

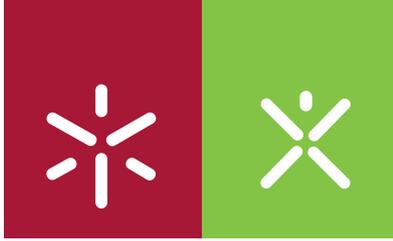


Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Rute Sónia Fernandes Lavrador

**A Utilidade da Classificação Internacional
de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
(CIF) em Educação**



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Rute Sónia Fernandes Lavrador

A Utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em Educação

Dissertação de Mestrado em Educação Especial,
Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís de Miranda Correia

Dezembro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho é um produto de muitas horas de esforço, dedicação, solidão e o contributo de inúmeras pessoas. A elas, que de uma forma ou de outra contribuíram, quero agradecer humildemente e prestar a devida homenagem para que saibam que não esquecerei o que fizeram por mim.

Ao Professor Doutor Luís de Miranda Correia, meu orientador, pelo seu interesse, empenho, apoio e orientações dadas para a concretização e enriquecimento deste trabalho.

À Professora Doutora Ana Paula Loução, pela disponibilidade, preocupação demonstrada e a prontidão com que sempre esclareceu as minhas dúvidas.

À Mestre Rosa Maria Ferreira pelas sugestões, motivação e incentivo que sempre me transmitiu.

Aos Directores dos agrupamentos, que autorizaram a colheita de dados e às suas equipas, pela colaboração no preenchimento dos instrumentos de recolha de dados.

Apesar deste espaço ser demasiado público para ser espontâneo, agradeço também à minha família, aos meus pais pelo apoio, carinho e força constante, dada desde o primeiro ao último dia.

À Mariana Vilas Boas, minha grande amiga, por me manter lúcida nos momentos menos bons, pela persistência e dedicação. Obrigada por me proveres de todo o encorajamento necessário e por acreditares em mim quando duvidei das minhas capacidades.

À minha colega e amiga Conceição Martins, pelas longas discussões que me ajudaram a “pensar” a organizar ideias, pela empatia e companheirismo.

A todos os amigos e colegas que me apoiaram, com especial referência à Cidália, Cindy, Nataly, Beatriz, Anabela e Célia, obrigada pelo carinho, compreensão, paciência e sentido de humor alternativo, sem a vossa presença, os momentos mais angustiantes seriam uma eternidade e os de alegria bastante efémeros.

E para salvaguardar a omissão de alguém, gostaria de agradecer a todos aqueles que directa ou indirectamente tornaram possível a realização deste trabalho.

Apesar de terminar aqui esta etapa académica, continuarei uma eterna aprendiz ao longo da minha vida.

A TODOS, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Pretendemos com o presente estudo avaliar a utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em educação. Como objectivo principal, ambicionamos *verificar se a aplicação da CIF é útil na avaliação das crianças/alunos com NEE*, tendo em conta a obrigatoriedade do seu uso como preceituado no decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

A abordagem metodológica empreendida foi a quantitativa, tendo sido aplicada a uma amostra de sete agrupamentos englobando na totalidade sete professores do ensino básico, sete professores de educação especial e sete psicólogos.

Foram utilizados dois instrumentos para a recolha de dados: a *checklist* da CIF, acompanhada de um caso prático (idêntico para todos os agrupamentos), previamente fornecido pelo Ministério de Educação em acções de formação que promoveu sobre a aplicação da mesma; e o questionário, por nós elaborado, com a finalidade de avaliar as percepções sobre a utilidade da CIF na Educação, o qual foi preenchido individualmente por cada um dos participantes.

Posteriormente, os resultados foram analisados através de uma estatística descritiva, o que nos permitiu concluir sobre a total subjectividade com que o mesmo caso pode ser interpretado, em cada agrupamento, quando aplicada a *checklist*. Verificámos total disparidade e heterogeneidade nas opções de resposta dadas, em todas as categorias, por parte dos agrupamentos, o que nos leva a concluir que cada agrupamento interpretou de diferente forma o mesmo caso.

Resultado semelhante ocorre com a análise do questionário, onde apurámos evidente subjectividade nas respostas dadas por parte de cada um dos participantes. Embora algumas opiniões dos mesmos refiram a eficácia da CIF, constatamos uma elevada incongruência relativa ao seu preenchimento.

Palavras-Chave: Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), Educação Especial

ABSTRACT

With this study we intend to evaluate the usefulness of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in education. As our Main goal, we aspire verify whether the ICF's application is useful in SEN children / pupils evaluation, according to its requirement passed as a Law Bill 3 / 2008 7th of January.

The methodological approach followed was quantitative and was applied to a seven group sample, including elementary and special education teachers and psychologists. We used two instruments to gather information: an ICF's checklist, along with a practical case (the same for all groups) previously provided and used in trainings promoting its application by the Education office and a questionnaire that we prepared, in order to understand about the usefulness of the ICF in Education, and was done by their own.

Afterward, using descriptive statistics all the results were analyzed, allowing us to conclude that the same case can be interpreted subjectively by each group, once the checklist is applied. We have seen total discrepancy and heterogeneity in the responses given by the different categories and group leads us to conclude that each group interpreted differently the same case.

When the questionnaire is also analyzed a similar result occurs, leading us to confirm obvious subjectivity in the responses given by each participant. Although some of these reviews relate the effectiveness of the ICF, we found a high inconsistency on its conclusion.

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

Índice

CAPÍTULO I.....	10
INTRODUÇÃO	10
Importância do estudo	12
Finalidade e objectivo do estudo.....	12
Organização e conteúdo	14
Operacionalidade de termos ou definições.....	14
Limitações do estudo.....	15
Importância do estudo	15
CAPÍTULO II.....	16
REVISÃO DA LITERATURA	16
O Movimento da Inclusão	16
Perspectiva histórica.....	16
Escola contemporânea.....	25
Inclusão e alunos com Necessidades Educativas Especiais significativas.....	32
Vantagens da Inclusão.....	38
Educação especial e inclusão	39
Modelos de intervenção eficazes: modelo de atendimento à diversidade (MAD) e modelo de resposta à intervenção (RAI).....	44
Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD).....	44
O MAD e o RAI.....	49
Breves considerações sobre a utilização da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) em educação	51
CAPÍTULO III	58
METODOLOGIA	58

O método quantitativo	58
Desenho do Estudo.....	61
Amostra	61
CAPÍTULO IV	69
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	69
Checklist.....	69
Percepções sobre a utilização em Educação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.....	100
CAPITULO V	106
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	106
Conclusões	106
Recomendações	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXO A	121
ANEXO B	123
ANEXO C	139
ANEXO D	195

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de inclusão progressiva.....	23
Figura 2. Bases em que assentam os serviços de educação especial (adaptado de Correia, 2008, Pag.41)	31
Figura 3. Problemáticas associadas às NEE (adaptado de Correia, 2008, p.45)	32
Figura 4. Tipos de necessidades educativas especiais (adaptado de Correia, 2008 p.46)	33
Figura 5. Tipos de NEE Significativas, (adaptado de Correia, 2008, p. 47)	33
Figura 6. Modelo de atendimento à diversidade (adaptado de Correia, 2008, p. 36).....	46
Figura 7. Número de indivíduos de cada sexo (feminino e masculino) inquiridos.....	62
Figura 8. Número de indivíduos inquiridos em grupos de idades diferentes.	63

Figura 9. Número de indivíduos inquiridos relativamente às habilitações literárias.....	63
Figura 10. Número de indivíduos inquiridos relativamente ao tempo de experiência profissional.	64
Figura 11. Número de indivíduos existentes no desempenho de determinada função.....	64
Figura 12. Gráfico correspondente ao Quadro 5 (Funções mentais).....	72
Figura 13. Gráfico correspondente ao Quadro 6 (Funções Sensoriais e Dor).....	73
Figura 14. Gráfico correspondente ao Quadro 7 (Funções da Voz e da Fala)	73
Figura 15. Gráfico correspondente ao Quadro 8.....	74
Figura 16. Gráfico correspondente ao Quadro 9.....	75
Figura 17. Gráfico correspondente ao Quadro 10.....	76
Figura 18. Gráfico correspondente ao Quadro 11	77
Figura 19. Gráfico correspondente ao Quadro 12.....	79
Figura 20. Gráfico correspondente ao Quadro 13.....	81
Figura 21. Gráfico correspondente ao Quadro 14.....	83
Figura 22. Gráfico correspondente ao Quadro 15.....	84
Figura 23. Gráfico correspondente ao Quadro 16.....	85
Figura 24. Gráfico correspondente ao Quadro 17.....	86
Figura 25. Gráfico correspondente ao Quadro 18.....	87
Figura 26. Gráfico correspondente ao Quadro 19.....	89
Figura 27. Gráfico correspondente ao Quadro 20.....	90
Figura 28. Gráfico correspondente ao Quadro 21.....	92
Figura 29. Gráfico correspondente ao Quadro 22.....	93
Figura 30. Gráfico correspondente ao Quadro 23.....	96
Figura 31. Gráfico correspondente ao Quadro 24.....	98
Figura 32. Gráfico correspondente ao Quadro 25.....	100
Figura 33. Número de indivíduos que possuem ou não formação na CIF.....	100
Figura 34. Número de indivíduos que receberam determinados dias de formação.....	101
Figura 35. Número de vezes que os profissionais utilizaram a CIF.....	101
Figura 36. Número de indivíduos que responderam afirmativo/negativo ou não responderam à Questão 8.	102

Figura 37. Número de profissionais que estão envolvidos numa determinada actividade.....	102
Figura 38. Número de indivíduos inquiridos que afirmou/negou ou não respondeu se considera que a CIF permite determinar por si só, a elegibilidade do aluno com NEE para serviços de EE	103
Figura 39. Número de inquiridos que opinaram sobre o que acham da CIF.....	103
Figura 40. Número de inquiridos que deram opinião sobre o que acham da CIF como instrumento.	104
Figura 41. Número de inquiridos que opinaram relativamente ao seu sentimento quanto á aplicação da CIF	104
Figura 42. Número de inquiridos que concordam/discordam ou não responde, sobre a questão 14 proposta.	105

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Progressivas mudanças na educação de crianças com NEE. Adaptado de Martins, A.P. (2000) O Movimento da Escola Inclusiva. Atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico: dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.	20
Quadro 2. Diferença entre professor de Ensino Especial vs Regular (Adaptado de Correia, 2003 p. 51) ..	41
Quadro 3. Dimensões e aspectos caracterizadores da educação especial. Adaptado de Heward (2003), citado por Correia (2003)	43
Quadro 4. Paradigma qualitativo <i>versus</i> quantitativo (Adaptado de Bisquerra, 1989, p.276)	59
Quadro 5. Funções mentais	70
Quadro 6. Funções Sensoriais e Dor	72
Quadro 7. Funções da Voz e da Fala.....	73
Quadro 8. Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório	74
Quadro 9. Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino	75
Quadro 10. Funções genitourinárias e reprodutivas	75
Quadro 11. Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento.....	76
Quadro 12. Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos	77
Quadro 13. Tarefas e exigências gerais.....	80
Quadro 14. Comunicação	81
Quadro 15. Mobilidade	83

Quadro 16. Auto-cuidados	84
Quadro 17. Vida Doméstica	86
Quadro 18. Interacções e relacionamentos interpessoais	86
Quadro 19. Áreas principais da vida	88
Quadro 20. Vida comunitária, social e cívica	89
Quadro 21. Produtos e tecnologia	91
Quadro 22. Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem	93
Quadro 23. Apoio e relacionamentos	94
Quadro 24. Atitudes	96
Quadro 25. Serviços, Sistemas e Políticas	98

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Estima-se que a prevalência de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em idade escolar se situa nos 10 a 12% (Hallahan & Kauffman, 1997; Heward, 2003, citados por Correia, 2008). Dentro desta percentagem, cerca de 48% apresenta *dificuldades de aprendizagem*, 22%, *problemas de comunicação*, 14% *deficiência mental* e finalmente *problemas emocionais* com uma percentagem de 10%. Apenas 6% da população escolar com NEE apresenta outros problemas (*multideficiência; deficiência auditiva; problemas motores; outros problemas de saúde; deficiência visual; autismo; cegos-surdos; traumatismo*). É de salientar a elevada percentagem (94%) das *dificuldades de aprendizagem*, sendo a categoria que mais se verifica.

Perante este panorama, cumpre referir que, em Portugal, foram recentemente reorganizados os serviços de educação especial (EE) através do Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro que revogou o DL 319/91 de 23 de Agosto. Nesta reorganização o objectivo subjacente é a garantia de qualidade do ensino, orientada para o sucesso de todos os alunos (Capucha, 2008).

Expõe então o DL 3/2008, de 7 de Janeiro, o seguinte:

enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais (NEE) dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.
(p.11)

Com base no artigo 4º do referido diploma, os alunos com NEE parecem limitar-se aos alunos surdos, cegos ou com baixa visão, com espectro de autismos e com multideficiência. A fim de determinar a elegibilidade destes alunos para os serviços de EE, o diploma obriga ao uso de uma *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, da *Organização Mundial da Saúde* (OMS, 2001), vulgo CIF. A OMS define a CIF, como uma classificação com múltiplas finalidades passível de ser utilizada em diferentes áreas disciplinares e sectores, nos quais se enquadram a saúde e problemas relacionados com a saúde. Foi por isso aceite pelas

Nações Unidas como uma das suas classificações sociais a servir de quadro de referência apropriado para a definição de legislações internacionais sobre os direitos humanos, bem como, de legislação nacional (Instituto Nacional para a Reabilitação, 2009).

Contudo, vários investigadores manifestam-se contra o uso da CIF no que respeita ao âmbito educativo, argumentando que a sua implementação não observou os resultados de investigação fidedigna, nem as opiniões de especialistas de renome, associações, professores ou pais, fazendo com que a sua inserção num diploma legislativo fosse altamente questionável (Correia, 2007). A própria OMS aponta para o facto de a CIF ser útil para descrever “ a forma como os povos vivem com as suas condições de saúde (...) A CIF é útil para compreender e medir os resultados de saúde.” (ICF Home page, 2006)

Uma recolha de opinião feita, pelo professor Luís de Miranda Correia, permite-nos afirmar que não existe, até ao momento, investigação fidedigna que aconselhe a sua utilização. Fazemos aqui referência ao Professor James Kauffman, que afirma que o uso da CIF na EE pode constituir-se como um erro sério, mesmo trágico, assegurando que, as definições clínicas de saúde não são apropriadas para a EE. Por si só, são insuficientes para definir as condições sobre as quais a EE é necessária (Correia, 2007).

Também Hallahan, assevera que as discapacidades são condições intra individuais e que qualquer definição estará incompleta, quando não reconhece os efeitos dessas discapacidades na realização educacional (Correia, 2007).

William Heward exteriorizou a sua opinião, referindo ser prematuro o uso da CIF para determinar a elegibilidade para serviços de EE, sem existirem resultados de investigação fidedignos (Correia, 2007).

No seio daqueles que expressam estabelecida controvérsia sobre o uso da CIF na educação, afigura-se o parecer de Judith Hollenwegwr, promotora no uso da CIF, relatando que de momento o uso desta técnica é prematuro. Adiantando ainda que, “a CIF, não foi criada para substituir outros processos de categorização, mas sim para providenciar informação adicional” e, ainda de Barbara Le Roy que afirma que “a CIF é na verdade dirigida para a vivência comunitária e categorização de saúde e não para a educação” (Correia, 2008, p.2).

Para chegar a essa classificação (CIF), é necessário que decorram diversos procedimentos, que devem ter início junto do professor da classe regular. Deve ser este a assumir as primeiras medidas, no sentido de colmatar as dificuldades do aluno. Se as medidas tomadas não surtirem o efeito desejado, recorre a um plano de recuperação. Na eventualidade do aluno continuar a manifestar dificuldades, repete de ano e aplica-se um plano de acompanhamento, sendo este o momento em que deve ocorrer a sua referenciação (DL. N° 215, p.6461 a 6463).

A referenciação é feita ao director da escola a que pertence o aluno. Este solicita ao departamento de EE, ao serviço de psicologia e aos restantes intervenientes no processo, um relatório técnico pedagógico a ser elaborado por referência à CIF, onde será identificado o perfil de funcionalidade do aluno. Tratando-se de um aluno elegível, procede-se à elaboração de um Plano Educativo Individual (PEI), integrando os indicadores de funcionalidade, bem como, os factores ambientais, obtidos por referência à CIF. Assim, permite-se identificar o perfil concreto de funcionalidade, incapacidade e saúde de cada aluno. Este é aprovado pelo conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo, de acordo com o exposto nos artigos 6º e 9º do DL nº3/2008 de 7 de Janeiro.

Importância do estudo

Como a utilização da CIF está já implantada nas nossas escolas e, devido a alguns autores e especialistas duvidarem da sua utilidade em educação, julgamos importante estudar esta discrepância de critérios e, portanto realizar este estudo.

Os seus resultados serão, com certeza, elucidativos da importância ou não, de uso de CIF em educação. Concretamente, a implementação da CIF tem sido tema de controvérsia entre profissionais ligados à área educativa, ou porque não concordam, ou porque não percebem a sua finalidade ou até mesmo porque não sabem utilizá-la. A maior dificuldade parece sentir-se no preenchimento da *checklist* que parece constituir a espinha dorsal da CIF. Também, como a maioria dos profissionais de educação ligados ao atendimento de alunos com NEE parecia pouco esclarecido e confuso acerca do seu uso em educação, decidimos que o esclarecimento destas dúvidas seria ser o Objectivo deste estudo.

Finalidade e objectivo do estudo

Com o presente estudo, pretendemos contribuir para aferir a utilidade da CIF no sistema educativo, sendo o nosso objectivo principal *verificar se a aplicação da CIF é útil na intervenção com crianças/alunos com NEE*, tendo em conta a obrigatoriedade do seu uso como preceituado no decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro. De acordo com a Associação Portuguesa de Deficientes a CIF foi aceite por 191 países como uma norma internacional que se propõem descrever e avaliar a saúde e a deficiência (APD, 2000). Mas estará ela adequada à educação?

Esta questão está na base deste trabalho e será debatida ao longo do mesmo. Para tal, e de forma a conferir uma resposta fiável e credível, recorreremos a uma metodologia quantitativa.

A definição do nosso problema foi o ponto de partida para dar início ao estudo a que nos propusemos. A escolha de uma problemática não deve vir do acaso, ou mesmo, da inspiração pessoal do investigador, antes deve ligar-se ao contexto sócio-temporal e ideológico (Quivy, 1998). Ora, dada a recente implementação da obrigatoriedade do uso da CIF, faz todo o sentido discutir o tema, no contexto actual. Para além da lacuna no conhecimento que ainda existe sobre o tema, há também uma aparente contradição sobre o mesmo, não esquecendo que se trata de um fenómeno novo. Ora, são essencialmente estes aspectos que McGuigan (1977) citado por Bisquerra (1989) refere que fazem surgir o problema.

De facto e, não obstante, a CIF estar a ser aplicada sensivelmente em quase todos os agrupamentos de escolas, permanecem algumas dúvidas quanto à sua validade e fidelidade. O trabalho diário, junto de equipas multidisciplinares, traz problemáticas passíveis de serem estudadas, já que estas tendem a expressar com frequência as suas dificuldades, procurando respostas às mesmas. Por outro lado, as investigações anteriores tendem a ser uma fonte de informação na definição dos problemas. Geralmente as investigações antecedentes deixam sugestões para o seguimento do estudo, o que permite logo dirigir a investigação para um tema já colocado, mas não devidamente esclarecido (Almeida & Freire, 2003).

Após delinear o problema, o passo seguinte consiste em revisar a literatura existente sobre o tema. Tal é fundamental pois vai permitir conhecer o estado em que se encontram os conhecimentos no domínio que seleccionámos. Saberemos aí se o problema já foi solucionado ou se estará a ser estudado. Através da revisão bibliográfica conheceremos a metodologia de investigação que mais frequentemente se utiliza para aquele tema. Também só através da mesma saberemos as questões deixadas em aberto por outros investigadores. Em suma, este procedimento é fundamental para reunir indicações e sugestões sobre o tema (Almeida & Freire, 2003).

Na fase do trabalho destinada à revisão da literatura consultámos diversos livros dentro da área das NEE, Inclusão, EE, Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), metodologias de investigação e relacionados ao tema da CIF. Recorreremos também à consulta de trabalhos (teses, entrevistas, artigos, entre outros). O recurso a novas tecnologias facilitou também o acesso a informação relevante e permitiu o acesso a diversas fontes literárias.

Organização e conteúdo

O nosso estudo é apresentado em cinco capítulos, cada um reportando-se a temáticas específicas, no entanto todas elas vão de encontro à questão lançada e a qual nos propomos estudar.

No primeiro capítulo apresentamos a introdução, tendo em consideração os parâmetros que importam analisar. No segundo capítulo realizamos uma revisão de literatura sobre o tema movimento da inclusão, a inclusão e NEE, e a inclusão e EE. No fundo pretendemos expor a evolução dos termos e a forma como foram sendo introduzidos no sistema educativo. Tratamos ainda da apresentação de dois modelos, Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) e Resposta à Intervenção (RAI) que, segundo a investigação, parecem ter vindo a receber o maior apoio.

No terceiro capítulo, abordamos a metodologia deste estudo, mais precisamente a metodologia quantitativa, seguida da apresentação do desenho do estudo, caracterização e apresentação da amostra, tal como os instrumentos de recolha de dados. Finalizamos com a apresentação do procedimento da recolha e tratamento dos dados.

Os resultados do estudo, são apresentados no quarto capítulo. As nossas conclusões e recomendações são expostas no quinto capítulo, onde clarificamos as dificuldades e limitações sentidas ao longo do trabalho, assim como as recomendações para futuros estudos na mesma área.

Operacionalidade de termos ou definições

Neste estudo devem ser operacionalizados os termos essenciais como sendo: EE, NEE.

A EE poderá ser considerada um serviço que é prestado por um conjunto de recursos que a qualificam como tal, sendo indispensáveis quando se pretende elaborar programas eficazes para os alunos com NEE. Esta permite, acima de tudo, a construção de um ensino adequado, pois é pensado e planificado por um conjunto de técnicos com funções e responsabilidades próprias, tendo apenas em vista as necessidades reais de cada aluno com NEE.

Por serviços de apoio de EE entende-se:

O conjunto de serviços e apoios especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, maximizando o seu potencial. Tais serviços e apoios devem efectuar-se, sempre que possível, nas classes regulares e devem ter

como alvo a prevenção, reeducação ou supressão da problemática do aluno, seja ele de foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. (Correia, 1997, Citado por Correia 2008, p.18)

NEE expõem-se para Correia (2008, p.45) como:

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, poderão necessitar de apoio de serviços de Educação Especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócioemocional.

Relativamente às condições específicas serão abordadas as seguintes problemáticas de carácter permanente: autismo, surdo-cegueira, impedimento/deficiência auditiva, impedimento/deficiência visual, problemas intelectuais (deficiência mental), impedimento/deficiência motora, perturbações emocionais e do comportamento, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação (problemas específicos da linguagem e da fala), traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde (por exemplo: desordem por défice de atenção/hiperactividade).

Limitações do estudo

As limitações deste estudo prendem-se com a limitação da amostra (sete agrupamentos do sistema escolar português). Prende-se, ainda, ao facto do preenchimento dos instrumentos, ter sido feito com base em instruções dadas, sem que um observador estivesse presente.

Importância do estudo

A importância deste estudo reside na importância, ou não, da utilidade da CIF em educação, tal qual ela é prescrita no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Assim sendo, torna-se fundamental esclarecer se o seu uso em educação se constituirá numa prática educativa eficaz para os alunos com NEE.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

O Movimento da Inclusão

Este capítulo aborda a transição do conceito de integração, para o conceito de inclusão. Nele é feita referência à forma como o movimento de inclusão se foi instalando e foi sendo interpretado com o passar do tempo, o que levou à elaboração de um conceito aqui também definido - a Escola Contemporânea, fazendo referência à importância do movimento inclusivo para os alunos com NEE significativas, bem como, o seu papel na EE. Concluímos com a apresentação de dois modelos eficazes, o modelo de atendimento à diversidade (MAD) e o modelo de resposta à intervenção (RAI) seguindo-se com considerações sobre a utilidade da CIF em educação, onde se expõe diversas opiniões de especialistas de renome.

Perspectiva histórica

Na idade média, as diferenças físicas e mentais dos sujeitos eram geralmente associadas à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e/ou bruxaria, o que conduzia frequentemente a situações de perseguição e julgamento desses mesmos sujeitos.

Contudo, no século XVIII, com o aparecimento de uma corrente humanista, liderada por filósofos tal como Rousseau e Locke, a sociedade começa a ver a deficiência de uma forma mais tolerante e dignificante. Esta corrente alarga-se ao século XIX, permitindo criar esforços no sentido de dar respostas mais positivas aos indivíduos que apresentassem problemas de ordem física, psicológica e psíquica, com o intuito de, assim, se diminuir a imagem negativa a eles associada. Surgem, assim, diversas estratégias, desde práticas exorcistas a cantares religiosos e/ou exóticos com o fim de se “tentar curar” os males dos indivíduos que pareciam ter “o diabo no corpo” (Correia, 1997).

Ainda no século XIX, começa a assistir-se a uma outra tentativa de resposta, esta muito mais científica, por parte de vários investigadores, muitos deles ligados às áreas da medicina e da psicologia. Jean Itard parece ter sido um dos pioneiros de estudos mais científicos e sistematizados, sendo considerado até, pelo trabalho efectuado, com uma criança encontrado num bosque em Aveyron (criança selvagem de Aveyron), pressupostamente portador do que

hoje se designa por deficiência mental severa/profunda, a quem chamou Victor, o pai da EE. Durante cinco anos, Itard trabalhou com esta criança e, embora em termos linguísticos os avanços não tenham sido brilhantes, em termos sociais foram muito animadores. Nascia, assim, a EE, apoiada em estratégias e métodos específicos em que a ênfase era dada à sistematização e à individualização das intervenções (Correia, 1997).

Já no século XX, com a teoria psicanalítica de Freud, os testes de Galton, em que a capacidade intelectual era observada a partir do desempenho sensório-motor de um indivíduo, e os testes de inteligência de Binet e Simon, destinados a identificar crianças cujos problemas escolares eram algo severos, assiste-se a uma nova fase de expansão, em que a ênfase é dada a intervenções mais individualizadas, embora prestadas em instituições especiais por se considerar que estas poderiam responder mais cabal e adequadamente às necessidades dessas crianças (Correia, 1997). Mais tarde, depois da segunda guerra mundial, começa a verificar-se que grande parte das crianças institucionalizadas não estavam a obter os resultados desejados, especialmente no que dizia respeito à sua socialização, pelo que surge um outro movimento, designado de integração, cuja finalidade era a de as integrar nas escolas ditas regulares com o objectivo de promover o seu sucesso escolar. Inicialmente são integradas nas escolas regulares, muitas vezes em classes especiais, as crianças cujas problemáticas eram de certo modo ligeiras e/ou moderadas, mantendo-se as crianças com problemáticas severas institucionalizadas. Contudo, em 1986, Madeleine Will escreve um artigo em que faz apelo à reunificação dos sistemas de ensino regular e EE, enfatizando a cooperação que devia existir entre professores do ensino regular e de EE no sentido de se poder vir a dar respostas mais capazes aos alunos com NEE, através da elaboração conjunta de programações que pudessem responder às suas necessidades tendo por base as suas características (Correia, 1997). A classe regular surge como a modalidade de atendimento mais eficaz para os alunos com NEE que nela se deveriam receber, sempre que possível, todos os serviços de que necessitassem. Nesse artigo, Madeleine Will chamou a essa tentativa de reunificação que propunha, Regular Education Initiative (REI) (Iniciativa Global de Educação ou Iniciativa do Ensino Regular) que, de certa forma, foi a precursora do movimento da inclusão. Assim sendo, este movimento que teve por base as ideias de Madeleine Will, vai mais longe ao pedir, através dos esforços de associações de pais e associações científicas, a inserção dos alunos com NEE severas nas escolas regulares das suas residências. Nasce, assim, o movimento da inclusão que Correia (1997, 2003, 2008) define como sendo a inserção de alunos com NEE significativas, sempre que possível nas classes regulares das escolas regulares, desde que lhes sejam facultados todos os serviços que permitam prover-lhes uma educação apropriada dentro do espírito da igualdade de oportunidades.

A conferência mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, em Junho de 1994, veio pois sublinhar a importância desta mudança. Conhecidos os Princípios, a Política e as Práticas na área das NEE e respectivo Enquadramento da Acção, alicerçou-se o princípio de inclusão (Correia, 2008).

Da respectiva declaração emana que:

- a) Toda a criança tem direito fundamental à educação e deve ser-lhe dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- b) Toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- c) Os sistemas educacionais deveriam ser designados e serem implementados programas educacionais no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- d) Aqueles com NEE devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- e) As escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efectiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Nações Unidas, 1994).

Este encontro viria a servir de base para implementar aspectos tão fundamentais como os direitos da educação inclusiva, a matrícula de todas as crianças nas escolas regulares, desenvolver projectos, estabelecer mecanismos participativos, encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com NEE, nos processos de planeamento e tomada de decisão, relativos à provisão de serviços para NEE. Acordaram ainda que as comunidades internacionais, mais concretamente, governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial, defendessem a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiassem o desenvolvimento da EE como parte integrante de todos os programas educacionais. Apoiaram a ideia de que as Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF deveriam reforçar os estímulos de cooperação técnica, bem como fortalecer as suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em EE. Sem dúvida que esta declaração trouxe contornos importantes para o princípio de inclusão, ao

pretender que as escolas acolhessem todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Foi um passo gigante dado para a construção da escola e educação inclusiva (Nações Unidas, 1994).

Em Portugal, os primeiros passos para a educação integrada, foram dados com a publicação da lei de bases do sistema educativo (LBSE) em 1986 que daria origem ao processo de reestruturação no sistema educativo. Este passo constituiu um primeiro alerta da escola para a diferença (Rodrigues, 2001, p. 17), onde se proclamava o direito das crianças com NEE acederem a condições adequadas para o seu desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades (art.º7), tal fez surgir, as primeiras equipas de EE.

Os princípios iniciais, assumidos no sentido da integração, eram sobretudo de mudanças a nível físico, onde se fizeram destacar a criação de classes especiais dentro das escolas regulares, o que permitiu que os alunos com NEE, se transferissem desde as escolas especiais ou instituições para estas mesmas escolas. Tratou-se de uma mudança radical, onde se destaca o professor de EE, que intervinha directamente com estes alunos. A partilha do mesmo espaço físico, entre alunos com NEE e os seus pares considerados “normais”, viria a aproximá-los em actividades sociais e de recreio, o que constituiu a fase da integração social. (Correia, 2001, citado em Correia 2008). O conceito de classe especial deu lugar à sala de apoio, onde o aluno com NEE, poderia estar permanentemente ou não, dependendo da sua problemática, introduzindo-se também na classe regular. Assim, recebiam instrução em ambos os contextos processando-se o início de uma integração académica (Correia 2008).

Apesar deste desenvolvimento em termos de integração, a EE continuava a ser vista como um lugar e não como serviço (Correia, 2008). De acordo com Rodrigues (2001) criaram-se dois tipos de alunos, aqueles com NEE especiais e com NEE normais, o mesmo será dizer, que os alunos com a sua problemática identificada poderiam beneficiar do apoio especial, em contrapartida, aqueles que apesar de apresentarem problemas de aprendizagem, comportamento e outras dificuldades, mas não diagnosticados, eram mantidos nas classes regulares, sem qualquer tipo de apoio. Apesar de ter sido um grande passo na mudança da escola tradicional, a escola integrativa ficou muito aquém de integrar todos os alunos. Foi na tentativa de inverter este conceito, que em 1986, os defensores dos direitos dos alunos com NEE significativas e os pais desses alunos, lutaram pela reestruturação do sistema educativo, baseando-se sobretudo na necessidade dos alunos com NEE significativas, estarem incluídos nas escolas regulares das suas residências. Iniciou-se aqui, o movimento da inclusão (ver Quadro 1).

Quadro 1. Progressivas mudanças na educação de crianças com NEE. Adaptado de Martins, A.P. (2000) O Movimento da Escola Inclusiva. Atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico: dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Legislação	Conteúdo
Lei de base do Sistema Educativo. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro	Estabelece o enquadramento geral para a estrutura e organização do sistema educativo. Abrangência, objectivos e organização da Educação Especial.
Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88, de Julho	Cria as equipas de Educação Especial.
Lei de bases. Lei nº 9/89, de 2 de Maio	Lei-base para a prevenção, reabilitação e integração de cidadãos com NEE. Enfoque no artigo 9º a Educação Especial.
Decreto-lei nº 35/90 de 25 de Janeiro	Define o regime da educação gratuita e obrigatória.
Decreto-lei nº 190/91 de 17 de Maio	Cria, no âmbito do Ministério da Educação, serviços de Psicologia e aconselhamento.
Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto	Define o regime da educação especial a aplicar aos alunos com NEE dos níveis do ensino básico e secundário.
Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro	Regulamenta os procedimentos necessários para aplicação de aspectos consignados no decreto-lei 319/91
Despacho normativo 98-A/92 de 20 de Julho	Define o sistema de avaliação para os alunos do nível de ensino básico.
Portaria nº 611/93 de 29 de	Alarga a aplicação dos dispositivos

Junho	legais consignados no Decreto-lei nº 319/91 a crianças com NEE do nível pré-escolar.
Portaria nº 613/93 de 29 de Junho	Aplica os dispositivos do DL nº 319/91 à educação básica mediatizada.
Despacho 178-A/ME/93 de 30 de Junho	Clarifica o conceito de apoio pedagógico e descreve modalidades e estratégias do mesmo.
Despacho conjunto nº 105/97 de 1 de Junho	Cria Serviços de Apoio Educativo.
Despacho conjunto 891/99 de 19 Outubro	Linhas orientadoras para o serviço de Intervenção Precoce para crianças dos 0 aos 6 anos com NEE ou em risco e suas famílias.
Despacho 6/2000	Define o regime educativo a aplicar aos alunos com NEE permanentes.

Foi no decorrer da origem deste movimento que foi criado o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto que introduziu assim o conceito de NEE baseado em critérios pedagógicos, proclamando o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para estes alunos, promovendo intervenções individuais através de PEI's e Programas Educativos (PE). Destaca-se ainda a importância para o conceito do meio menos restritivo possível (MMRP) que propunha juntar os alunos com NEE aos seus pares sem NEE, não apenas no que respeita às áreas académicas, mas também, nas restantes áreas específicas, como educação física, expressão plástica, nos recreios, nos refeitórios e nos passeios escolares. No fundo potenciar ao máximo a integração do aluno com NEE na Escola regular (Correia, 1997).

Ao estarmos a perspectivar o princípio de inclusão não podemos deixar de referenciar também conceitos como o da Normalização. Entende-se que este processo não é tornar normal mas sim proporcionar às pessoas com necessidades especiais as condições de desenvolvimento, de interação, de educação, de emprego e de

experiência social em tudo semelhantes às que essas pessoas teriam se não tivessem sofrido uma condição de deficiência. (Nirjke, 1969, citado por Rodrigues, 2001, p. 23)

No fundo o princípio da normalização defende a igualdade de oportunidades, para que todos os indivíduos com NEE, possam levar uma vida o mais próximo do normal, em todos os contextos em que se inserem (Correia, 2003). A Integração, quando praticada com responsabilidade, terá um resultado muito semelhante, se não idêntico, ao do MMRP.

O conceito de inclusão foi definido por Hegarty (1994), citado por Rodrigues (2001) como uma educação apropriada de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular. Baseado no princípio de que todos os alunos independentemente das suas características, interesses e necessidades possam aprender juntos com igualdade de oportunidades, nunca esquecendo o seu desenvolvimento global, ou seja, o aluno visto como um todo (Correia, 1997).

Ao abordarmos o conceito de inclusão é importante focar a opinião que alguns autores (Stainback & Stainback 1996; Stainback & Stainback 1998, citados por Rodrigues, 2001) defendem a política da inclusão total, ou seja, a colocação de todos os alunos nas classes regulares, enquanto outros (NJCLD, 1994; Liberman, 1996, Correia, 1997) admitem que alguns apoios podem ser efectuados fora da classe regular se as suas necessidades assim o exigirem (Correia, 1997). Por vezes poderá ser adequado encontrar respostas educativas fora das salas de aula, atendendo à natureza das dificuldades de alguns alunos (Kauffman e Hallahan, 1995, citados por Correia, 2003). Deveremos trabalhar sempre no sentido de que as crianças com NEES possam aprender no seio da classe regular contudo, haverá casos em que a resposta às suas necessidades da aprendizagem poderá ser encontrada fora da classe regular. Neste sentido, Correia (2008) admite um conceito de inclusão que permite diferentes níveis de atendimento, desde limitada ao total, tal como se exhibe na Figura 1.

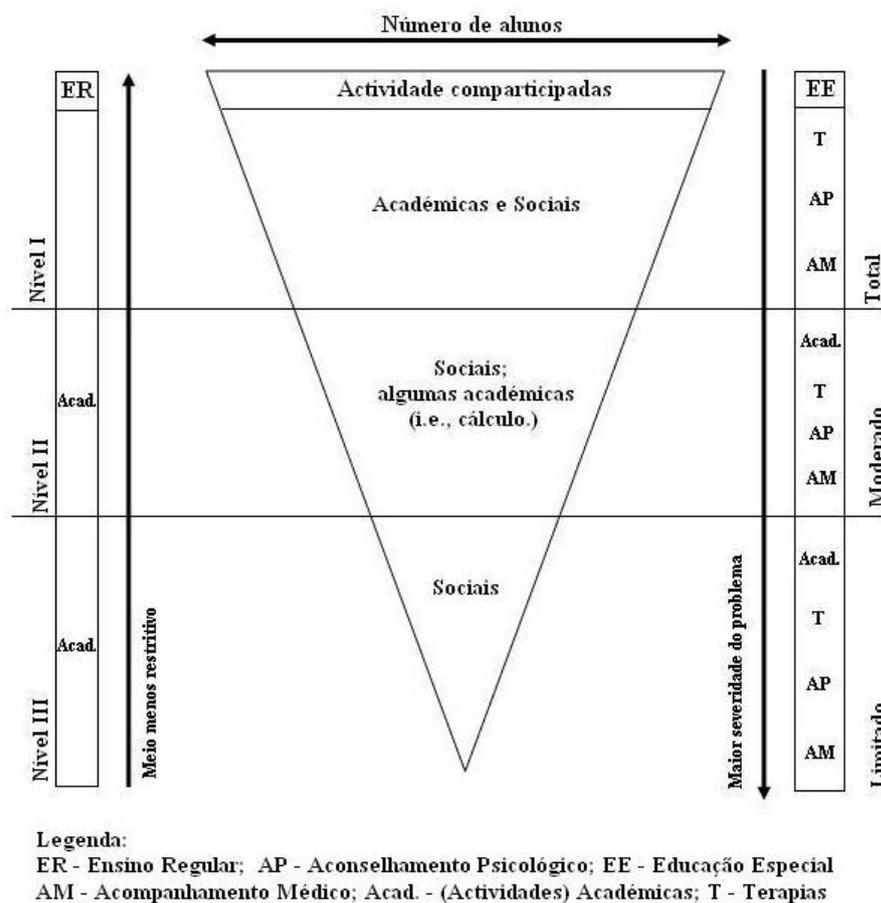


Figura 1. Modelo de inclusão progressiva

Fonte: Correia, L.M. (2008). A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE. Porto: Porto Editora, p.15.

No nível I, designado de *inclusão total*, deverão constar os alunos com NEE ligeiras e, alguns com NEE moderadas, no nível II, entendido como *inclusão moderada*, constam alguns alunos em situações moderadas e severas. Por último, no nível III incluem-se situações muito severas, considerada a *inclusão limitada*. À medida que a severidade do problema diminui aumenta a comparticipação nas actividades escolares (Correia, 2008).

A inclusão admite, assim, níveis de atendimento, ou melhor, possibilidades de apoio fora da classe regular que os defensores de inclusão total não admitem. Quanto à educação dos alunos com NEE é importante salientar que muitos investigadores são da opinião de que ela se deve pautar por um conjunto de premissas, das quais destacamos:

- a) Todos os alunos devem ser educados nas escolas da sua residência, promovendo a sua inclusão social, aumentando desta forma a interrelação e consequentemente as amizades.

- b) A percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência, dividindo assim a responsabilidade pelos vários professores.
- c) As escolas devem reger-se pelo princípio da “rejeição zero”, em que nenhum aluno deve ser recusado da escola.
- d) Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino.
- e) O ensino cooperativo e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais, pois impulsionam uma enorme disparidade de oportunidades de aprendizagem.
- f) Os apoios dados pelos serviços de EE não são exclusividade dos alunos com NEE. Estes apoios podem ser aproveitados pelos restantes alunos, tal como, por professores da escola (Sailor, 2003, Citado por Correia, 2008).

O conceito de educação inclusiva tem tentado modificar a filosofia subjacente ao processo de educação para todos os alunos, nomeadamente os alunos com NEE, baseando-se num conjunto de princípios, a saber:

- a) Qualquer aluno tem o direito, sempre que possível, de ser educado em ambiente inclusivo.
- b) Os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos.
- c) Estes alunos devem ter oportunidades iguais e com acesso a serviços de qualidade que lhes permitam ter sucesso.
- d) Os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades.
- e) Devem ter acesso a um currículo diversificado.
- f) Devem ter oportunidade de trabalhar em grupo e participar em actividades extra-curriculares e em eventos comunitários, sociais e recreativos (Correia, 2003).

Para além destas premissas, há ainda outras que dizem respeito aos profissionais de educação, aos pais, bem como, aos serviços a prestar, que se sintetizam nos seguintes pontos:

- a) Os profissionais, os pais e a comunidade em geral devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios.
- b) Todos os serviços que os alunos com NEE precisam devem ser prestados, sempre que possível, em ambientes educativos regulares.
- c) Todas as escolas devem envolver as famílias e os membros da comunidade no processo educativo dos alunos.

- d) Os serviços regionais e locais devem fornecer os apoios e os recursos necessários para que as escolas se reestruturem de modo a poderem dar a atenção devida à diversidade de alunos que as frequentam, designadamente aos alunos com NEE (Salend, 1998, citado por Correia, 2003).

Em Suma, a inclusão pode considerar-se como um movimento que pretende que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender juntos, ainda que os alunos com NEE permanentes, sejam inseridos nas escolas regulares das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas, desde que lhes sejam prestados todos os serviços e apoios adequados às suas características e necessidades (Correia, 2008).

Na opinião de Correia (2003), a inclusão não é mais do que a inserção dos alunos com NEE em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassando o simples conceito de integração, uma vez que pede que todos os serviços e apoios sejam prestados, sempre que possível, nas classes regulares.

Para finalizar, Fonseca (2001) refere que para que seja possível essa inclusão é necessário a criação de uma sociedade mais justa, no desenvolvimento de um sistema educativo mais equitativo, na promoção de respostas da escola regular à diversidade e à heterogeneidade, como meio para tornar realidade tais propósitos.

Escola contemporânea

Na realidade, o movimento da inclusão tinha tudo para dar certo, parecia defender o que se pretendia, para assegurar os direitos dos alunos com NEE e garantir-lhes sucesso na aprendizagem, incluindo junto dos seus pares. Contudo, tal não sucedeu, uma vez que, o termo inclusão foi alvo de equívocos, nem sempre bem interpretado e, muitas vezes mal implementado. Isto verificou-se após alguns estudos, como o de Mary Warnock (2005), citado por Correia, (2008), onde se concluí que as crianças eram as principais vítimas deste “legado desastroso”, que não bastava colocar a criança com NEE numa classe regular e esperar que o professor de ensino regular respondesse a todas as suas necessidades. Esta atitude levava à educação que Correia (1997, citado por Correia, 2008) designa de irresponsável.

Numa tentativa de salvar o conceito, Correia (2008) propõe o conceito da Escola Contemporânea, que se afigura como uma palavra - chave para o sucesso dos alunos com NEE, refere que apenas assim poderemos perceber o processo que permite a todos os alunos aprenderem em conjunto, que isto só acontecerá quando passarmos a ver a criança como um todo e não apenas tendo em conta o seu desempenho académico. Portanto, passar da escola actual

para a escola verdadeiramente inclusiva (contemporânea) só será possível se as escolas se basearem nas necessidades dos seus alunos e na realidade que os caracteriza. O aluno deve ser colocado no centro, e requer que os recursos (quer humanos quer físicos) se adaptem a si e não o contrário. No fundo, deve ser respeitado um contínuo educacional que compreenda que o aluno com NEE, só deverá sair do contexto da sala regular quando o seu sucesso académico e social, apesar dos apoios suplementares, não esteja assegurado na classe regular.

Na Escola Contemporânea a diversidade é realmente valorizada, tendo como base o sentimento tanto de partilha como de participação e amizade. Nesta escola defende-se a coesão, um trabalho interligado entre todos os intervenientes, no fundo o verdadeiro sentido de uma filosofia de inclusão onde há partilha de experiências e de ideias, fomentando a aprendizagem e o trabalho em equipa, onde os pais passam a participar e o executivo a partilhar as suas ideias (Correia, 2008). Esta coesão e a empatia fazem com que as crianças sejam respeitadas, aumentando assim a produtividade escolar e desde logo a sua auto-estima. Tornam-se crianças motivadas, orgulhosas da sua prestação, com sentido de pertença, auto realizadas, sentindo-se apoiadas para conseguir atingir níveis de ensino que de outra forma nunca chegariam a atingir.

Para que esta Escola Contemporânea possa existir, é necessário que haja liderança, coordenação e cooperação, flexibilidade curricular e serviços, formação, serviços de EE e apoios educativos. Cada um destes factores é imprescindível, como se poderá verificar de seguida.

Liderança

A liderança é um factor primordial para conseguirmos implementar uma filosofia inclusiva. Aqui destacam-se as funções do órgão directivo a quem cabe dar o primeiro passo, no que respeita à transformação da escola. No fundo cabe-lhe o papel de estimular e reunir toda a comunidade – educadores, professores, outros agentes educativos, pais e alunos – para participarem no projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão. Através deste órgão directivo, os pais devem tomar consciência da necessidade de trabalharem com os seus filhos fora do meio escolar, promovendo um melhor e mais rápido desenvolvimento do aluno.

Para além das funções já destacadas, cabe também ao órgão directivo planear, organizar acções de formação e encontrar apoios que permitam responder às necessidades dos seus alunos. Correia (2008) apela ainda para a importância da partilha da liderança, o mesmo será dizer do uso de princípios democráticos. Para isso, o autor propõe a formação de equipas que implementem nas escolas o princípio de inclusão. Estas podem então ser divididas em equipas de planificação inclusiva e equipas de apoio ao aluno.

As equipas de planificação inclusiva, tal como o nome indica, têm como objectivo planear, dinamizar e avaliar o projecto de escola que conduz à inclusão de alunos com NEE. Actuam também no sentido de:

- a) Desenvolver uma cultura escolar e de sala de aula, incentivando e apoiando as dinâmicas de inclusão;
- b) Sensibilizar a comunidade educativa para o processo de inclusão;
- c) Disponibilizar o atendimento escolar para toda e qualquer criança da dentro da sua área de residência;
- d) Reconhecer dificuldades e constrangimentos que sejam inibidores do princípio de inclusão;
- e) Estimular a criação de um clima de entreajuda para fomentar sentimentos de segurança;
- f) Promover a resolução de problemáticas complexas do aluno, criando equipas de apoio (Correia, 2008).

Na constituição destas equipas deve existir pelo menos um representante do conselho executivo, um educador, um professor representante de cada ciclo do ensino básico, um professor de EE e um elemento de associação de pais e sempre que se justifique um psicólogo. A presença do aluno pode ser ponderada no caso de este ter idade superior a 16 anos.

Por seu lado, as equipas de apoio aos alunos têm por objectivo tomar decisões iniciais sobre como responder às necessidades educativas de um aluno. Esta equipa é representada por dois ou mais educadores/professores e, quando necessário, vários agentes educativos e pais, com o objectivo de dar uma resposta adequada ao problema educacional que se classifica na prática escolar. A composição destas equipas pode variar. Geralmente, é figurada por um representante do órgão executivo ou pelo próprio director, um educador ou professor de turma, um educador ou professor de EE, um assistente de educação, os pais e quando necessário o psicólogo, o terapeuta da fala ou ocupacional, o médico ou enfermeiro. Prevêem-se reuniões regulares para discutir as planificações dos alunos. Estas planificações devem ter por base o passado do aluno, as suas expectativas, as da sua família, dos professores e ainda os seus receios. Assim, para obter o sucesso desejado, estas equipas devem conhecer o aluno (interesses, características da sua personalidade), as suas áreas fortes e fracas, de forma a adaptar a planificação o melhor possível às suas necessidades, respondendo ao objectivo de diminuir ou até extinguir o problema desse aluno (Correia, 2008).

Colaboração e Cooperação

A Filosofia inclusiva desafia à criação de um ambiente de colaboração e à cooperação. Estes factores têm por base determinadas características essenciais onde destacamos o objectivo de encorajar tanto discentes como docentes a criarem um ambiente de entajuda, confiança e respeito mútuo, exigindo o encontro de estratégias, tal como: o ensino e aprendizagem em cooperação.

No fundo a colaboração permite chegar a soluções criativas e eficazes para resolver o problema do aluno, pois trata-se de um processo interactivo, onde cada interveniente contribui com as suas particularidades (diferentes experiências) (Correia & Martins, 2000, citados por Correia, 2008).

Cook e Friend (1993) citado por Correia (2008), propõem um conjunto de características que explicam os pressupostos da colaboração nas escolas que a seguir explanamos:

- É uma opção pessoal, isto é, executada de forma voluntária;
- As contribuições dadas têm valor semelhante;
- Requer a partilha de objectos comuns;
- Partilha de responsabilidades;
- Partilha de recursos (tempo, experiência, conhecimentos, espaços e equipamentos);
- Usufruir de confiança e respeito mútuo.

Na implementação de um modelo inclusivo, as famílias são consideradas como membros preciosos e, portanto, devem ser motivadas pelas escolas a participar em todo o processo. Por seu lado, à escola, cabe também colaborar com os serviços de saúde, sociais, de reabilitação e terapêuticos (Hunter, 1999, citado por Correia, 2008).

Flexibilidade Curricular e Serviços

Como contributo ao ensino individualizado dos alunos com NEE a escola contemporânea propõe que os currículos sejam concebidos de acordo com as características e necessidades dos alunos, já que esta flexibilidade convida a uma maior participação.

De forma a maximizar os serviços de apoio especializado, afigura-se também a possibilidade de se recorrer a um vasto leque de serviços, que a seguir enunciamos.

Começando pelos **transportes**, que devem estar equipados para as necessidades do aluno e devem ser utilizados sempre que necessário para a viagem de e para a escola, bem como, nas deslocações dentro do edifício escolar.

A **terapia da fala** pode ser fundamental quando a incapacidade de comunicar eficazmente se torna impeditiva para a correcta aprendizagem. Este serviço identifica, diagnostica, avalia os

problemas da fala e da linguagem, transcreve intervenção e estratégias tanto para pais como professores.

A **fisioterapia** trabalha problemas motores para que o aluno melhore o seu desempenho dentro da sala de aula.

A **Terapia Ocupacional** trabalha ao nível da reeducação de capacidades perdidas.

A **Recreação e terapia recreativa** avaliam comportamentos de lazer, de terapia recreativa, de prestação de programas de recreação tanto na escola como na comunidade e de educação para lazer e recreação.

A **Psicologia** utiliza a avaliação psicológica para compreender tanto o estado mental do aluno como os seus comportamentos. Contém também serviços de consultadoria para elaboração de planificações e programas educacionais e aconselhamento a alunos e às suas famílias.

Os serviços **Sociais** conhecem o contexto familiar, preparam a história compreensiva da criança com NEE, intervêm nos ambientes reais, aconselham tanto a família como a criança de forma a aumentar e melhorar o ajustamento escolar mobiliza ainda os recursos da escola e da comunidade para que o aluno venha a ter sucesso no seu percurso escolar.

Os serviços de **Audiologia** identificam e determinam o nível e o grau de perda auditiva. Criam programas de prevenção e tratamento para estas mesmas perdas.

O **Aconselhamento** é um serviço prestado pelos técnicos de serviço social, psicólogos, ou outros.

Educação e Aconselhamento para pais preparam os pais e explicam o problema que envolve os seus filhos e como os podem ajudar, para que possam participar na elaboração e consecução dos programas educativos.

Os **Médicos** diagnosticam e avaliam as problemáticas (quando orgânicas) da criança.

A **Identificação e avaliação precoce** servem para implementar um plano formal para identificar NEE o mais precocemente possível.

Os Serviços escolares de saúde, são serviços prestados por profissionais de saúde na mesma área.

Os Meios tecnológicos facilitam a recuperação e o aumento da funcionalidade dos alunos (Turnbull et al, 1995, Citado por Correia, 2008).

Formação

Para que se possa dar respostas eficazes aos alunos com NEE é fundamental que os profissionais envolvidos nesse processo de aprendizagem conheçam e percebam as problemáticas específicas dos seus alunos, e isso, só é possível através de formação.

Na Escola Contemporânea, os professores possuem um papel muito mais activo não podendo a formação contínua (em contexto, quando possível) ficar descurada, pois só assim é possível introduzir nas escolas uma melhor qualidade na educação que optimize as capacidades dos alunos.

A formação poderá assumir-se em contextos diferentes, como por exemplo, mesas redondas; jornadas de trabalho; colóquios; seminários entre outros.

No contexto nacional, têm-se verificado grandes “vazios”, no que respeita ao aspecto formativo, já que nem sempre os recursos utilizados (quer humanos, quer financeiros) são os mais adequados (Correia, 2008).

Serviços de EE

Os Serviços de EE têm como objectivo responder às necessidades especiais dos alunos, maximizando o seu potencial. Para tal, os professores de EE devem prestar um apoio menos directivo, isto é, concentrar-se mais na consultadoria aos professores, pais e cooperação no ensino.

Desta forma, nas equipas pluridisciplinares, os professores de EE devem:

- a) Modificar (adequar) o currículo normal para auxiliar a aprendizagem das crianças com NEE;
- b) Sugerir ajuda suplementar e serviços que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- c) Reconstruir as avaliações para que o aluno mostre o que aprendeu;
- d) Estar frequentemente ao corrente de outros aspectos do ensino, designadamente do ensino individualizado, que possam responder às necessidades desses alunos;

Para além destes, o professor de EE, deve ainda:

- a) Trabalhar em cooperação com o professor de turma;
- b) Realizar consultadoria aos pais, professores e outros profissionais;
- c) Elaborar planificações em conjunto com os professores de turma;
- d) Trabalhar de forma directiva com os alunos com NEE, na sala de aula ou na de apoio, dependendo das necessidades desses alunos, de forma parcial desde que determinado no PEI.

Na implementação do movimento de inclusão, os serviços de EE são indispensáveis, para promover o sucesso educativo dos alunos com NEE, tal como a utilização e implementação das boas práticas educativas (Correia, 2008).

Para que os serviços supra citados possam funcionar eficazmente, existem alguns requisitos necessários a cumprir. Primeiramente, no panorama nacional, seria fundamental uma correcta actualização da legislação existente, pois da forma como a LBSE é descrita, a educação especial entende-se como um sistema paralelo ao ensino regular. O segundo requisito exige a aplicação de princípios e padrões éticos e deontológicos, no que concerne às responsabilidades educativas de todos os envolvidos e à promoção de estratégias que optimizem o processo educativo de alunos com NEE. Por último, mas não menos importante, o envolvimento das famílias como meio de comunicação entre o aluno e a escola, mas também como decisivo na elaboração dos programas de intervenção (ver Figura 2).



Figura 2. Bases em que assentam os serviços de educação especial (adaptado de Correia, 2008, Pag.41)

Apoios Educativos

Os Apoios Educativos têm por objectivo fazer com que as planificações individualizadas sejam concretizadas. O mesmo será dizer que as intervenções presentes nessas planificações permitam que os alunos com NEE sejam munidos de um rol de competências que possam constituir a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o. Para Correia (2008), as figuras educativas responsáveis que devem preconizar estes apoios são os assistentes de acção educativa e o professor de apoio. Os primeiros assumirão um papel

fundamental, no contexto externo à sala de aula, ao supervisionar o aluno, nos recreios, refeitório, passeios e outros. Já o professor de apoio levará o aluno a desenvolver as suas competências numa área determinada.

Inclusão e alunos com Necessidades Educativas Especiais significativas

O termo NEE surgiu para dar resposta ao princípio de democratização da sociedade, de forma a desenvolver a inclusão e a igualdade de direitos.

Brennan (1988) citado por Correia (2008 p. 44) afirma que:

há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode clarificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Por sua vez, Correia (2008) refere que o conceito de NEE se aplica a crianças/adolescentes que possam ter problemas sensoriais, físicos/saúde, intelectuais, emocionais, tal como DAE, podendo estas últimas derivar de factores orgânicos ou ambientais. (ver Figura 3)

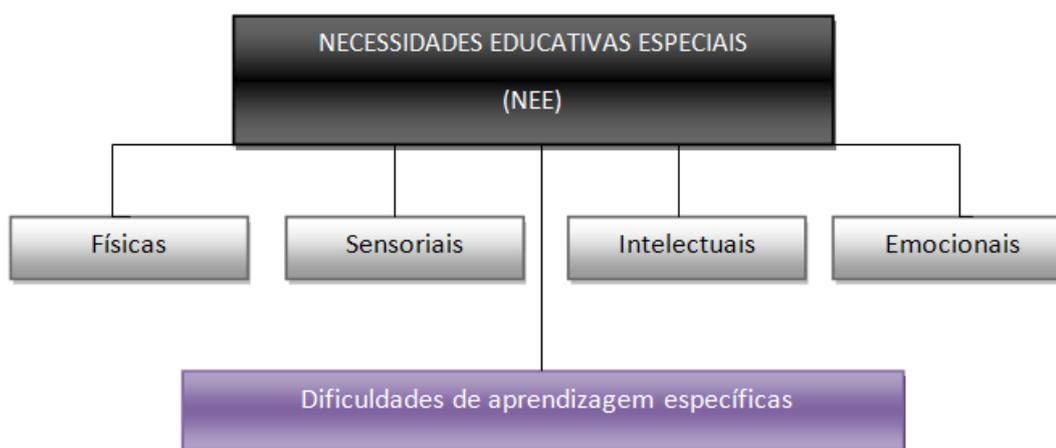


Figura 3. Problemáticas associadas às NEE (adaptado de Correia, 2008, p.45)

Para o mesmo autor, os alunos com NEE podem necessitar de apoio dos serviços de EE durante todo, ou parte, do seu percurso escolar. O apoio dos serviços melhora a qualidade de

vida e desenvolve, de forma apropriada, as áreas académica, pessoal e socioemocional. Refere ainda que, estes apoios também são apontadas para alunos com diversas dificuldades e que não consigam, permanentemente ou num determinado momento, acompanhar o currículo normal. Para estas, também é necessário elaborar adequações curriculares, currículos alternativos e recorrer ao apoio dos serviços de EE. Tal como os outros alunos, estes têm direito a uma educação adaptada ao seu ritmo e estilo de aprendizagem no meio mais apropriado possível.

A partir destas necessidades dos alunos, classifica-se a distinção entre as NEE significativas e as ligeiras (ver Figura 4).

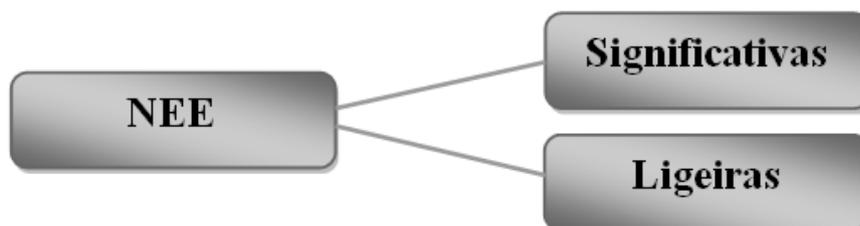


Figura 4. Tipos de necessidades educativas especiais (adaptado de Correia, 2008 p.46)

Nas NEE **significativas**, (ver Figura 4), enquadram-se os alunos cujas alterações de desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou por défices socioculturais e económicos graves. Estes alunos, geralmente, possuem adaptações que se mantêm durante todo ou quase todo o seu percurso escolar.

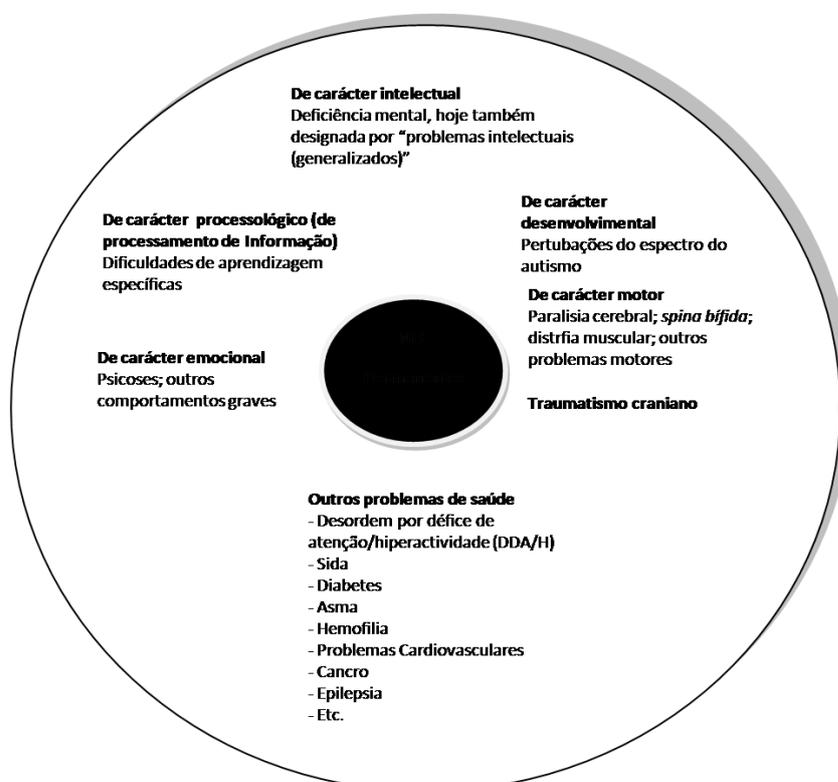


Figura 5. Tipos de NEE Significativas, (adaptado de Correia, 2008, p. 47)

No que concerne à classificação das NEE significativas (permanentes), poderemos considera-las em diferentes caracteres, (ver Figura 5) sendo que no âmbito do carácter processológico (em que o processamento de informação pode estar comprometido) encontram-se as **dificuldades de aprendizagem (DA)**. As DA referem-se a uma perturbação que interfere com a capacidade de guardar, reter, processar ou produzir informação. O *individual Disabilities Education Act* (IDEA) define-as como uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos, relacionados com o processo de compreensão e uso da linguagem falada ou escrita, a qual se pode manifestar através de uma capacidade imperfeita para escutar, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos (Centro Nacional de informação para Crianças e Jovens com Deficiência, 1992, citado por Nielsen, 1999).

De entre todas as DA específicas, as mais frequentes são:

- a) **Dislexia**, que se caracteriza por uma incapacidade severa na leitura, dificuldades no processamento da linguagem, o que reflecte na leitura, na escrita e na soletração.
- b) **Disgrafia** como sendo uma dificuldade na escrita. Podendo estar relacionada com a componente grafomotora (motricidade), com a soletração e com a produção de textos escritos (NCLD, 1997, citado por Correia, 2008).
- c) **Discalculia**, dificuldades ao nível da realização do cálculo matemático (Hallahan et al, 1999, citados por Correia, 2008).
- d) **Dispraxia** (apraxia), caracteriza-se por dificuldades na planificação motora, isto é, a pessoa possui dificuldades de coordenar adequadamente os movimentos corporais.
- e) **Problemas de percepção Auditiva**, em que a pessoa possui problemas em discriminar sons e sequenciá-los em palavras escritas. Trata-se de uma componente essencial para utilizar a linguagem correctamente, tal como a descodificação da leitura.
- f) **Problemas de percepção visual** referem-se à capacidade para observar pormenores importantes e dar significado aquilo que se vê. Sendo um elemento crítico no processo da leitura e da escrita.
- g) **Problemas de memória** (de curto e longo prazo) referem-se à dificuldade de armazenar e/ou recuperar ideias e factos (ex: lembrar-se do número de telefone ou instruções para realizar tarefa) (NCLD, 1997, citado por Correia, 2008).

É de salientar que todas as características que descrevem as DAE são heterogéneas e, para se proceder à classificação das mesmas, devemos ter em conta três critérios: o **inclusivo**

(verificar se o aluno demonstra uma discrepância acentuada entre o seu potencial estimado (QI) e a sua realização escolar), o **exclusivo** (verificar se o problema do aluno não resulta de outros factores, tais como, alguma deficiência, problemas motores, problemas de aprendizagem ou ainda diferenças culturais) e, finalmente, o **educacional** (onde se verifica se o aluno necessita de apoio dos serviços de EE, ou outros serviços de apoio especializados).

Dentro das NEE permanentes de **carácter intelectual**, encontramos a **deficiência mental**, hoje também designada por “problemas intelectuais”. Esta depende de três critérios que consistem no *funcionamento intelectual* (avaliado através do Quociente intelectual (QI), nas *limitações significativas* em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo e na *confirmação dessas características desde a infância* (Luckasson et al, 1992, citado por Nielsen 1999).

Dentro das NEE de **carácter desenvolvimental**, encontra-se a **perturbação do espectro de autismo** que se caracteriza por uma incapacidade mais ou menos acentuada nas áreas da comunicação, da imaginação e da socialização (tríade de incapacidades) (Hewitt, 2006). Distingue-se ainda, por uma desordem do desenvolvimento, caracterizada por uma dificuldade significativa em comunicar e interagir socialmente, apresenta comportamentos atípicos, como respostas invulgares à sensação, insistência nas rotinas e movimentos repetitivos. Este problema, começa a revelar-se a partir dos 18 e os 36 meses embora, grande parte das vezes, não seja diagnosticado até aos 5 anos de idade. Quando a criança não possui inteiramente os critérios de autismo pode ser integrada nas chamadas desordens do espectro de autismo, mais precisamente, na síndrome **de Asperger**. Esta disfunção neurológica do espectro de autismo caracteriza-se também por limitações em três áreas do desenvolvimento, comunicação, desenvolvimento e interacção social. A síndrome de Asperger está enquadrado no autismo, contudo, implica manifestações mais subtis de dificuldades, o que não significa que seja uma forma ligeira de autismo. Diferencia-se deste por não suportar nenhum atraso global no desenvolvimento cognitivo e na linguagem (Stevenson et al, 2006).

Dentro das NEE permanentes de **carácter motor**, destacam-se a:

- a) **Paralisia cerebral** que engloba um conjunto de desordens caracterizadas por disfunções de carácter neurológico e muscular que afectam a mobilidade e o controlo muscular. Logo, a paralisia cerebral reporta-se à paralisia, desordem do movimento ou de postura das funções cerebrais (Nielsen, 1999).
- b) A **Espinha Bífida** (Spina bífida) é uma malformação congénita em que parte de uma ou mais vértebras não se desenvolve por completo deixando parte da espinhal medula exposta (Nielsen, 1999).

- c) A **Distrofia muscular** é uma designação aplicada a um grupo de doenças crónicas e hereditárias que consiste num lento e progressivo enfraquecimento dos músculos.

Respeitante ainda às NEE permanentes inclui-se as de **carácter emocional**, utilizando como exemplo a psicose e outros comportamentos graves. Nesta categoria enquadram-se todos os alunos com comportamentos desapropriados que levam à disrupção dos ambientes onde se encontram. Estes colocam em risco a sua segurança e a dos que o rodeiam, bem como o seu sucesso escolar. As **psicoses** implicam um processo deteriorativo das funções do ego a tal ponto que chega a existir, em graus variáveis, sério prejuízo do contacto com a realidade. As psicoses manifestam-se em comportamentos de delírio, alucinações e alterações comportamentais ao nível da personalidade e do pensamento, sendo o caso da esquizofrenia (Houzel et al, 2004).

Nas NEE de **carácter sensorial**, enquadram-se os cegos, amblíopes/visão reduzida, surdos e hipoacúsicos. Os problemas de **Deficiência visual** referem-se a uma incapacidade de visão significativa ou total que, mesmo depois de corrigido, afecta negativamente a realização escolar do aluno. O termo inclui dois grupos, os cegos e os portadores de visão parcial ou reduzida (Correia, 2008). Por conseguinte a **deficiência auditiva** refere-se à inexistência ou reduzida sensibilidade auditiva. No âmbito do **Surdo-cegueira**, referimo-nos a uma discapacidade concomitante, visual e auditiva, que causa problemas severos de comunicação, como também, problemas de desenvolvimento e educacionais graves que requerem intervenções específicas de acordo com a concomitância da problemática.

A categoria do **traumatismo craniano** diz respeito a uma lesão cerebral incitada por uma força física exterior (ex: queda) que pode alterar o estado da consciência, diminuir a capacidade intelectual, física e emocional. Este pode ser temporário ou permanente e causar disfunções parciais ou totais ou ainda problemas de ajustamento psicossocial (Savage, 1988, citado por Correia, 2008).

Para além das problemáticas enunciadas enquadradas dentro das NEE permanentes, constata-se ainda **outros problemas de saúde**, passíveis de causar distúrbios, limitar a actividade ou a atenção da criança, comprometendo seguramente a sua realização escolar. Aqui referimo-nos à **Desordem por défice de atenção com ou sem hiperactividade** (DDA/H), que não é mais do que uma desordem ao nível do desenvolvimento que resulta em problemas de atenção, impulsividade e, em certos casos, em hiperactividade (Correia, 2008). As características deste transtorno aparecem cedo, geralmente, logo na primeira infância. O distúrbio é crónico, acontece antes dos sete anos e por um período de seis meses de duração (Puig & Balés, 2003).

As características da **falta de atenção**, traduzem-se na frequência com que as crianças não prestam atenção aos pormenores ou cometem erros por descuido nas tarefas escolares.

Geralmente expressam dificuldade em manter a atenção em diferentes tarefas (actividades lúdicas e trabalho), parecem não ouvir quando alguém lhe dirige a palavra. Frequentemente não seguem instruções e não terminam tarefas escolares ou os deveres no local de trabalho. Têm dificuldade em organizar tarefas ou actividades, podem evitando aquelas que requeiram um maior esforço mental. É sua característica perder os objectos necessários para tarefas ou actividades. Distraem-se facilmente com estímulos irrelevantes e chegam a esquecer-se frequentemente de actividades diárias, por mais atractivas que estas possam ser (Correia, 2008).

No que respeita ao comportamento de **hiperactividade**, é característico o movimento excessivo do corpo, especialmente das mãos e pés, mesmo quando a criança está sentada. Esta situação verifica-se em diferente contextos, até mesmo na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentada, corre ou salta excessivamente em situações em que não o pode fazer, tem dificuldade em empenhar-se serenamente nas actividades de ócio, usualmente actua como se estivesse “ligado a um motor” e, com frequência, fala em excesso.

No que respeita aos comportamentos de **impulsividade**, verifica-se que frequentemente a criança se antecipa de forma incontrolada. Constantemente, a criança tem dificuldade em esperar pela sua vez, interrompe e interfere nas actividades de outros. Tem-se verificado que estes sintomas não ocorrem exclusivamente durante uma perturbação global do desenvolvimento, esquizofrenia ou outra perturbação psicótica e não são explicadas por outras perturbações mentais.

Para além da DDA/H também se apresentam os seguintes problemas de saúde:

- a) **Sida**,
- b) **Diabetes** (aumento anormal do nível de açúcar ou glicose no sangue). Os tipos mais comuns de diabetes são 1 e o 2. O tipo 1 desenvolve-se subitamente devido a uma reacção auto-imune verificando-se a incapacidade do organismo produzir insulina. O tipo 2, influenciado pela alimentação e pela obesidade, desenvolve-se ao longo do tempo;
- c) **Asma**, doença inflamatória dos brônquios caracterizada por crises de dispneia ou crises de asma (dificuldade respiratória) sibilantes, causadas por uma contracção brutal dos músculos que comandam a abertura e o encerramento dos brônquios, os quais se associam a um edema e uma hipersecreção das mucosas das vias aéreas;
- d) **Hemofilia**, doença congénita hemomágica, que resulta numa deficiência no processo de coagulação do sangue, descreve-se pela inexistência, ou carecimento, de um dos 12 factores de coagulação do sangue;
- e) **Problemas cardiovasculares**;

- f) **Cancro;**
- g) **Epilepsia**, também chamada de distúrbio convulsivo, é uma desorganização das funções cerebrais que resulta em crises e convulsões recorrentes;
- h) **Outros**

No que respeita às **NEE ligeiras**, as adaptações curriculares são sobretudo de âmbito parcial e realizam-se de acordo com as características de cada aluno, podendo aparecer num certo momento do seu percurso escolar. Podem surgir de forma ligeira na leitura, na escrita, no cálculo, como também a nível motor, perceptivo, linguístico e socioemocional. (Correia, 2008)

Apesar de anteriormente termos enumerado os parâmetros que “medem” o conceito de alunos com NEE, deparamo-nos actualmente com o Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que revogou o DL 319/91 de 23 de Agosto, que parece limitar os alunos com NEE aos alunos surdos, cegos ou com baixa visão, com perturbações do espectro de autismo e com multideficiência. Assim, assistimos a uma tentativa de reorganizar a EE que exclui a maioria dos alunos com NEE. Sobre este debruçamo-nos nos capítulos seguintes.

Vantagens da Inclusão

A filosofia da inclusão, segundo Correia (2008), traz vantagens para todos os alunos, porque respeita a aprendizagem dos mesmos. É um modelo eficaz para toda a comunidade escolar e especialmente para os alunos com NEE.

Dentro da comunidade escolar, a inclusão proporciona uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE, facilita o diálogo entre os docentes do ensino regular e os de EE. Consequentemente, os docentes aprofundam os seus conhecimentos sobre os tipos de NEE, as suas características, as formas de trabalhar com cada uma delas e o conhecimento das suas necessidades. Assim as vantagens da inclusão residem na melhoria da interrelação entre docentes, o que fomenta o trabalho em equipa que, consequentemente, leva a melhores planificações educativas.

Os profissionais da educação são confrontados com dilemas éticos bem com imensas questões legais e administrativas, todavia, eles mantêm o seu optimismo e a maioria acredita no conceito de inclusão. Em certos aspectos, mostram-se receosos com a mudança devido ao sentimento de não possuírem a formação necessária para trabalhar com as crianças com NEE e de não lhes serem atribuídos recursos suficientes (Correia, 2008).

Os professores ficam estimulados com o trabalho em equipa e melhoram tanto a sua vida profissional como pessoal. Quebram desta forma o seu isolamento, ampliando a sociabilidade entre eles.

Outra das vantagens da inclusão, é o envolvimento dos pais, o que faz com que os alunos se desenvolvam mais. Quando os encarregados de educação se encontram mais informados sabem o que fazer, apoiam os filhos em casa, partilham informação com os professores que poderá ser trabalhada também dentro do contexto escolar (Correia & Serrano, 2000). Uma vez que os pais fazem parte integrante da equipa, passam a estar mais envolvidos no processo educativo do seu filho, tanto ao nível da planificação, intervenção, assim como, na procura de respostas mais adequadas.

A inclusão, para além de reconhecer o direito de todas as crianças aprenderem juntas, faz com que elas interajam junto dos seus pares, promovendo de igual modo a comunicação e as interacções.

Os alunos sem NEE têm a oportunidade de se preparar para a vida adulta, perceber que nem todos podem ser iguais e que podem estar em constante aprendizagem, trocar experiências e, desta forma, entrar no espírito de solidariedade e aceitação. As escolas tornam-se assim em comunidades de apoio, fazendo com que os alunos se sintam valorizados e desenvolvam uma cultura escolar que se apoie nos princípios de igualdade.

Resumidamente, a inclusão permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, facilitar a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, preparar para a vida na comunidade e evitar a exclusão (Correia, 2008).

Porém, apesar dos pequenos passos realizados ao longo dos tempos, à inclusão ainda falta percorrer um longo caminho pois, no decorrer de todo o processo, é exigido aos docentes um elevado nível de profissionalismo e de competência no desempenho das suas responsabilidades. Felizmente, podemos afirmar que as vantagens superam as desvantagens. Os professores mostram-se satisfeitos por poderem trabalhar com outros profissionais. Uma vez que, esta colaboração saudável alivia-os do trabalho, de responsabilidade, motiva-os aumentando o seu conhecimento com a partilha de estratégias e ideias. Envolvem-se mais, sentem-se compreendidos, o que leva a uma maior pesquisa e preocupação pelos seus alunos (Correia, 2008).

Educação especial e inclusão

Os Estados Unidos da América foram os pioneiros no que toca à criação de serviços educativos destinados a alunos com NEE. Concretamente foi a partir de 1975, após a criação da lei pública 94/142 (Education for all handicapped children act). O maior esforço para a integração destes alunos veio da parte dos pais que lutaram pelos direitos dos seus filhos,

defendendo que estes recebessem educação em escolas e classes regulares. A partir daqui, colocaram-se em marcha programas inclusivos que previam já a frequência parcial, ou até mesmo total, nas classes regulares e classes de ensino especial. Rapidamente os pais dos alunos com NEE sentiram os benefícios dos serviços educativos inclusivos, salientando quatro aspectos:

- a) Maior possibilidade dos alunos com NEE, estabelecerem relações sociais com os seus pares (sem NEE);
- b) Maior oportunidade de participação nos currículos ministrados nas classes regulares;
- c) Maior participação nas actividades extra curriculares destinadas às crianças sem NEE;
- d) Diminuição do estigma sobre NEE (Correia, 2003).

Todos os incentivos para a inclusão conduziram à criação da IDEA que defendia que os serviços educativos destinados a alunos com NEE devem ter lugar no meio menos restritivo possível. Como já exposto anteriormente, as crianças com NEE aprendem em conjunto com crianças sem NEE e apenas serão retiradas das classes regulares para as classes especiais quando se verificar uma problemática de ordem severa que comprometa os restantes alunos da classe regular. Os resultados obtidos com esta política revelavam que os alunos com NEE educados em meios inclusivos apresentavam efeitos benéficos para o seu desenvolvimento (Baker et al, 1994, citado por Correia, 2003). Ao mesmo tempo que os educadores de EE que exerciam as suas funções em ambientes segregados, se aperceberam que os alunos com NEE adquiriam melhor as suas competências quando incluídos no MMRP (Correia, 2003).

Em Portugal, a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi a base de criação das primeiras equipas de EE. Mais tarde a implementação do decreto-lei 319/91 abriu o caminho para a implementação dos princípios da inclusão, seguindo os passos norte americanos (Correia, 2008).

Lançada que estava a mudança da inclusão, mostrava-se fundamental definir como trabalhariam as equipas em conjunto para assegurar o sucesso deste novo desafio. Ensinar alunos com capacidades distintas colocava diferentes desafios aos educadores. Era cada vez mais crescente a necessidade de recorrer a um leque mais vasto de currículos, assim como a necessidade de recorrer a apoios de outros técnicos de áreas de especialidade variada. Nas escolas onde o processo de inclusão foi implementado, o papel do professor de EE alterou-se, o apoio aos alunos com NEE ocorria dentro das salas de ensino regular. Assim distinguem-se os papéis do professor de educação especial e do ensino regular (ver Quadro 2).

Quadro 2. Diferença entre professor de Ensino Especial vs Regular (Adaptado de Correia, 2003 p. 51)

Professor do Ensino Especial	Professor do Ensino Regular
<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular; 	<ul style="list-style-type: none"> Colaboram com os técnicos de educação especial para traçar e implementar instruções/actividades para todos os alunos, especialmente para os alunos com NEE;
<ul style="list-style-type: none"> Estarem disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos em contexto classe do ensino regular e especializado aos alunos com NEE; 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhem como professor-base de todos os alunos;
<ul style="list-style-type: none"> Colaborar como membros de uma equipa, com os professores do ensino regular nas planificações, implementações de currículos, estratégias e actividades destinadas a todos os alunos, especialmente aos alunos com NEE; 	<ul style="list-style-type: none"> Contemplarem uma grande variedade de estratégias institucionais e de adaptações curriculares, para com isto, melhorarem às respostas às diversas necessidades que os alunos com NEE apresentam;
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a compreensão sobre a inclusão e informar sobre os procedimentos correntes, relativos ao trabalho com alunos com NEE; 	<ul style="list-style-type: none"> Adquirirem conhecimentos das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula;
<ul style="list-style-type: none"> Organizar os programas educativos para alunos com NEE, com a responsabilidade de coordenar e implementar os objectivos definidos para este. Comunicar com outros técnicos, com a família e traçar planos comportamentais; 	<ul style="list-style-type: none"> Prestam informações regularmente, aos técnicos de educação acerca dos currículos, actividades, trabalhos, regras da sala de aula e expectativas dos alunos;

<ul style="list-style-type: none"> • Fornecem a informação necessária sobre os alunos aos membros da equipa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Serem os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula, para que se sintam incluídos e produtivos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a inter-relação entre todos os alunos;

O professor de EE passa a desempenhar os seguintes papéis:

- Instrução directa a alunos com NEE que se encontram na sala de aula do ensino regular;
- Apoio indirecto a alunos com NEE dentro da sala de aula regular, através da supervisão do programa instrucional a implementar por um profissional;
- Repartir o acto de leccionar uma aula com o professor de ensino regular, onde se encontram os alunos com NEE;
- Prestar apoio ao professor do ensino regular, fornecendo informações e estratégias sobre a forma como lidar/ensinar os alunos com NEE (Correia, 2003).

Dentro desta filosofia de inclusão a EE deixou de ser um espaço a que os alunos com NEE recorriam para receber serviços, transformando-se num conjunto de serviços que, numa grande variedade de espaços de ensino regular podem ser proporcionados de forma flexível a alunos com NEE (Correia, 2003).

Já não é o aluno que vai ao encontro do professor à sala de apoio, mas é o professor de EE que vai ao encontro do aluno na aula regular.

O conceito de EE dentro do princípio de inclusão é um conjunto de serviços de apoios especializados com o objectivo de desenvolver o máximo potencial dos alunos, serviços estes que devem ser desenvolvidos na classe regular atendendo não só ao aluno mas ao seu ambiente de aprendizagem (Correia, 1997; Zigmond & Baker, 1997, citados por Rodrigues, 2001). No entanto, não devemos esquecer que a essência da EE refere-se à definição das necessidades dos alunos, que nem sempre são de carácter académico, fundamentalmente deverão direccionar-se para prevenir desvantagens e insucessos ao longo da vida. “A definição de necessidades é a essência do que é especial na educação especial” (Correia, 2003 p. 101). Assim a EE deve garantir muitas das necessidades que os alunos com incapacidades apresentam.

De acordo com Correia (2003) os estudos efectuados sobre inclusão de alunos com NEE apresentam resultados positivos. Estes mostram que:

- a) Ocorreu uma diminuição do medo da diferença e aumentou a capacidade para estabelecer relações afáveis com indivíduos que apresentam NEE;
- b) Aumento da tolerância e aceitação conduz a um crescimento em termos sociais;
- c) Melhoria do auto conceito;
- d) Desenvolvimento dos princípios individuais no que respeita a princípios morais e éticos;
- e) Incremento das relações de amizade entre alunos com e sem NEE (Staub & Peck, 1995, citados por Correia, 2003).

O objectivo primordial da EE tem sido por vezes esquecido nas perspectivas sociopolíticas, não basta prever o fim da segregação nas colocações em escolas, no trabalho e na comunidade, de forma a assegurar igualdade no que concerne aos serviços e apoios educativos, é necessário prevenir (intervenção precoce), eliminar ou ultrapassar os obstáculos que impeçam que o indivíduo com NEE aprenda e participe plena e activamente na escola e na sociedade (Correia, 2003).

A Educação Especial quando praticada de forma mais eficaz e ética, é caracterizada também pelo recurso a métodos de ensino decorrentes das investigações conduzidas, cuja aplicação é orientada pela avaliação directa e frequente do desempenho do aluno (Heward, 2003, p.38, citado por Correia, 2003). O Quadro 3 representa as dimensões que caracterizam esta definição.

Quadro 3. Dimensões e aspectos caracterizadores da educação especial. Adaptado de Heward (2003), citado por Correia (2003)

Dimensão	Aspectos característicos
Planificação Individualizada	<ul style="list-style-type: none"> • Metas de aprendizagem e objectivos definidos para cada aluno, com base nos resultados da sua avaliação e nos dados recolhidos junto dos pais e do aluno; • Métodos de ensino e materiais didácticos seleccionados e/ou adaptados para cada aluno; • Ambiente(s) Educativo(s) determinado(s) em função das oportunidades para que o aluno aprenda e use as competências-alvo;

Especializada	<ul style="list-style-type: none"> • Por vezes, o processo de ensino envolve procedimentos únicos ou adaptados, a partir daqueles que raramente são usados no ensino regular; • Inclui materiais e apoios instrucionais diversificados; • Serviços relacionados; • Tecnologia de apoio.
Intensiva	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução em que é dada especial atenção aos detalhes, à precisão, à estrutura, à clareza e a um elevado nível de prática; • Esforços desenvolvidos no sentido de proporcionar oportunidades circunstanciais, naturais para que o aluno aplique as competências e conhecimentos visados.
Orientada para metas	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução significativa, destinada a ajudar cada aluno a atingir o máximo possível de auto-suficiência e de sucesso em ambientes presentes e futuros; • Valor/benefício da instrução determinado pelo atingir de resultados por parte dos alunos;
Métodos decorrentes da investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece que nem todas as abordagens referentes ao processo ensino são igualmente eficazes; • Programas instrucionais e procedimentos de ensino seleccionados com base na validade provada pela investigação;
Orientada pelo desempenho do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização cuidadosa e constante dos progressos do aluno medição/avaliação frequente e directa da aprendizagem do aluno, com vista a definir eventuais modificações a introduzir na instrução;

Modelos de intervenção eficazes: modelo de atendimento à diversidade (MAD) e modelo de resposta à intervenção (RAI)

Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

Para que os alunos com NEE possam usufruir de sucesso educativo é fulcral que exista um

processo adequado às suas necessidades. Todo o processo que se pretenda implementar deve permitir a criação de condições para um trabalho colaborativo entre diversos profissionais (professores de EE, professores de ensino regular, outros profissionais de educação e pais), como também, uma intervenção fidedigna comprovada pela investigação, de forma a facilitar a individualização do ensino, que permita a efectuação de estratégias que respeitem as potencialidade e necessidades dos respectivos alunos e que monitorizem o seu desempenho, tendo em conta o todo psicossocial e académico. Com a finalidade de colmatar estas lacunas, Correia (1995), apresenta o MAD, como o próprio nome indica, este visa o propósito de atender todos os alunos, principalmente aqueles com NEE.

Este modelo reúne três parâmetros (*legislativo, psicopedagógico e social*) a conjugação destes dão lugar ao *discurso educacional* (Correia, 2003).

O MAD (ver Figura 6) implica um processo inclusivo da implementação de um ensino eficaz para alunos com problemas de aprendizagem desde o início do seu percurso escolar. Este, parte de um conjunto de intervenções que possibilitam verificar a evolução do aluno e eventualmente, caso seja necessário, efectuar a sua monitorização a partir de uma equipa multidisciplinar. Assim, um dos princípios fundamentais deste modelo, será a diferenciação pedagógica em que o ensino e por consequência o currículo é adaptado às necessidades do aluno.

O MAD inclui as preocupações daquilo que deve ser ensinado (conhecimento e planificação), como deve ser ensinado (implementação das intervenções) e como deve ser avaliado o progresso do aluno (verificação). Para além disto, destaca a colaboração entre os diversos profissionais, isto é, o trabalho de equipa.

A respectiva equipa em conformidade com os casos, deverá ter vários objectivos, dos quais se destacam:

1. A consultoria aos professores, tendo por base as suas preocupações quanto aos problemas de aprendizagem e socioemocionais que um aluno possa apresentar;
2. A identificação de capacidades, necessidades e interesses de um aluno;
3. A observação e apreciação do processo do aluno;
4. A proposta/delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades de um aluno;
5. A verificação do sucesso das intervenções;
6. A monitorização do progresso do aluno;
7. A comunicação entre a escola, a família e a comunidade.

Com este modelo aumenta-se o índice de sucesso dos alunos com NEE, diminuindo paralelamente, o número de referências para a os serviços de educação especial. Como podemos comprovar através da apresentada de seguida.

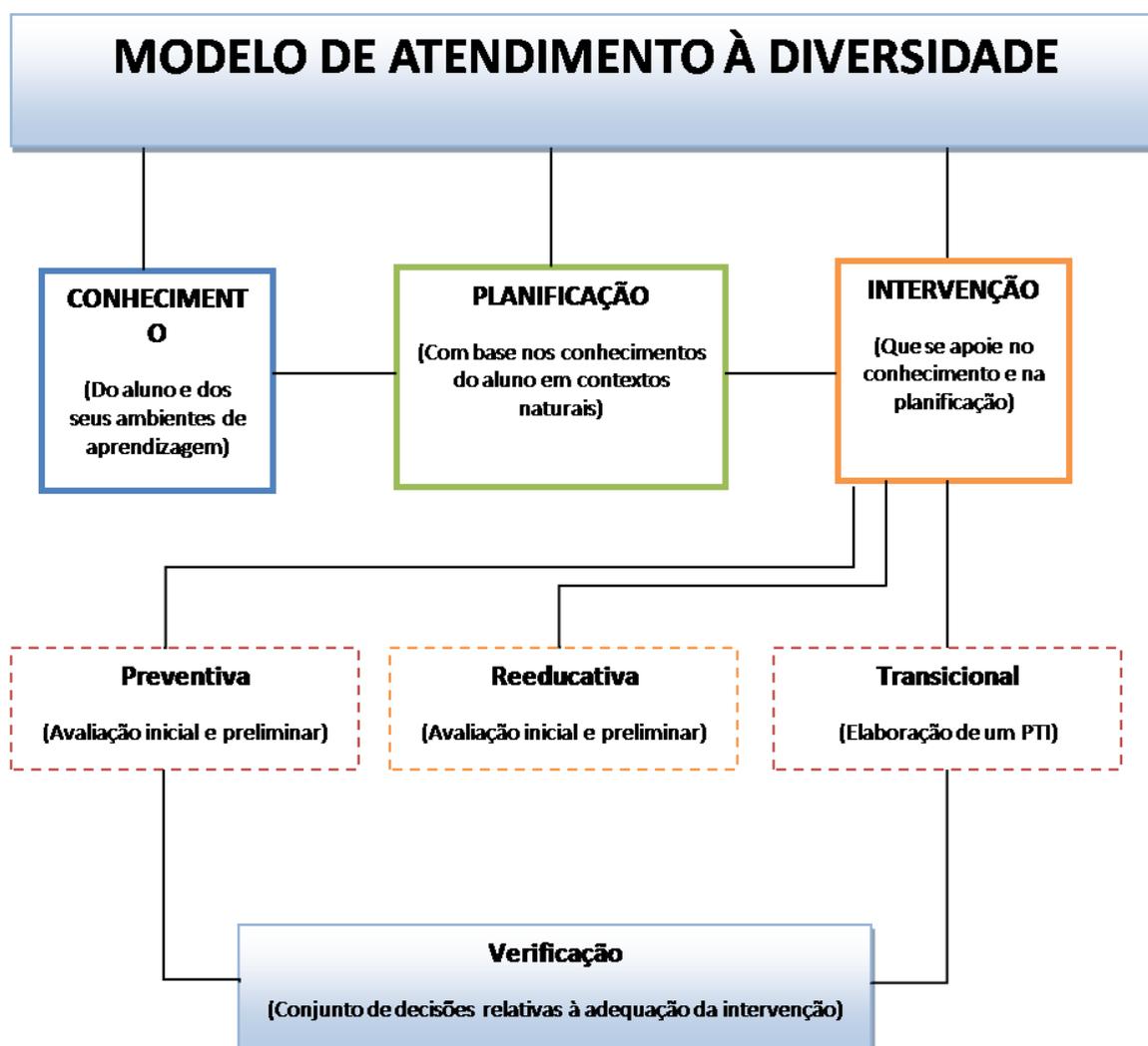


Figura 6. Modelo de atendimento à diversidade (adaptado de Correia, 2008, p. 36)

O MAD tem quatro componentes fulcrais que se interligam, o Conhecimento, a Planificação, a Intervenção e a Verificação.

Relativamente ao **conhecimento**, relaciona-se com a identificação do aluno, dos seus estilos de aprendizagem, interesses, capacidades e necessidades de forma a determinar os seus níveis actuais de realização académica e social. Dá ênfase ainda à análise dos ambientes de aprendizagem (mudança de comportamentos do aluno dentro e fora do seu ambiente escolar).

A **planificação** é a etapa para a preparação da intervenção, tem o objectivo de analisar a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem.

A **intervenção**, a terceira etapa deste modelo, que segundo Correia tem três fases essenciais, uma de **carácter preventivo**, outra de **carácter reeducativo** e por ultimo uma de **carácter transicional**.

A componente preliminar é considerada **preventiva**, divide-se em dois processos. O primeiro é da responsabilidade do professor de turma, que executa uma intervenção inicial a incidir na identificação dos alunos que estejam a experimentar problemas de aprendizagem no início do ano escolar. O segundo, designa-se por intervenção **preliminar**, nesta, estão envolvidos os educadores, os professores de turma, os professores de EE e ainda outros técnicos considerados necessários, a título consultivo, estes profissionais formarão uma equipa designada por Equipa de Apoio ao Aluno (EAA). Esta deverá verificar se existem outros factores de risco (intraindividuais, como por exemplo, problemas de linguagem ou interindividuais, como serão os factores ligados aos ambientes de aprendizagem, dentro ou fora da escola, que estejam a contribuir para o insucesso do aluno).

A EEA, através da monitorização do ensino, irá tendo a noção do progresso que o alunos está a desenvolver, verificando se as estratégias são ajustadas às capacidades e necessidades do aluno. Se a EEA verificar que o aluno continua a não progredir, então deverá propor a uma transição à componente seguinte.

A **componente reeducativa** apoia-se numa avaliação **compreensiva**, mais complexa que a intervenção preliminar. Pretende traçar o perfil do aluno com base no seu funcionamento global, isto é, nas suas características, capacidades, necessidades, no ambiente em que se encontra. Tem como finalidade a elaboração de um PEI que tenha por base a diferenciação pedagógica e que seja efectuada por equipas interdisciplinares, que tenham por base a diferenciação pedagógica.

Estas equipas devem iniciar o seu trabalho por uma análise de toda a informação já existente e referente ao aluno e aos seus ambientes de aprendizagem, contida quer no relatório inicial (ver Anexo E) quer no relatório educacional (ver Anexo E), também se deve proceder a avaliações mais formais, como por exemplo, à cognição, ao comportamento adaptativo, à linguagem e ao aproveitamento (ver Anexo E). Assim, a equipa interdisciplinar usará toda a informação disponível, tal como, aquela que recolheu, com a finalidade de se poder determinar a elegibilidade do aluno para os serviços de EE e, se esse for necessário, de se poder elaborar o PEI (ver Anexo E) (Correia, 2008).

Componente transicional

Visa um conjunto de medidas a fim de preparar o aluno para o mundo laboral. Estas estão inseridas no programa de transição individual (PIT), não apenas tendo como recurso as adaptações curriculares significativas e generalizadas e ao ensino e aprendizagem em cooperação, como também, visa o envolvimento do aluno em actividades comunitárias dando-lhe uma atenção exclusiva individualizada. Todas as experiências dos alunos, organizadas pela equipa, irão ajudá-lo a perceber as suas áreas fortes e as suas necessidades. Será apoiado nas últimas, para que possa beneficiar de futuros sucessos (Hallahan et al., 1996; Correia, 1999; West et al., 1999 & Correia, 2008). Desta forma, anualmente, a equipa interdisciplinar deve programar experiências que ajudem os respectivos alunos na transição das escolas para a próxima etapa das suas vidas. Devendo contribuir para ajudar o aluno a perceber as suas áreas fortes e as suas necessidades, proporcionando-lhes os apoios de que necessitam para que possam vir a experimentar sucesso. Isto confirma a necessidade de se estabelecerem programas educativos que assentem na observação cuidada e correcta das potencialidades e limitações do aluno, tendo portanto em conta as suas preferências, interesses, capacidades e necessidades, no conhecimento que se pretende profundo da família – das interacções entre os seus membros, das normas e valores por que se regem – e no conhecimento dos recursos da comunidade envolvente.

Desta forma, a intervenção transicional deve ser tida como um processo contínuo, cujo enfoque deve ser dado ao papel do aluno não só como estudante, mas também como futuro trabalhador. Para além de, o processo de avaliação e intervenção se centrar no aluno, nas suas capacidades, interesses e necessidades, como exposto posteriormente, deve também responsabilizar os ambientes (educacional, familiar e comunitário), adaptando-os às características do aluno (ver Anexo E) (Correia, 1999).

Verificação

O MAD possui ainda outra componente que se denomina por Verificação, que tem por objectivo averiguar se a programação educacional utilizada foi a mais apropriada para responder às necessidades do aluno, caso não tenha sido, é necessário elaborar outro tipo de resposta mais adaptada a essas mesmas necessidades.

Assim, quando se implementa o MAD, é importante examinar pelo menos três momentos de monitorização do desenvolvimento do aluno, apoiando-se na análise da informação recolhida. No primeiro momento, essa análise de informação é referente ao progresso do aluno, resulta da observação do professor de turma e das estratégias que este utilizou, com o objectivo de minimizar, os problemas de aprendizagem desse aluno. O segundo momento, onde a intervenção

se encontra mais elaborada, completa-se com os serviços e técnicos especializados, numa óptica de consultadoria, estando a sua duração determinada pelas EAA com base na informação que vai recolhendo. No terceiro e último momento, toda a informação recolhida até este passo, dá lugar a uma observação/avaliação mais compreensiva, elaborada por uma EI, sintetizada na elaboração de um PEI. Neste momento, o desenvolvimento do aluno é monitorizado durante um período predeterminado, usualmente um ano lectivo, tendo em conta os objectivos propostos no respectivo PEI e a rigorosa implementação das intervenções para as áreas consideradas como problemáticas.

O princípio da confidencialidade

A **confidencialidade** deve constituir um dos princípios base na aplicação do MAD. Acerca da informação recolhida apenas devem ter acesso as pessoas directamente envolvidas no processo (responsáveis do processo dentro da escola, os pais/tutores do aluno e o próprio aluno caso seja maior que 18 anos). Acima de tudo a escola deve garantir perante os pais/tutores a privacidade da informação, bem como, o direito que os últimos têm de questionar essa mesma informação.

Deste modo, torna-se claro que o portfólio, onde constam registadas as avaliações dos diversos níveis (social, saúde, psicológico e educacional) deve ser estritamente confidencial, já que nele constam todos os relatórios e comentários dos diversos técnicos, envolvidos na avaliação do aluno.

No que concerne aos direitos dos pais deve-lhes ser facultado um relatório no final do processo de avaliação onde esteja descrito o que foi feito até ao momento e o que fazer em termos educacionais, académicos e sócio emocionais (Correia, 2008).

O MAD e o RAI

Como já referido anteriormente o MAD, pensado por Correia há mais de 15 anos, em muito se assemelha ao Método RAI (Gresham, 2002; Fuchs et al., 2003; Vaughn, 2003 & NRCLD, 2004, citados por Correia, 2008), no entanto, o MAD está mais voltado para a intervenção com alunos com NEE, dentro de uma filosofia educacional e ecológica, procurando encontrar soluções apoiadas nas boas práticas educativas, antes de encaminhar o aluno para os serviços de EE, enquanto que o RAI também se destina a identificar, mais particularmente com DAE.

Relativamente ao RAI, um dos seus grandes objectivos é fazer com que as escolas consigam lidar e gerir grande parte das necessidades dos seus alunos. O mesmo defende a implementação de um sistema integrado de detecção precoce e progressivos níveis de apoio (Gresham, 2002 & Fuchs, et al., 2005, citados por Correia, 2008).

Trata-se de um método caracterizado por quatro níveis de apoio, a seguir enunciados.

O primeiro nível, designado de **prevenção primária** está destinado à procura de soluções que reduzam ou eliminem a(s) causa(s) das DA, bem como, proteger os alunos de factores causais (Hallahan et al., 2005, citados por Correia, 2008). De uma forma geral é diminuir a prevalência das DA.

Para conseguir alcançar tais objectivos o trabalho é direccionado para a redução das condições que possam causar danos cerebrais, melhoria da qualidade de ensino, preparação dos pais para também eles prestarem apoio na escola, desenvolvimento das competências básicas de aprendizagem e estudo.

O segundo nível de apoio designado de **prevenção secundária**, propõem intervenções mais intensas direccionadas aos alunos que não responderam de forma positiva ao primeiro nível, ou seja, as atitudes tomadas são assumidas após a confirmação da existência do problema para evitar que este seja minimizado ou até mesmo suprimido. Está sobretudo destinado aos alunos em risco e que apresentem determinadas NEE ligeiras (K.L. Lane & Beebe-Frankenberger, 2004 & Hallahan et al., 2005, citados por Correia, 2008). A intervenção é de âmbito grupal.

O terceiro nível, **prevenção terciária**, tem por objectivo a gestão do problema no sentido de evitar que este se alastre para outras áreas de funcionamento. Na impossibilidade de aplicar o primeiro e segundo níveis de intervenção, o primeiro passo será então a intervenção terciária. Contrariamente ao nível anteriormente exposto, as intervenções ocorrem geralmente de forma individual.

O quarto nível de apoio destina-se aos alunos do nível III com NEE ou com DA, por requererem a elaboração de um PEI e um serviço de EE. A intervenção é de carácter intensivo levada a cabo por professores de EE.

Após explanação dos diversos níveis de actuação do método RAI, constata-se que os três primeiros se baseiam na prevenção. Contudo, este é um processo que se vislumbra difícil na sua implementação pois prevenir implica maior esforço financeiro, temporal e sobretudo requer antecipação.

Breves considerações sobre a utilização da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) em educação

Por fim, e pelo facto do nosso estudo se dedicar a averiguar sobre a utilidade do uso da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF, OMS, 2001) em educação, achamos pertinente descrevê-la de forma sucinta e apresentar alguns pareceres recolhidos pelo Professor Doutor Luís de Miranda Correia que, aparentemente, contestam esse mesmo uso.

Atendendo a que, no DL 3/2008, de 7 de Janeiro, é tido em conta o uso da CIF para adultos, referimo-nos inicialmente a esta classificação, de seguida faremos uma pequena (considerando a escassa informação existente sobre o tema) abordagem à CIF para crianças e jovens (CIF-CJ).

A CIF nasce a partir da *Classificação Internacional de Doenças* (1972), classificação emanada da Organização Mundial de Saúde (OMS) que em 1980 passa a designar-se por *Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens* (CIDID) (OMS, 1980).

Desde 1995, começou-se a investigar intensamente esta classificação, o que levou a que esta sofresse algumas revisões com a finalidade de ser usada para determinar o *estado de saúde* das populações. Poderemos ainda acrescentar que depois de sucessivos estudos, em 22 de Maio de 2001, nasce a CIF, sendo aprovada já no seu estado definitivo, através da resolução 54.21 da OMS.

De acordo com Correia (2007),

a CIF emana de uma instituição especializada das Nações Unidas, a Organização Mundial de Saúde (OMS), criada em 1948, cujo objectivo é o de ‘dirigir e coordenar as actividades internacionais relativas a questões sanitárias e de saúde pública’, que ao referir-se-lhe diz que, ‘Como novo membro da Família de Classificações Internacionais da OMS, a CIF descreve a forma como os povos vivem com as suas condições de saúde...A CIF é útil para se compreender e medir os resultados de saúde. (ICF Home Page, 2006)

O mesmo autor, menciona ainda que, num comunicado emanado da OMS (Press Release, WHO/48), pode ler-se que:

A CIF põe em pé de igualdade todas as doenças e condições de saúde, sejam quais forem as suas causas (...)Têm sido feitos estudos científicos rigorosos para assegurar

a aplicabilidade da CIF(...)no sentido de se poderem recolher dados fidedignos e comparativos no que diz respeito à saúde de **indivíduos e populações**.

Concluimos desta forma que, a CIF tem como objectivo o estudo dos estados de saúde e dos aspectos relacionados com a saúde de um indivíduo numa determinada situação sanitária. Aliás, este é o objectivo principal estipulado na Introdução da CIF (ICF Home Page, 2002), traduzido pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 2005), no seu primeiro parágrafo, que passamos a enunciar:

A **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**, mais comumente conhecida como CIF, estabelece uma linguagem unificada e padronizada, assim como, um quadro de referência para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde. À semelhança da primeira versão publicada pela Organização Mundial de Saúde a título experimental, em 1980, a CIF é uma classificação multi-direccionada tendo como alvo uma vasta gama de utilizações em diferentes sectores. Constitui uma classificação da saúde e dos domínios relacionados com a saúde – domínios esses que nos ajudam a descrever as modificações que se operam nas funções e na estrutura do corpo, o que uma pessoa com uma determinada condição de saúde pode fazer num ambiente padronizado (o seu nível de capacidade), assim como o que nesse momento faz no seu ambiente real (o seu nível de desempenho). Estes domínios são classificados tendo em conta a perspectiva do corpo, do indivíduo e da sociedade, recorrendo a duas listas: uma lista das funções e estrutura do corpo e uma lista dos domínios da actividade e de participação. Na CIF, o termo **funcionalidade** refere-se a todas as funções do corpo, actividades e participação, enquanto, de modo similar, a **incapacidade** é um termo “chapéu” para deficiências, limitações da actividade e restrições de participação. A CIF engloba também uma lista de factores ambientais que interagem com todos estes componentes. (p.2)

O Manual ainda refere que para que os fins em vista em termos de saúde pública sejam alcançados, incluindo determinar o estado de saúde em geral de toda a população, a prevalência e incidência de consequências clínicas não fatais e para que se proceda à avaliação das necessidades de cuidados de saúde e da actuação e eficácia dos sistemas de saúde, necessitamos de dados comparativos e fiáveis sobre a saúde dos indivíduos e das populações. A CIF define o quadro conceptual e o sistema classificativo para a realização destes objectivos.

A OMS, ainda estabelece como objectivo, o uso de uma medida multidimensional como base de avaliação do desempenho dos sistemas de saúde. Assim sendo, refere que:

O objectivo em termos de saúde de um sistema de saúde é medido com base na CIF. Assim, a OMS pode auxiliar os Estados Membros a promoverem o desempenho dos seus sistemas de saúde. Com um melhor funcionamento dos sistemas de saúde, os níveis de saúde da população melhoram e, assim, todos beneficiam. (p. 7)

Com base neste objectivo, para nós, a CIF parece muito mais voltada para o estado de saúde de um indivíduo e daquilo que dele resulta (incapacidade) do que para a educação. Esta circunstância está também presente no texto publicado pela OMS, onde se lê:

A CIF é, assim, o quadro de referência da OMS para a saúde e incapacidade. É a base conceptual para a definição, medida e formulação de políticas sobre saúde e incapacidade. É uma classificação universal de incapacidade e de saúde para ser utilizada nos sectores da saúde e nos sectores relacionados com a saúde. (p.3)

Parece-nos contudo, que não está operacionalizado o conceito de incapacidade. Denotemos uma certa contradição quando lemos que

A CIF é assim denominada porque põe o enfoque sobretudo na saúde e na funcionalidade **e não na incapacidade**. Anteriormente, a incapacidade começava onde a saúde acabava; uma vez uma pessoa incapacitada, ela era colocada numa categoria à parte. Queremos distanciar-nos desta forma de pensar (...) Isto constitui uma mudança radical. **Em vez de se enfatizar a incapacidade da pessoa, agora pomos a tónica no seu nível de saúde.** (Manual CIF, p.3-4)

Quanto à utilização da CIF, é interessante anotar que ela deve ser usada, de preferência, em conjunto com a *Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*, conforme o preconizado no Manual, onde diz que:

A CIF pertence à família de classificações internacionais da OMS, cujo membro mais conhecido é a CID-10 (Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - Décima Revisão). A CID-10 fornece uma estrutura de base etiológica para a classificação, através de diagnósticos de doenças, de perturbações e de outras condições de saúde. Em contrapartida, a CIF classifica a funcionalidade e a incapacidade associadas às condições de saúde. A CID-10 e a CIF são, portanto, complementares e os utilizadores são incentivados a usá-las em conjunto no sentido de se obter uma visão mais ampla e significativa do estado de saúde dos indivíduos e das populações. (p. 4)

Por tudo que explanamos anteriormente, não temos dúvidas que a CIF constitui um modelo clínico, no verdadeiro sentido do termo, querendo com isto dizer, que um modelo que recorre à prática da medicina ou ao tratamento de um doente, embora, simultaneamente chame a atenção para a importância dos factores envolventes que considera essenciais, para uma boa prestação de serviços, o que se considera perfeitamente justificável, face à investigação que à data já existia e que se preocupava sobretudo com a observação dos ambientes quanto à promoção da qualidade de vida, neste caso, de um doente/cliente. Neste contexto, o designado “Modelo CIF” pretende criar uma interligação entre os modelos já existentes, *clínico* e *social*, chegando à conclusão que “nenhum dos modelos é apropriado, embora sejam ambos

parcialmente válidos” e que “o melhor modelo de incapacidade é aquele que sintetiza o que existe de verdadeiro nos modelos médico e social, sem incorrer no erro de reduzir a noção global e complexa de incapacidade apenas a um dos seus aspectos. ”, adiantando que o Modelo CIF, que designam como *modelo biopsicossocial*, é um “modelo de incapacidade mais promissor”, atendendo que ele consiste “na integração do modelo médico e social”. (Manual CIF p. 9)

Assim sendo, pensamos poder afirmar que o *modelo médico* diz respeito ao estado de incapacidade da pessoa, subentendendo uma resposta/tratamento individual, mais centrado no défice dessa pessoa, e que o modelo social de incapacidade se refere a um problema de natureza social que, provavelmente, exigirá uma “resposta política”. E, se assim é, como já foi dito, a CIF pretende afastar-se destas perspectivas, fazendo com que “a incapacidade e a funcionalidade (sejam) vistas como o resultado de interações entre as **condições de saúde** (doenças, perturbações e lesões) e **factores contextuais** (factores pessoais e ambientais).” (Manual CIF p.11).

Numa palavra, e citando uma vez mais o Manual,

A CIF oferece uma ferramenta científica e internacional para a mudança de paradigma de um modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana” que pode ser usada “ por pessoas com incapacidade e do mesmo modo por profissionais para avaliar estruturas de cuidados de saúde que se ocupam de doenças crónicas e da incapacidade, tais como, os **centros de reabilitação, lares de apoio, instituições psiquiátricas e serviços da comunidade.** (p.15)

Resumindo, e com base nas conclusões do documento (manual), pode-se afirmar que “a CIF é uma classificação, que se pretende universal, da incapacidade e da saúde, para ser utilizada nos sectores da saúde e nos sectores relacionados com a saúde.” (p.15)

De acordo com as ideias supra citadas e tendo por base a interpretação que a OMS dá à CIF, podemos concluir que esta parece ser uma classificação orientada para a saúde e, neste sentido, a “mudança de paradigma” que a torna numa ferramenta científica de cariz biopsicossocial parece-nos bastante pertinente. O problema coloca-se quando se pretende fazer desta classificação um modelo para a educação, mas usando quase na sua totalidade os mesmos argumentos e/ou afirmações contidos no Manual. Ou seja, a ênfase continua a ser dado à mudança de paradigma, melhor dizendo à intercepção dos paradigmas clínico e social, onde o realce é posto na observação do meio envolvente do indivíduo (entenda-se ambientes onde ele se move).

Aqui, é importante que abramos uns parênteses para nos referirmos à CIF para crianças e jovens (CIF-CJ) que, na nossa perspectiva, mantém os mesmos objectivos da CIF, embora, como

é evidente, tenha sofrido alterações e adições que permitiram ampliá-la para os grupos etários que englobam as crianças e os adolescentes, previsivelmente entre os 0 e os 18 anos. Aliás, este facto é evidenciado pela OMS quando salienta que “The ICF-CY is a derived version of the ICF...” (OMS, 2007), afirmando, ainda, que “Like the ICF itself, the ICF-CY helps to document and specify characteristics of functioning of children and youth in their given environments, including characteristics of the environments themselves (Home Page, 2009).

A investigação que trata da importância da CIF, ou mesmo da CIF-CJ, quanto ao seu uso em educação é escassa. Correia (2007), numa carta aberta escrita à Ministra da Educação, reproduz algumas das opiniões de distintos especialistas nesta matéria, aos quais pediu sugestão. Por nos parecerem esclarecedores perante a controvérsia que se instalou no nosso País, quanto à inserção na legislação da CIF como instrumento para determinar a elegibilidade de um aluno para os serviços de EE, servindo de base à elaboração do PEI (Artigo 6º, Ponto 3, do DL 3/2008, de 7 de Janeiro), colocamos de seguida testemunhos de alguns deles.

Para o Professor James Kauffman,

o uso da CIF na educação especial constituirá um erro sério, mesmo trágico. As definições clínicas/de saúde e as educacionais não são de forma alguma apropriadas para os mesmos processos e profissões (...) Penso que as pessoas deste país de um modo geral concordariam que as definições clínicas/de saúde não são apropriadas para a educação especial. Isto não quer dizer que elas sejam totalmente irrelevantes, mas são em si insuficientes para definir as condições sob as quais a educação especial é necessária. (p. 2)

Para o Professor Daniel Hallahan, “ as discapacidades são condições intra- individuais e, portanto, qualquer definição estará incompleta quando não reconhece os efeitos dessas discapacidades na realização educacional.” (p. 1)

Também o Professor Bill Heward expressa a sua opinião, afirmando que

seria prematuro, no melhor dos sentidos, usar a CIF como base para determinar a elegibilidade para serviços de educação especial, sem que os resultados da investigação demonstrassem que tal mudança poderia afectar os alunos que actualmente estão, ou não, a ser atendidos. Neste momento, não vejo como o seu uso poderá ajudar quer na clarificação do processo de identificação de metas e objectivos para os alunos com NEE quer na solidificação dos serviços de que esses alunos são alvo. (p. 2)

Dentro desta recolha de pareceres, recolhida por Correia (2007) também se incluem as de especialistas directamente envolvidos na adaptação da CIF para crianças e adolescentes. No entanto, mesmo estes especialistas parecem não concordar com a inserção da CIF numa peça de

legislação, neste caso no DL 3/2008. Por exemplo, a Professora Judith Hollenweger, representante da área de educação na “Rehabilitation International” e uma das promotoras do uso da CIF, acha de momento prematura a sua utilização, uma vez que:

A CIF não foi criada para substituir outros processos de categorização, como por exemplo o “autismo”, mas sim para providenciar informação adicional (...) Como é usada esta informação adicional e como devem ser elaborados instrumentos práticos que a possam tornar real e aplicável são questões ainda por responder. Se o seu governo está a planear a substituição dos processos actuais de conceitualização das necessidades especiais (discapacidades) no sistema educativo, aconselhá-lo-ia, peremptoriamente, a que se opusesse. (p.12)

Também, a Professora Barbara LeRoy, vice-presidente da “Rehabilitation International”, afirma que “A CIF é na verdade dirigida para a vivência comunitária e categorizações de saúde e não (para) a educação.”

Num Seminário organizado pela programa MURINET (CE, 2009), o Professor Mats Granlund, da Escola de Ciências da Saúde da Universidade Jonkoping, coloca a seguinte questão, “Can ICF-CY be used to describe and compare different clinical practices and focuses for services?” Mais adiante, nas conclusões da sua comunicação, afirma que “In most services related to children in need of special support body factors are most frequently documented while participation and environmental factors seldom are documented.”

Tudo que explanamos anteriormente, leva-nos a concluir que ainda será necessária muita investigação para que possamos afirmar, com alguma certeza, que a CIF-CJ é uma classificação credível quanto ao seu uso com crianças e jovens na área da educação. Esta afirmação encontra apoio num estudo efectuado por investigadores do Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Malardalen, intitulado, ICF version for children and youth (ICF-CY) and field testing in Sweden (2005), onde se afirma que:

Statistical analyses revealed significant differences among the three groups of respondents concerning their ratings of children's functioning and environment in the ICF-based questionnaire.”, e que, “The results of the field trial indicate that professionals indicate difficulties coding information in accordance with the ICF-CY. This is partially due to lack of clear instructions on usage of qualifiers and codes. Some particular problems arise with usage of items belonging to the four components, as distinguishing between severe and total problems in Body Functions, deciding upon the norm in judgment in Activities and Participation and Environment. (Bjorck-Akesson et al., 2005)

Numa última conclusão, os investigadores informam ainda que, “The interaction between environment and function needs to be studied further and emphasis on environment should be done.”

Assentando-nos em tudo que ilustramos sobre o uso da CIF, ficamos com dúvidas se o seu uso em educação será ou não pertinente. Tanto a literatura, como os estudos que consultamos, deixaram-nos com a ideia que ainda não existe uma investigação fidedigna que nos possibilite afirmar que a CIF é uma classificação válida para ser usada no sector da educação. Este facto levou-nos a efectuar o estudo que aqui apresentamos, apesar das limitações com que nos confrontamos, especialmente no que respeita à falta de informação quer no campo da literatura quer no que concerne à investigação feita até à data.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

No presente capítulo abordamos os aspectos metodológicos que orientaram este estudo. Começamos por caracterizar o método quantitativo e posteriormente explanamos sobre o desenho do estudo, instrumentos utilizados, tipos de amostra e suas características, bem como apresentação dos procedimentos de recolha, análise e interpretação de dados.

O método quantitativo

O conhecimento científico permite-nos chegar a um conhecimento mais organizado, sistemático e preciso na sua fundamentação. Construámos o presente trabalho sobre esta ideia base, no intuito de procurar evidências para assim as podermos afirmar. Sempre que possível a ciência apoia-se em dados teóricos observáveis e replicáveis, pois estes parecem traduzir melhor os factos da nossa realidade (Almeida & Freire, 2003). Contudo, nem todos os factos, à luz das ciências sociais e humanas, são directamente observáveis. Apoiados neste princípio, os procedimentos metodológicos devem ser minuciosamente preparados, e as afirmações que se produzem sempre acauteladas (Almeida & Freire, 2003).

No presente trabalho, foi escolhido o método de investigação, que julgámos mais pertinente face à problemática estudada – o método quantitativo correlacional. Esta pretende generalizar os resultados de uma determinada população em estudo a partir de uma amostra, avaliando se existe ou não relação entre as variáveis depende e independente, não estabelecendo uma relação causa-efeito (Fortin, 1999). Esperamos através do mesmo, seguir o caminho mais correcto em direcção à produção de conhecimento científico.

A investigação quantitativa é positivista e experimental, com o objectivo de explicar prever e controlar os fenómenos. Trata-se da busca de leis explicativas, através de procedimentos objectivos e medidas quantificadas. No entanto, a aplicação deste método pode colocar algumas dificuldades, uma vez que grande parte dos fenómenos educativos e psicológicos apresenta uma grande complexidade e torna-se por isso difícil de transportar até ao laboratório (Almeida & Freire, 2003).

Interessa muitas vezes olhar aos significados e às intenções, atitude assumida pelo método qualitativo, que ainda assim não deixa de imprimir muita subjectividade nas suas conclusões e apresenta dificuldades na generalização de fenómenos.

Ora, através das ideias supra referidas constatamos que ambas as metodologias são diferentes na forma como se propõem a estudar os fenómenos, não estando uma mais correcta do que a outra, cabendo ao investigador seleccionar o modelo que melhor se adaptará ao seu estudo.

O **Quadro 3**. Quadro 4, mostra os parâmetros gerais da metodologia qualitativa e quantitativa.

Quadro 4. Paradigma qualitativo *versus* quantitativo (Adaptado de Bisquerra, 1989, p.276)

Paradigma Qualitativo	Paradigma Quantitativo
Prioriza o emprego de métodos qualitativos	Prioriza o emprego de métodos quantitativos
Fenomenologia e compreensão	<i>Positivismo lógico</i> , procura os acontecimentos ou causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos estados subjectivos dos indivíduos
Interesse por compreender a conduta humana desde o próprio marco de referência de quem actua	
Observação naturalista e sem qualquer controlo	Medição penetrante e controlada
Subjectivo	Objectivo
Próximo aos dados	À margem dos dados
Perspectiva “desde dentro”	Perspectiva “desde fora”
Fundamentado na realidade, orientado para os descobrimentos, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo	Não é fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético dedutivo
Orientado para o processo	Orientado para o resultado
Válido: dados “relatos”, “ricos” e “profundos”	Fiável: dados “sólidos” e repetitivos
Não generalizado: estudo de casos isolados	Generalizado: estudo de casos múltiplos
Holista	Particularista

Para levar a cabo um estudo científico deverão ser seguidos determinados parâmetros em determinados momentos. Tais momentos devem seguir uma lógica de sequencialização, só assim fará sentido a investigação (Almeida & Freire, 2003).

A investigação inicia-se sempre com a formulação do problema, o que implica um conhecimento aprofundado dos fenómenos em causa e uma análise das variáveis associadas (Almeida & Freire, 2003). Para que um problema possa ser objecto de estudo científico deve ser possível verificação empírica, relacionar variáveis, ser correcto e preciso (Kerlinger, 1985, citado por Bisquerra, 1989).

Com o problema devidamente seleccionado, avançamos para a fase seguinte, onde é feita a organização do procedimento de recolha dos dados, para então testar a hipótese. É o plano da investigação (Almeida & Freire, 2003). Esta planificação inclui o tipo de instrumentos de recolha de dados que nos propomos utilizar e o procedimento a seguir (Bisquerra, 1989). Nesta fase todos os elementos metodológicos entram em sintonia. É questionado novamente o problema, as hipóteses e as variáveis mas também os participantes, a amostra e os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados (Almeida & Freire, 2003). Um plano deve ser adequado e rigoroso, deve assegurar que os procedimentos assumidos vão de encontro aos objectivos traçados, a resposta a este requisito confere-lhe validade (Almeida & Freire, 2003).

No âmbito da investigação, para além dos passos já supra citados deve assumir-se ainda o passo da recolha de dados. Os meios utilizados no processo de recolha de dados entendem-se por instrumentos. Trata-se dos meios técnicos utilizados para registar as observações efectuadas. As técnicas mais frequentes na recolha de dados são: (Bisquerra, 1989).

- a) Testes;
- b) Questionários;
- c) Entrevistas;
- d) Observação;
- e) Escalas;
- f) Outros.

Nesta fase, o fundamental é delinear os meios utilizados para a recolha dos dados a testar, sendo que a qualidade da informação recolhida vai sempre depender da qualidade dos instrumentos usados. Parte-se do princípio que as técnicas utilizadas possuam um conjunto de

itens mais ou menos organizados e relacionados com o domínio de avaliação (Almeida & Freire, 2003).

O estudo científico termina com a análise e discussão dos resultados. O objectivo da análise é saber se as hipóteses foram ou não confirmadas e permitir retirar conclusões (Bisquerra, 1989). Nesse sentido o primeiro passo é o tratamento dos dados que vai depender da metodologia utilizada. Neste trabalho será feito o tratamento seguindo os parâmetros da metodologia quantitativa. O recurso à estatística é regra base (Almeida & Freire, 2003).

Culmina tudo na fase de discussão e interpretação dos resultados onde se expõem as conclusões mais significativas do estudo:

Os resultados são interpretados e discutidos à luz da bibliografia existente no assunto (...) nas conclusões do seu trabalho, o autor deve indicar algumas limitações do estudo, as questões que ficaram por responder ou algumas explicações alternativas para os resultados encontrados. (Almeida & Freire, 2003. p. 222)

Finaliza-se o relatório referenciando as referências bibliográficas e os anexos (Almeida & Freire, 2003).

Desenho do Estudo

Nesta parte apresentamos os procedimentos para a recolha da amostra e a caracterização da amostra, de seguida descrevemos e justificamos os instrumentos de recolha de dados. Por fim, explanamos os procedimentos e o tratamento de recolha de dados.

Amostra

Por razões de tempo e acessibilidade, para a elaboração deste trabalho, não foi possível trabalhar com uma população, logo, consideramos trabalhar apenas uma amostra. Este é sem dúvida o procedimento mais utilizado na investigação científica, ou seja, recorre-se a amostras extraídas de populações de forma a generalizar os resultados (Almeida & Freire, 2003), esta faz a extensão do particular para o geral (Reis et al., & Capela, 2001). A população em si diz respeito a um conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se pretende estudar o fenómeno (Almeida & Freire, 2003).

A amostra engloba um conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído da população (Almeida & Freire, 2003). O objectivo é “informar sobre as propriedades do universo” (Murteira & Bloco, 1983, p. 8, citado por Almeida & Freire, 2003).

No presente estudo utilizamos a amostra não probabilística conveniência, pois, seleccionamos os indivíduos seguindo determinados critérios, procurando que fossem o mais representativo possível (Bisquerra, 1989).

Os respectivos critérios de selecção foram os seguintes:

- a) Indivíduos a exercer funções na área educativa, mais precisamente pertencentes a um agrupamento de escolas (professores, professores de EE e psicólogos);
- b) A localização geográfica dos agrupamentos (Zona norte do país).

Após apresentar os critérios pretendidos aos agrupamentos, estes seleccionaram de forma interna os representantes que então fariam parte da amostra (professor de primeiro ciclo, o professor de EE e o psicólogo) e que preencheriam a *checklist* e o questionário. Desta forma, a amostra foi seleccionada com base em critérios definidos previamente, não dando oportunidade a todos os sujeitos da população de serem escolhidos (Pinto, 2009).

No total, a amostra foi constituída por vinte e um indivíduos, englobando sete professores de primeiro ciclo, sete professores de EE e sete psicólogos. Dezanove participantes são do sexo feminino e dois do sexo masculino; têm idades variáveis, dois indivíduos com idades compreendidas entre (23-32), três com idades compreendidas entre os (33-37), um entre os (38-42), quatro entre os (43-47) e nove indivíduos entre os (48-52) anos de idade.

Relativamente às habilitações literárias da amostra, um indivíduo tem o curso de magistério, doze são licenciados, seis têm pós graduação e dois com mestrado. Quanto ao tempo de experiência profissional, três indivíduos têm entre (3-6) anos de serviço, cinco têm entre (7-10), um entre (11-14), três entre (19-22), três entre (23-26), quatro entre (27-30) e os restantes dois entre (31-34). (ver **Erro! Auto-referência de marcador inválida.** e Figura 8)

Qual o sexo?

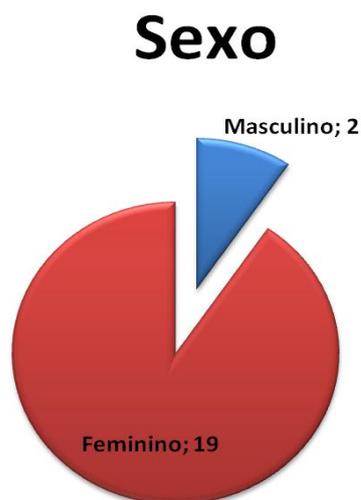


Figura 7. Número de indivíduos de cada sexo (feminino e masculino) inquiridos.

Num total de vinte e um inquiridos, constata-se que dezanove indivíduos são do sexo feminino e dois são do sexo masculino.

Qual a idade?

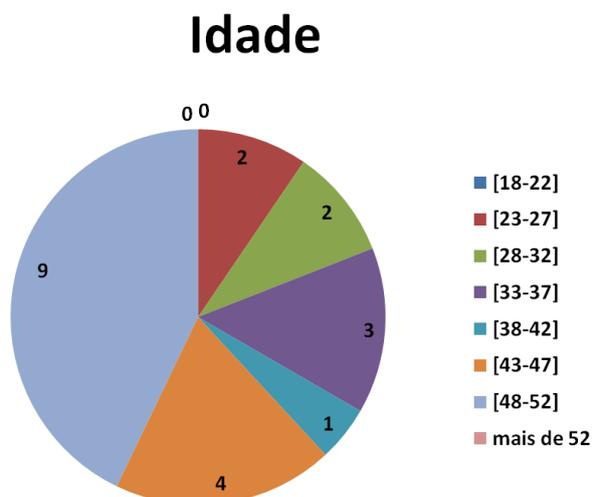


Figura 8. Número de indivíduos inquiridos em grupos de idades diferentes.

No que respeita à idade, verifica-se que existem dois indivíduos com idades compreendidas entre os [23-27] anos de idade, dois indivíduos entre os [28-32], três entre os [33-37], 1 entre os [38-42], quatro entre os [43-47] e 9 indivíduos entre os [48-52] anos de idade. De notar também que não se encontram na amostra indivíduos com idades compreendidas entre [18-22] e com mais de 52 anos de idade.

Quais as habilitações literárias?



Figura 9. Número de indivíduos inquiridos relativamente às habilitações literárias.

Analisando graficamente constata-se que relativamente às habilitações literárias, apenas um indivíduo tem o curso de magistério, doze são licenciados, seis têm pós graduação e dois com mestrado.

Tempo de experiência profissional?



Figura 10. Número de indivíduos inquiridos relativamente ao tempo de experiência profissional.

De acordo com a Figura 10 pode-se visualizar o tempo de experiência profissional de cada indivíduo inquirido. Destes, três indivíduos têm entre [3-6] anos de serviço, cinco têm entre [7-10], um entre [11-14], três entre [19-22], outros três entre [23-26], quatro entre [27-30] e os restantes dois entre [31-34].

Função que desempenham

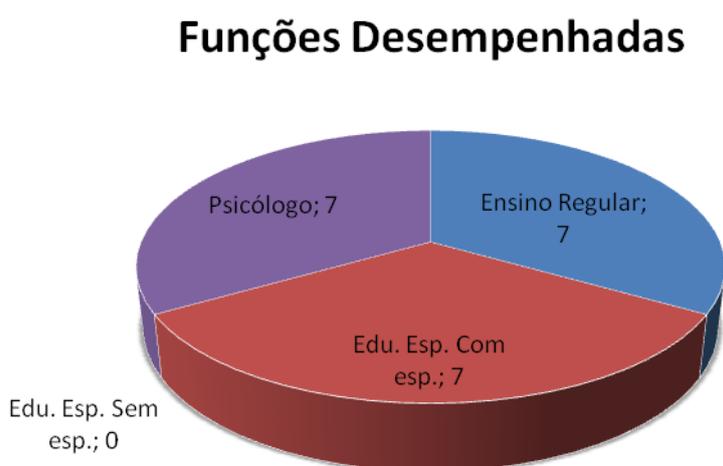


Figura 11. Número de indivíduos existentes no desempenho de determinada função.

No total da amostra, existem sete profissionais que são psicólogos, sete professores de ensino regular e sete professores de educação especial com especialidade. Não se obtiveram dados relativamente a professores de educação especial sem especialidade.

Instrumento de recolha de dados

No presente estudo foram utilizados para a recolha de dados dois instrumentos distintos, a saber, um questionário – *Utilização em Educação da Classificação Internacional de funcionalidade, Incapacidade e Saúde* – e uma *Checklist* já utilizada no nosso sistema educativo (ver Anexo B).

Almeida e Pinto (1995) definem questionário como uma técnica de observação não participante, apoiada numa série de perguntas dirigida a um conjunto de sujeitos. O questionário não é mais do que um amplo conjunto de perguntas consideradas relevante para o estudo (Bisquerra, 1989). Distingue-se da entrevista porque a sua aplicação exclui, por vezes, a comunicação oral entre o inquiridor e o inquirido (Almeida & Pinto 1995).

Dentro das características essenciais de um questionário convém salientar que este deverá ser interessante e motivador à resposta. Para tal, serão de evitar perguntas demasiado cultas, complexas, negativas, irritantes e tendenciosas que induzam logo à resposta (Cohen & Manion, 1985, citado por Bisquerra 1989). Os tipos de perguntas utilizadas num questionário são dois: perguntas de identificação do sujeito (sexo, idade, residência, etc.) e perguntas de conteúdo que podem apresentar-se de forma fechada ou aberta. Dentro das perguntas fechadas, há respostas de eleição (em que se elege apenas uma) e as de preenchimento (palavras concretas), por sua vez nas perguntas abertas o entrevistado responde com as suas próprias palavras (Bisquerra, 1989). As perguntas podem ainda ser gerais ou específicas, basearem-se em opiniões, solicitarem a ordenação de respostas (por exemplo: ordenar de um a cinco a utilidade de determinado fenómeno), ou mesmo solicitar a escolha de uma alternativa entre várias apresentadas (*Checklist*) (Bisquerra, 1989).

Bisquerra (1989) recomenda que, na elaboração de um questionário, as perguntas se iniciem de aspectos gerais para os mais específicos. Outro aspecto essencial é a validade e fidelidade do instrumento. A fidelidade refere-se à congruência entre as respostas a perguntas complementares (perguntas idênticas colocadas mais que uma vez, de forma diferente). A validade refere-se a que as perguntas meçam o que realmente pretendem medir.

De seguida caracterizam-se os dois instrumentos.

O questionário: De acordo com Almeida e Freire (2003), no processo de construção de um instrumento deverá ser definido inicialmente aquilo que se vai avaliar. Neste caso

pretendemos avaliar a utilização em educação da CIF. A partir daqui, foi mais fácil delimitar o instrumento de medida mais apropriado, que neste caso foi a construção de um questionário (inquérito por questionário).

O questionário foi desenhado após a leitura de bibliografia relacionada com o tema proposto, o que nos permitiu verificar quais as questões mais pertinentes a estudar.

No sentido de seleccionar, organizar e validar as questões foi consultado o Professor Doutor Luís de Miranda Correia (Universidade do Minho) com prática neste âmbito, o que nos permitiu uma análise baseada em reformulações e substituições sucessivas de alguns dos itens.

Assim, na efectiva construção do instrumento, seleccionaram-se dois tipos de questões:

1. Questões de identificação

Ao todo são cinco, pretendem identificar o sexo, idade, habilitações literárias, tempo de experiência profissional, conteúdo respeitam a confidencialidade do indivíduo, uma vez que, para além de não identificar o nome também não foi presenciado o seu preenchimento.

2. Questões de conteúdo ao todo são 9, que pretendem avaliar a formação que os indivíduos têm sobre a utilização da CIF, a frequência com que a utilizaram, a opinião que possuem sobre a sua eficácia e objectivos, o seu grau de elegibilidade e a sua utilidade na planificação de um PEI.

Na totalidade o questionário apresenta catorze questões, todas foram apresentadas de forma fechada. Pareceu-nos pertinente seleccionar questões fechadas, uma vez que permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comprováveis entre si, diminuindo a variabilidade ao nível da resposta, são de fácil resposta levando a que o inquirido tenha uma tarefa de reconhecimento e que não seja obrigado a apelar à memória, para além de produzirem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis (Foddy, 1996 & Silva, 2007).

A Checklist: A *checklist* utilizada neste estudo imana do ministério da educação. Esta a ser utilizada pelo sistema educativo português para atribuir qualificadores a cada uma das categorias da CIF que permitirá caracterizar o perfil de funcionalidade do aluno. Esta *checklist*, tal como referido em capítulo competente, divide-se nas seguintes componentes, a saber:

- ✓ Funções do corpo / estruturas do corpo;
- ✓ Actividade e participação;
- ✓ Factores ambientais.

Cada uma destas componentes divide-se em domínios (capítulos), dentro destes existem ainda categorias e por sua vez subcategorias. As *checklists* tal como refere Bisquerra (1989)

avaliam-se em várias alternativas categóricas com o objectivo de seleccionar apenas uma. Neste caso, os componentes são qualificados através da mesma escala genética, tal como:

- 0- **Não há** problema
- 1- Problema **ligeiro**
- 2- Problema **moderado**
- 3- Problema **grave**
- 4- Problema **completo**
- 8- Não especificado
- 9- Não aplicável

Dependendo do constructo um problema pode significar deficiência, limitação, restrição ou barreira. A utilização deste instrumento pressupõe a utilização da CIF, bem como a intervenção em equipa de vários profissionais de diferentes áreas.

Procedimentos de recolha de dados

Nesta etapa foram utilizados os dois instrumentos já supracitados, sendo que o questionário pretendia avaliar a opinião do segundo instrumento (*Checklist*).

O processo ocorreu nas seguintes fases:

- 1- Contactou-se a direcção de cada agrupamento de escolas através de carta registada (Anexo B) a solicitar consentimento para a realização do estudo utilizando indivíduos daquele agrupamento como amostra;
- 2- Reiterou-se o pedido por telefone aos directores de cada agrupamento, para esclarecer qualquer dúvida e obter a resposta ao pedido;
- 3- A resposta a alguns pedidos foi negativa, pelo que tiveram de se fazer novos contactos, fora da zona inicialmente delimitada;
- 4- Após resposta positiva de sete agrupamentos, reuniu-se com os respectivos directores do executivo. Com o intuito de exhibir os instrumentos de recolha de dado e explicar o *modus operandi*;
- 5- Contactou-se novamente (várias vezes) cada agrupamento para saber do preenchimento do questionário e *Checklist*;
- 6- Voltou-se a reunir com alguns agrupamentos que expuseram as suas dúvidas acerca do preenchimento da *Checklist*;
- 7- Conforme os agrupamentos iam terminando o respectivo preenchimento dos instrumentos, fomos recolhendo os mesmos.

Foi fornecido um envelope a cada inquirido que continha, uma carta de instruções, a descrição do caso, a *Checklist*, o questionário e um brinde de agradecimento.

Procedimentos de tratamento de dados

Os dados obtidos na presente investigação, foram tratados estatisticamente de forma descritiva.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Checklist

Funções do Corpo

Para esta componente, tal como para as outras que constituem a *Checklist*, foram seguidas a rigor as instruções e as classificações propostas. Assim, para a componente “funções do corpo” era pedido: assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente natural), de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada; 3- Deficiência grave; 4- Deficiência completa; 8- Não especificada; 9- Não aplicável).

Em primeiro lugar, dentro das funções do corpo, estas apresentam-se divididas em setes capítulos, começando pelas funções mentais com todas as categorias (ver Quadro 5 e Figura 12), seguindo-se as funções sensoriais e dor (ver Quadro 6 e Figura 13), as funções da voz e da fala (ver Quadro 7 e Figura 14), as funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório (ver Quadro 8 e Figura 15), seguida das funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino (ver Quadro 9 e Figura 16), das funções genitourinárias e reprodutivas (ver Quadro 10 e Figura 17) e finalmente o capítulo sete com as funções neuromusculares e funções relacionadas com o movimento (ver Quadro 11 e Figura 18). Todas estas, com as respostas dos sete agrupamentos (A a G).

Executamos em primeiro lugar uma análise vertical, e de seguida uma análise horizontal, e em cada uma das análises apresentamos as semelhanças e as diferenças encontradas em cada categoria.

- **Capítulo 1: Funções Mentais**

Quadro 5. Funções mentais

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
b110 - Funções da consciência	-	-	-	8	8	-	8
b114 - Funções da orientação no espaço e no tempo	-	-	-	8	2	-	9
b117 – Funções intelectuais	2	-	1	1	3	-	3
b122 – Funções psicossociais globais	-	-	-	1	0	-	2
b125 – Funções intrapessoais	1	-	-	2	2	-	0
b126 – Funções do temperamento e da personalidade	-	2	-	1	0	-	1
b134 – Funções do sono	-	-	-	8	-	-	2
b140 – Funções da atenção	1	3	2	2	2	2	1
b144 – Funções da memória	1	3	2	2	2	2	8
b147 – Funções psicomotoras	-	-	-	8	1	-	2
b152 – Funções emocionais	2	3	1	1	1	-	0
b156 – Funções da percepção	-	-	1	8	3	8	8
b163 – Funções cognitivas básicas	-	-	2	1	3	2	9
b164 – Funções cognitivas de nível superior	2	-	2	2	2	-	2
b167 – Funções mentais da linguagem	-	2	2	1	-	-	3
b172 – Funções do cálculo	1	3	2	1	3	8	-

Como se pode observar pelo Quadro 5. **Funções mentais** executando a análise de forma vertical, podemos verificar que o agrupamento **D** colocou uma opção de resposta em todas as categorias, o agrupamento **G** respondeu a todas as categorias com excepção da b172, o **E** respondeu a todas as categorias excepto a b134 e b167. Os restantes agrupamentos, **A**, **B** e **C** apenas colocaram uma opção de resposta em algumas categorias, o agrupamento **C** preencheu 9 categorias deixando as seguintes por preencher b110, b114, b122, b125, b126, b134 e b147.

Quanto ao agrupamento **A** este optou por preencher 7 categorias, deixando as restantes 9 em branco, este não preencheu as seguintes categorias: b110, b114, b122, b126, b134, b147, b156, b163 e b167. O agrupamento **B** apenas preencheu 6, deixando as seguintes b110, b114, b117, b122, b125, b134, b147, b156, b163, b164, b167 em branco. Relativamente ao **F**, foi o que deixou mais categorias por preencher, optou por responder apenas a 5 categorias, deixando as restantes 11 (b110, b114, b117, b122, b125, b126, b134, b147, b152, b164, b167) por preencher.

Como podemos comprovar através da análise vertical da respectiva tabela, nem todos os agrupamentos responderam às mesmas categorias, provavelmente alguns sentiram-se na necessidade de preencher tudo embora não tivessem dados objectivos, enquanto outros não interpretaram o mesmo caso de igual forma optaram por responder apenas a algumas categorias, no entanto, verificam-se ainda que as categorias seleccionadas são heterogéneas entre agrupamentos.

Executando a análise da tabela em função das categorias (de forma horizontal), verificamos que na categoria b110, três agrupamentos (D, E, G) responderam “não especificada” (8) e os restantes quatro não responderam. Na b164, cinco agrupamentos (A, C, D, E e G) responderam “deficiência moderada” (2), os restantes agrupamentos não responderam, no entanto, se cinco agrupamentos responderam de forma homogénea provavelmente estaria explicito no caso por nós fornecido, contudo, dois não responderam. No b140, quatro agrupamentos (C, D, E e F) catalogaram toda esta função em “deficiência moderada” (2), no entanto, no caso do agrupamento **A** e **G** catalogaram em “deficiência ligeira” (1) enquanto que o **B** colocou “deficiência grave” (3) o que se considera muito dispar. Verifica-se mais disparidade nas funções 117, uma vez que, dois agrupamentos não responderam, os agrupamentos C e D responderam “deficiência ligeira” (1), os agrupamentos **E** e **F** responderam “deficiência grave” (3) e por último o agrupamento **A** respondeu “deficiência moderada” (2) a discrepância verificada refere-se às funções intelectuais. O mesmo se verifica com a b144, uma vez que, quatro agrupamentos (C, D, E, F) responderam “deficiência moderada” (2) o agrupamento **A** respondeu “deficiência ligeira” (1), o agrupamento **B**, “deficiência grave” (3) e o agrupamento **G** “não especificada” (8). Podemos concluir que nenhuma parcela de todas as categorias se completa com uma resposta idêntica, sendo todas bastante heterogéneas.

Mais facilmente visível na Figura 12 que se apresenta de seguida:

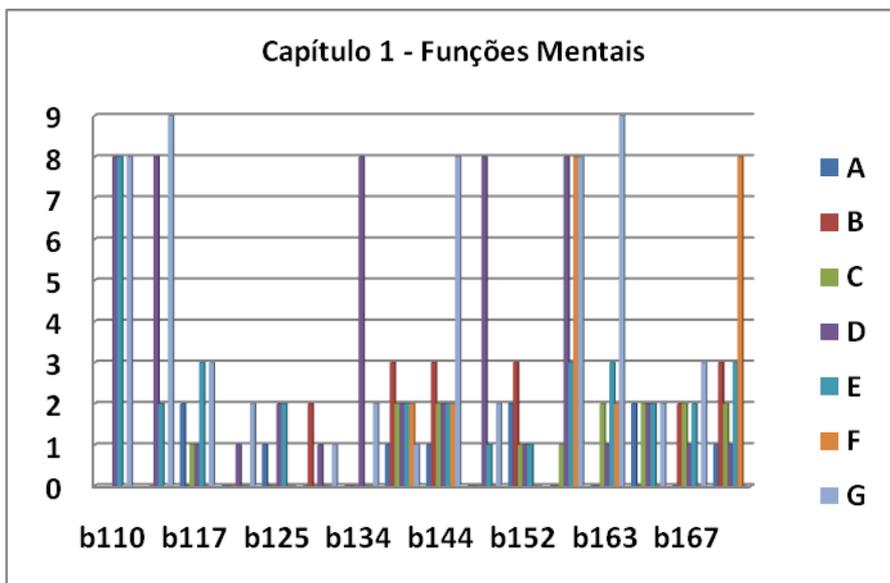


Figura 12. Gráfico correspondente ao Quadro 5 (Funções mentais).

• **Capítulo 2: Funções Sensoriais e Dor**

Quadro 6. Funções Sensoriais e Dor

Agrupamento escolar	Categoria						
	A	B	C	D	E	F	G
b210 – Funções da visão	-	-	-	8	-	-	-
b215 – Funções dos anexos do olho	-	-	-	8	-	-	-
b230 – Funções auditivas	-	-	-	8	-	-	-
b235 – Funções vestibulares	-	-	-	8	-	-	-
b250 – Função gustativa	-	-	-	8	-	-	-
b260 – Função proprioceptiva	-	-	-	8	-	-	-
b265 – Função táctil	-	-	-	8	-	-	-
b280 – Sensação de dor	-	-	-	8	-	-	-

Relativamente ao Capítulo II - Funções Sensoriais e Dor - apenas o agrupamento **D** respondeu “não especificado” (8). Como pode ser mais facilmente visível na Figura 13 que se apresenta de seguida.

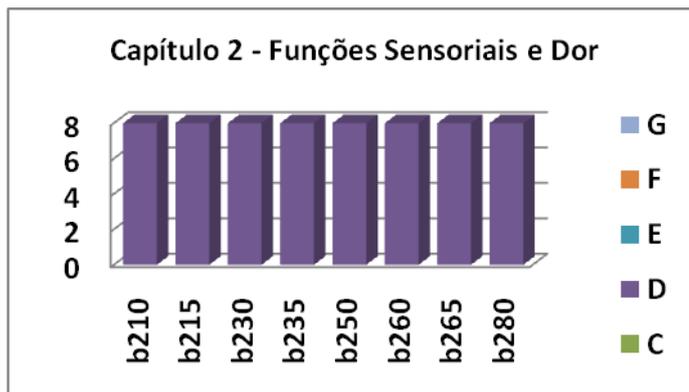


Figura 13. Gráfico correspondente ao Quadro 6 (Funções Sensoriais e Dor)

• **Capítulo 3: Funções da Voz e da Fala**

Quadro 7. Funções da Voz e da Fala

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
b320 – Funções de articulação	-	-	-	8	-	-	-
b330 – Funções da fluência e do ritmo da fala	-	-	-	8	-	-	-

Quanto ao Quadro 7, Funções da voz e da Fala, apenas o agrupamento **D** respondeu “não especificado” (8). Como pode ser mais facilmente visível na Figura 14 que se apresenta de seguida.

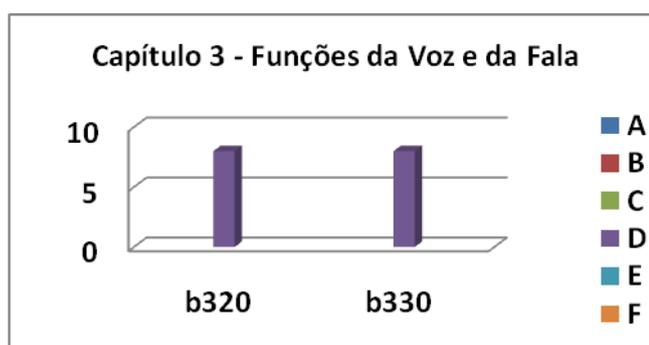


Figura 14. Gráfico correspondente ao Quadro 7 (Funções da Voz e da Fala)

• **Capítulo 4: Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório**

Quadro 8. Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
b410 – Funções cardíacas	-	-	-	8	-	-	-
b420 – Funções da pressão arterial	-	-	-	8	-	-	-
b429 – Funções cardiovasculares, não especificadas	-	-	-	8	-	-	-
b430 – Funções do sistema hematológico	-	-	-	8	-	-	-
b435 – Funções do sistema imunológico	-	-	-	8	-	-	-
b440 – Funções da respiração	-	-	-	8	-	-	-

Quanto ao Quadro 8, Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório, apenas o agrupamento **D** respondeu “não especificado” (8). Como pode ser mais facilmente visível à Figura 15 que se apresenta de seguida.

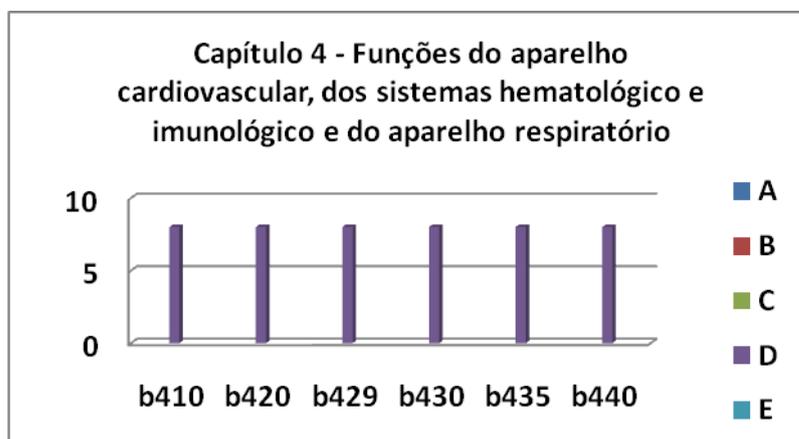


Figura 15. Gráfico correspondente ao Quadro 8

• **Capítulo 5: Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino**

Quadro 9. Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
b515 – Funções do aparelho digestivo	-	-	-	8	-	-	-
b525 – Funções de defecção	-	-	-	8	-	-	-
b530 – Funções de manutenção do peso	-	-	-	8	-	-	-
b555 – Funções das glândulas endócrinas	-	-	-	8	-	-	-
b560 – Funções de manutenção do crescimento	-	-	-	8	-	-	-

Quanto ao Quadro 9, Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino, apenas o agrupamento **D** respondeu “não especificado” (8). Como pode ser mais facilmente visível na Figura 15 que se apresenta de seguida.

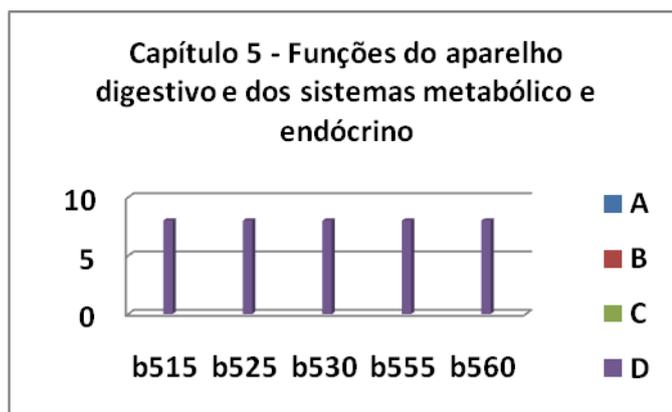


Figura 16. Gráfico correspondente ao Quadro 9

• **Capítulo 6: Funções genitourinárias e reprodutivas**

Quadro 10. Funções genitourinárias e reprodutivas

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
B610 – Funções miccionais	-	-	-	8	-	-	-

Quanto ao Quadro 10, Funções genitourinárias e reprodutivas, apenas o agrupamento **D** respondeu “não especificado” (8). Como pode ser mais facilmente visível na

Figura 17 que se apresenta de seguida.



Figura 17. Gráfico correspondente ao Quadro 10

• **Capítulo 7: Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento**

Quadro 11. Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
b710 – Funções relacionadas com a mobilidade das articulações	-	-	-	8	-	-	-
b715 – Estabilidade das funções das articulações	-	-	-	8	-	-	-
b730 – Funções relacionadas com a força muscular	-	-	-	8	-	-	-
b735 – Funções relacionadas com o tónus muscular	-	-	-	8	-	-	-
b740 – Funções relacionadas com a resistência muscular	-	-	-	8	-	-	-
b750 – Funções relacionadas com os reflexos motores	-	-	-	8	-	-	-
b755 – Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias	-	-	-	8	-	-	-
b760 – Funções relacionadas com o controlo do movimento voluntário	-	-	-	8	-	-	-
b765 – Funções relacionadas com o controlo do movimento involuntário	-	-	-	8	-	-	-
b770 – Funções relacionadas com o padrão de marcha	-	-	-	8	-	-	-
b780 – Funções relacionadas com os músculos e funções do movimento	-	-	-	8	-	-	-

Relativamente ao Quadro 11, Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento, apenas o agrupamento D respondeu “não especificado” (8). Como pode ser mais facilmente visível na Figura 18 que se apresenta de seguida

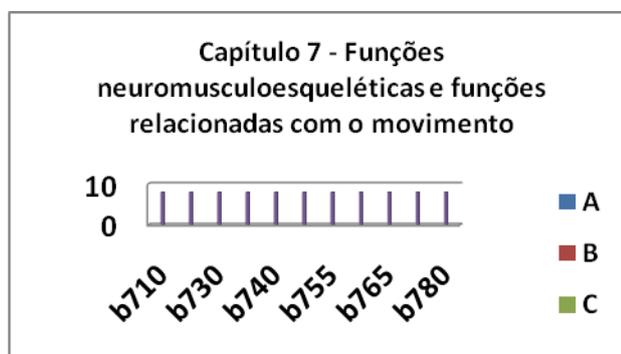


Figura 18. Gráfico correspondente ao Quadro 11

Actividade e Participação

Para esta componente, tal como para a anterior e a subsequente, constitui a *Checklist*, foram seguidas a rigor as instruções e as classificações propostas. Assim, para a componente “actividade e participação” elas diziam o seguinte: “assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o individuo faz no ambiente da vida habitual), de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada; 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada; 9- Não aplicável).

Inicia-se a apresentação dos resultados pelo primeiro capítulo “Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos”, seguida dos restantes oito, todos estes acompanhados com uma tabela e um gráfico onde se expõe os resultados obtidos dos sete agrupamentos de A a G.

Executa-se em primeiro lugar uma análise vertical e de seguida uma horizontal em cada uma delas apresentam-se as semelhanças, tal como, as diferenças encontradas em cada categoria.

- **Capítulo 1: Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos**

Quadro 12. Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
d110 – Observar	-	-	-	8	-	-	-
d115 – Ouvir	-	-	-	1	-	-	-
d130 – Imitar	-	-	-	8	-	-	2

d131 – Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos	-	-	1	8	2	-	1
d132 – Aquisição de informação	-	-	2	8	3	-	2
d133 – Aquisição da linguagem	-	-	-	8	-	-	1
d134 – Desenvolvimento da linguagem	1	-	2	8	3	-	2
d137 – Aquisição de conceitos	-	-	2	8	3	-	2
d140 – Aprender a ler	-	-	-	2	-	-	2
d145 – Aprender a escrever	-	-	-	2	-	-	1
d150 – Aprender a calcular	-	-	-	2	-	-	2
d155 – Adquirir competências	-	-	-	2	-	-	2
d160 – Concentrar a atenção	2	-	-	2	3	-	3
d161 – Direcção da atenção	-	2	-	2	3	8	4
d163 – Pensar	2	-	-	8	3	-	3
d166 – Ler	2	3	2	2	3	8	3
d170 – Escrever	2	3	2	2	3	8	4
d172 – Calcular	2	3	2	2	3	8	2
d175 – Resolver problemas	1	3	2	2	3	8	4
d177 – Tomar decisões	-	-	2	8	2	-	4

Analisando os resultados do Quadro 12 em função de cada agrupamento (análise vertical), verifica-se que o agrupamento **D** colocou uma opção de resposta para todas as categorias, o **G** respondeu a todas as categorias com excepção da d110 e d115. O agrupamento **E** optou por responder a doze categorias deixando sem resposta a d110, d115, d130, d133, d140, d145, d150, d155. O agrupamento **A** colocou uma opção de resposta apenas em sete categorias, deixando sem resposta a d110, d115, d130, d131, d132, d133, d137, d140, d145, d150, d155, d161 e d177, o agrupamento **B** e **C** optaram por responder apenas a cinco categorias mas divergentes entre si.

Mais uma vez se pode verificar através desta análise vertical, que nem todos os agrupamentos responderam às mesmas categorias, alguns optaram por dar uma opção de resposta em todas as categorias embora provavelmente não tivessem dados objectivos para tal, enquanto

outros naturalmente interpretaram o caso de forma diferente, uma vez que, optaram por responder apenas a algumas categorias. Prontamente comprovamos que as categorias seleccionadas pelos diferentes agrupamentos são bastante dispares.

Analisando a tabela em função da categoria (forma horizontal) não existe um total de respostas idênticas entre todos os agrupamentos, observa-se que na d166 todos responderam, no entanto as opções de resposta variam três agrupamentos responderam “*dificuldade moderada*”(2), três outros agrupamentos responderam “*dificuldade grave*”(3) e um agrupamento respondeu “*não especificada*” (8), apesar de três agrupamentos responderem à mesma categoria, nas opções de resposta existe discrepância entre as escolhas. Na d170 e d172 os agrupamentos **A**, **C** e **D** optaram pela “*dificuldade moderada*” (2), os agrupamentos B e E optaram pelo “*dificuldade grave*” (3), o agrupamento E optou pela “*não especificada*” e o F na primeira (d170) preferiu a “*dificuldade completa*” (4) e na segunda categoria (d172) escolheu a “*dificuldade moderada*” (2) podemos verificar que nas mesmas categorias existe muita disparidade. Observa-se ainda mais divergência na d175, onde as respostas variam entre “*dificuldade ligeira*” (1) (agrupamento A), “*dificuldade moderada*” (2) (agrupamentos C e D), “*dificuldade grave*” (3) (agrupamentos B e E), “*dificuldade completa*” (4) (agrupamento G) e por último, o agrupamento F optou pela resposta “*não especificada*”(8). Nas restantes categorias verifica-se uma variedade de opções de resposta a maioria discrepantes entre si. Como pode ser mais facilmente visível na Figura 19 que se apresenta de seguida.

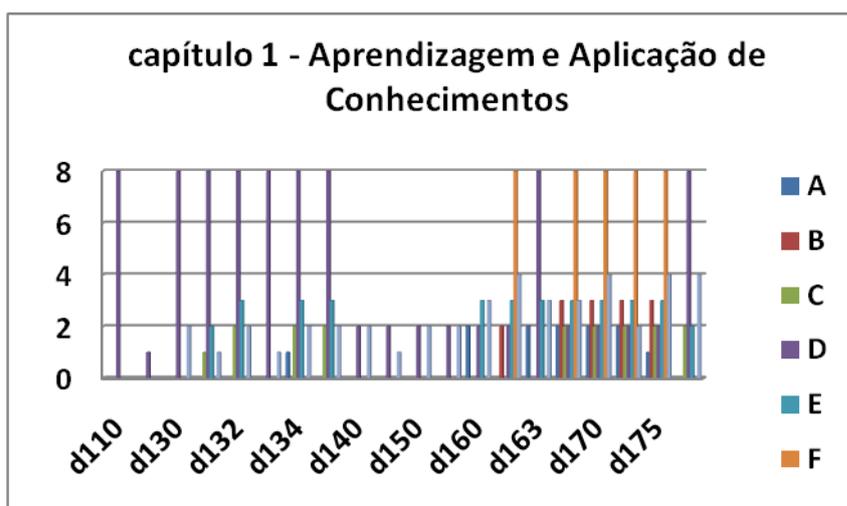


Figura 19. Gráfico correspondente ao Quadro 12

- **Capítulo 2: Tarefas e exigências gerais**

Quadro 13. Tarefas e exigências gerais

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
d210 – Levar a cabo uma tarefa única	-	-	2	1	-	-	1
d220 – Levar a cabo tarefas múltiplas	1	2	2	2	3	8	2
d230 – Levar a cabo a rotina diária	-	-	-	8	-	-	2
d250 – Controlar o seu próprio comportamento	-	-	2	8	-	-	1

Como se pode observar pelo Quadro 13 executando uma análise vertical, podemos verificar que os agrupamentos **D** e **G** colocaram uma opção de resposta em todas as categorias, o agrupamento **C** respondeu a tudo excepto a d230. Os restantes agrupamentos apenas colocaram uma opção de resposta à categoria d220 deixando as restantes em branco.

Podemos comprovar através da análise vertical desta tabela que nem todos os agrupamentos optaram por responder às mesmas categorias. Dois deles provavelmente sentiram a necessidade de responder a tudo embora não tivessem dados objectivos.

Realizando a análise da tabela em função das categorias (forma horizontal), verificamos que na categoria d220, quatro agrupamentos (B, C, D e G) responderam “*dificuldade moderada*”(2), no entanto, um agrupamento(A) respondeu “*dificuldade ligeira*”(1), outro (E) ainda respondeu “*dificuldade grave*” (3) e por ultimo, outro agrupamento, respondeu “*não especificada*” (8). Se a maioria optou pela mesma resposta, presumivelmente estaria explicito no caso por nós fornecido, mesmo assim, três agrupamentos responderam de forma díspar. No d210, dois agrupamentos (D e G) catalogaram esta categoria como “*dificuldade ligeira*” (1) enquanto o C colocou “*dificuldade moderada*” (2), o que se considera díspar. Verifica-se mais disparidade na categoria d230, uma vez que, cinco agrupamentos não responderam, o D colocou na opção de resposta “*não especificada*”(2) e o G respondeu “*dificuldade moderada*”. No d250 também se verifica discrepância, pois, quatro agrupamentos não responderam. O agrupamento C optou pela opção de resposta “*dificuldade moderada*” (2), o D pela “*não especificada*” (8) e o G pela “*dificuldade ligeira*”. Concluimos que, na maior parte das parcelas de todas as categorias não se completam de forma idêntica, sendo heterogéneas. Sendo mais facilmente visível na Figura 20 de seguida apresentada.

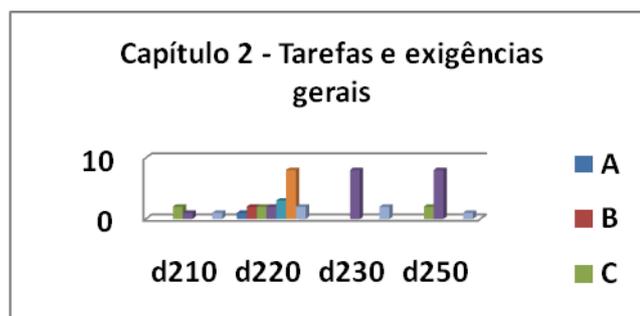


Figura 20. Gráfico correspondente ao Quadro 13

- **Capítulo 3: Comunicação**

Quadro 14. Comunicação

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
d310 – Comunicar e receber mensagens orais	-	-	-	1	0	-	2
d315 – Comunicar e receber mensagens não verbais	-	-	-	8	-	-	2
d325 – Comunicar e receber mensagens escritas	2	-	-	2	3	-	2
d330 – Falar	-	-	-	0	-	-	1
d331 – Pré-conversaço	-	-	-	8	-	-	1
d332 – Cantar	-	-	-	8	-	-	2
d335 – Produzir mensagens não verbais	-	-	-	8	-	-	1
d340 – Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais	-	-	-	1	-	-	2
d345 – Escrever mensagens	2	-	-	1	3	-	3
d350 – Conversaço	1	1	-	1	-	0	2
d355 – Discussão	-	-	-	8	-	-	1
d360 – Utilizaço de dispositivos e de técnicos de comunicaço	-	-	-	0	-	-	2

Como se pode observar pelo Quadro 14 e executando uma análise vertical da mesma, podemos verificar que os agrupamentos D e G colocaram uma opção de resposta em todas as categorias. Os agrupamentos A e E responderam a três categorias, o B e F respondeu apenas a uma e por último o C optou por não colocar resposta em nenhuma categoria.

Mais uma vez, podemos comprovar através da análise vertical que, nem todos os agrupamentos responderam às mesmas categorias, dois deles presumivelmente sentiram que possuíam dados objectivos para responder a tudo, enquanto, os restantes naturalmente interpretaram de forma diferente optando por responder apenas a algumas categorias ou mesmo a nenhuma, concluímos com isto que, apesar da maior parte dos agrupamentos terem optado por responder a todas ou algumas das categorias, estas são na sua maioria discrepantes entre si.

Executando a análise da tabela em função das categorias (de forma horizontal), verificamos que na categoria d350, três agrupamentos (A, B e D) responderam “*dificuldade ligeira*” (1), um agrupamento (F) respondeu “*nenhuma dificuldade*” (0) e um agrupamento (G) respondeu “*dificuldade moderada*”(2). Na categoria d325, três agrupamentos (A, D e G) responderam “*dificuldade moderada*” (2) e um agrupamento (E) optou pela opção de resposta “*dificuldade grave*” (3). Quanto à categoria d310, três agrupamentos responderam (D, E e o G), mas de forma díspar entre si, uma vez que o primeiro optou pela “*dificuldade ligeira*” (1), o segundo por “*nenhuma dificuldade*” (0) e o terceiro pela “*dificuldade moderada*” (2). Nas categorias d360, d355, d340, d335, d332, d331, d330 e d315 apenas dois agrupamentos (D e G) catalogaram todas estas categorias mas totalmente de forma díspar, na primeira, um dos agrupamentos optou pela “*nenhuma dificuldade*” (0), o outro, optou pela “*dificuldade moderada*” (2). Na segunda categoria um dos agrupamentos (D) optou pela opção “*não especificada*” (8) e o outro (G) pela “*dificuldade ligeira*” (1). Na seguinte categoria um agrupamento (D), optou pela “*dificuldade ligeira*” (1) e o segundo (G) pela “*dificuldade moderada*” (2). Na d335 um agrupamento (D) catalogou-a por “*não especificada*” (8) e o outro (G) como “*Dificuldade ligeira*” (1). Na categoria subsequente um agrupamento (D) catalogou-a como “*não especificada*” (8) e a outro (G) como “*dificuldade moderada*” (2). Posteriormente na d331 o primeiro agrupamento (D) respondeu “*não especificada*”(8) e o segundo (G) “*dificuldade ligeira*” (1). No seguinte um agrupamento (D) catalogou-a como “*nenhuma dificuldade*” (2) e o outro como “*Dificuldade ligeira*” (1). Por último na categoria d315 um agrupamento (D) optou por “*não especificada*” (8) e o outro (G) por “*dificuldade moderada*” (2). Mais facilmente observável na Figura 21 apresentado de seguida.

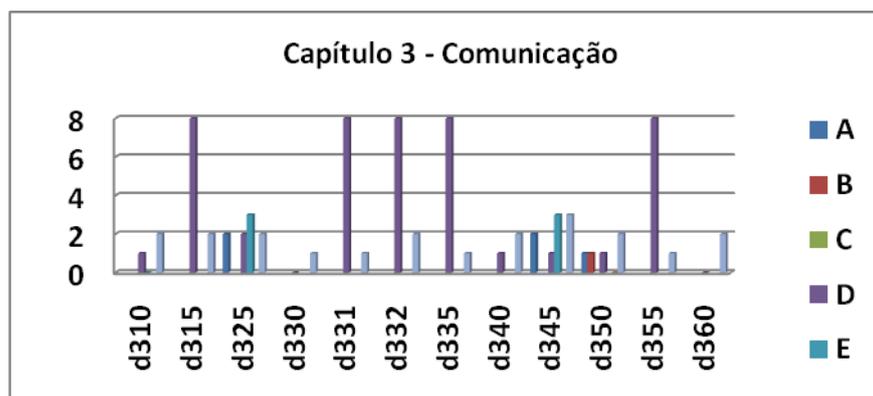


Figura 21. Gráfico correspondente ao Quadro 14. Comunicação

- **Capítulo 4: Mobilidade**

Quadro 15. Mobilidade

Agrupamento escolar							
	A	B	C	D	E	F	G
Categoria							
d410 – Mudar as posições básicas do corpo	-	-	-	8	-	-	1
d415 – Manter a posição do corpo	-	-	-	8	-	-	2
d420 – Auto-transferências	-	-	-	8	-	-	2
d430 – Levantar e transportar objectos	-	-	-	8	-	-	2
d435 – Mover objectos com os membros inferiores	-	-	-	8	-	-	1
d440 – Actividades de motricidade fina da mão	-	-	-	8	-	0	2
d445 – Utilização da mão e do braço	-	-	-	8	-	-	1
d446 – Utilização do pé	-	-	-	8	-	-	2
d450 – Andar	-	-	-	8	-	-	0
d455 – Deslocar-se	-	-	-	8	-	-	0

Como se pode observar pelo

Quadro 15 executando a análise de forma vertical (por agrupamentos), podemos verificar que os agrupamentos **D** e **G** responderam a todas as categorias. O agrupamento **F** respondeu

apenas a uma categoria e os restantes agrupamentos optaram por não responder a nenhuma das categorias.

Como podemos comprovar através da análise da tabela, nem todos os agrupamentos responderam às mesmas categorias, a maioria optou por não responder nada e os que responderam apresentam respostas heterogéneas entre si.

Analisando a tabela em função das categorias (forma horizontal), na categoria d440, três agrupamentos responderam, o primeiro (D) optou pela opção de resposta “*não especificada*” (8), o segundo (F) escolheu “*nenhuma dificuldade*” (0) e o último (G) preferiu a “*dificuldade moderada*” (2). Quanto às categorias d410, d435 e d445, um agrupamento (D) respondeu “*não especificada*” (8) enquanto o outro (G) optou pela “*dificuldade ligeira*” (1). Nas categorias d415, d420, d430 e d446, um agrupamento (D) escolheu a opção “*não especificada*” (8) e o outro agrupamento optou pela “*dificuldade moderada*” (2). Relativamente à categoria d450 e d455 um agrupamento (D) respondeu “*não especificada*” (8) e o outro (G) optou por “*nenhuma dificuldade*” (0).

Como podemos verificar através da análise da tabela, a maioria dos agrupamentos optaram por não responder ao capítulo da mobilidade presumivelmente porque não está explícito no caso por nós fornecido, no entanto, alguns agrupamentos optaram por responder. Dentro de aqueles que responderam verifica-se uma enorme divergência.

Sendo mais facilmente visível na Figura 22 de seguida apresentada.

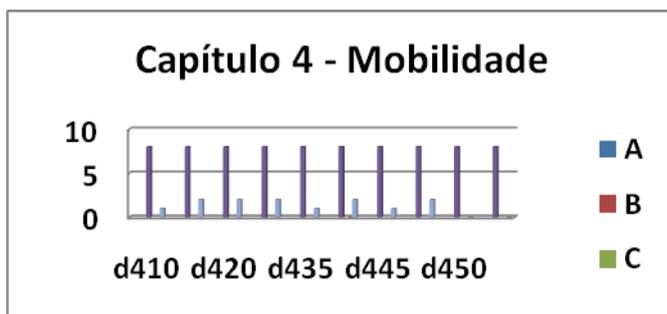


Figura 22. Gráfico correspondente ao Quadro 15

• **Capítulo 5: Auto-cuidados**

Quadro 16. Auto-cuidados

Agrupamento escolar	A	B	C	D	E	F	G
Categoria							

d5 10– Lavar-se	-	-	-	8	-	-	8
d520 – Cuidar de partes do corpo	-	-	-	8	-	-	8
d530 – Higiene pessoal relacionada com as excreções	-	-	-	8	-	-	8
d540 – Vestir-se	-	-	-	8	-	-	8
d550 – Comer	-	-	-	8	-	-	8
d560 – Beber	-	-	-	8	-	-	8
d571 – Cuidar da própria segurança	-	-	-	8	-	-	2

Como se pode observar pelo Quadro 16, executando a análise vertical, verificamos que o agrupamento **D** e **G** colocaram uma opção de resposta em todas as categorias e os restantes agrupamentos não responderam.

A maior parte dos agrupamentos não responderam, podemos concluir desta forma que, não existiam dados objectivos para responder a este capítulo, provavelmente os agrupamentos que responderam interpretaram o mesmo caso de diferente forma.

Quanto a análise da tabela em função das categorias, podemos verificar que nas categorias d510, d520, d530, d540, d550 e d560, dois agrupamentos (D e G) optaram pela opção de resposta “*não especificada*” (8). Na d571, verifica-se disparidade, o agrupamento D colocou “*não especificada*” (8) enquanto o G catalogou em “*dificuldade moderada*” (2). Podendo visualizar mais especificamente na Figura 23.

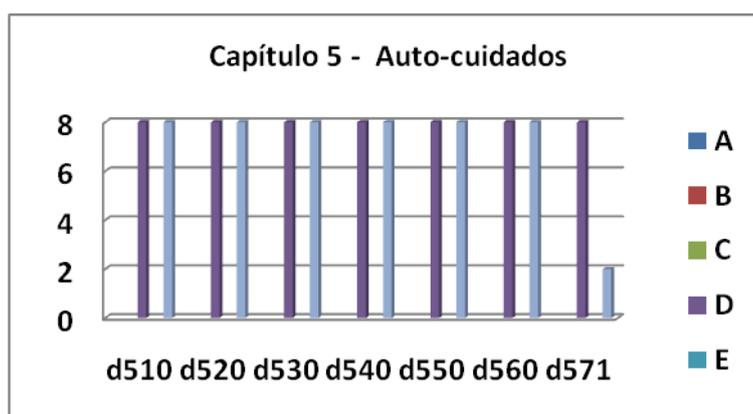


Figura 23. Gráfico correspondente ao Quadro 16

- **Capítulo 6: Vida doméstica**

Quadro 17. Vida Doméstica

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
d620 – Adquirir bens e serviços	-	-	-	8	-	-	0
d630 – Preparar refeições	-	-	-	8	-	-	8
d640 – Realizar o trabalho doméstico	-	-	-	8	-	-	8
d650 – Cuidar dos objectos domésticos	-	-	-	8	-	-	8

Como se pode observar no Quadro 17 apenas colocaram uma opção de resposta os agrupamentos D e G, optando por catalogar a maior parte das categorias por “*não especificada*” com excepção da d620 em que o D respondeu “*não especificada*”(8) e o G optou pela “*nenhuma dificuldade*”(2). Também visível na figura seguinte.

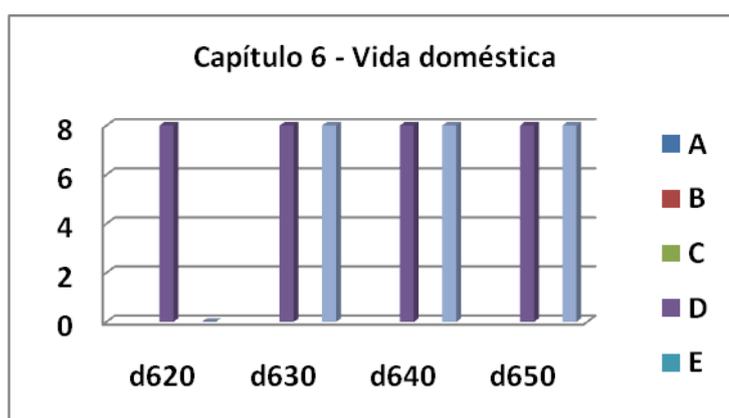


Figura 24. Gráfico correspondente ao Quadro 17

- **Capítulo 7: Interações e relacionamentos interpessoais**

Quadro 18. Interações e relacionamentos interpessoais

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
d710 – Interações interpessoais básicas	-	-	-	0	0	0	1
d720 – Interações interpessoais complexas	-	-	-	1	0	-	2

d730 – Relacionamento com estranhos	-	-	-	8	-	-	2
d740 – Relacionamento formal	-	-	-	0	0	-	1
d750 – Relacionamentos sociais informais	-	-	-	1	0	-	2

Como se pode observar no Quadro 18, executando a análise vertical da mesma observa-se que colocaram uma opção de resposta em todas as categorias, os agrupamentos **D** e **G**. O **E** respondeu a quatro, optando por deixar sem resposta a d730. Finalmente o **F** respondeu a um e deixou em branco a d720, d730, d740 e d750.

Concluimos com esta análise vertical que, nem todos os agrupamentos responderam às mesmas as categorias, provavelmente alguns sentiram-se na necessidade de preencher tudo, embora, sem dados objectivos que o justificassem.

Efectuando a análise da tabela em função das categorias (de forma horizontal), conferimos que, na categoria d710, 3 agrupamentos (D, E, F) responderam “nenhuma dificuldade” e um (G) respondeu “dificuldade ligeira” e os restantes 3 não responderam. Na d740, dois agrupamentos (D e E) catalogaram esta categoria em “nenhuma dificuldade” enquanto o G colocou “dificuldade ligeira”(1). Nas d720 e d750, três agrupamentos responderam, embora de forma díspar, o D optou pela “dificuldade ligeira”(1), o e pela “nenhuma dificuldade”(0) e o G pela “dificuldade moderada” (2). Esta mesma disparidade se verifica na d730, em que dois agrupamentos responderam, o D optou pela opção de resposta “não especificada” (8) e a G pela “dificuldade moderada” (2). Podemos concluir que apesar de existirem algumas parcelas das diferentes categorias com respostas idênticas, muitas são díspares e a maior parte dos agrupamentos optaram por não responder às categorias supostamente por não possuírem dados objectivos para o executarem. Podemos também consultar estes dados na figura seguinte.

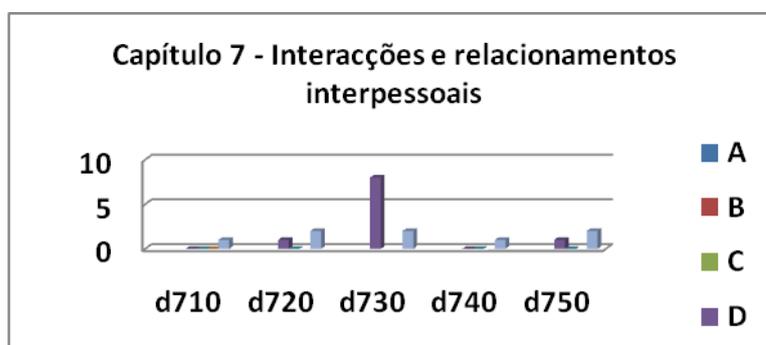


Figura 25. Gráfico correspondente ao Quadro 18

- **Capítulo 8: Áreas principais da vida**

Quadro 19. Áreas principais da vida

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
d815 – Educação pré-escolar	-	-	-	8	-	-	0
d816 – Vida pré-escolar e actividades	-	-	-	8	-	-	0
d820 – Educação escolar	3	-	-	2	3	-	0
d825 – Formação profissional	-	-	-	9	-	-	0
d835 – Vida escolar e actividades relacionadas	-	-	-	2	3	-	0
d880 – Envolvimento nas brincadeiras	-	-	-	8	0	-	0

No Quadro 19 fazendo a análise de forma vertical, verificamos que o agrupamento **D** e **G** colocaram uma opção de resposta em todas as categorias, o agrupamento **E** respondeu a três categorias deixando por preencher a d815, d816 e d825. O agrupamento **A** apenas respondeu a uma categoria enquanto o **B**, **C** e **F** optaram por não colocar opção de resposta em nenhuma das categorias. Através desta análise comprovamos que existe heterogeneidade na forma como interpretaram o caso e no preenchimento da deste capítulo.

Realizando a análise da tabela em função das categorias (de forma horizontal), verificamos que na categoria d820, dois agrupamentos (A e E) optaram pela opção “*dificuldade grave*”(3), o **D** respondeu “*dificuldade moderada*” (2) e o **G** por “*nenhuma dificuldade*”(0) o que se considera muito díspar. Também se verifica disparidade na d835, 1 agrupamento (D) respondeu “*dificuldade moderada*” (2), o E catalogou em “*dificuldade grave*” e por último o G respondeu “*nenhuma dificuldade*” (0). Verifica-se ainda desigualdade na d880, um agrupamento (D) respondeu “*não especificada*” (8), o E optou pela “*dificuldade ligeira*” (1) e o G optou por “*nenhuma dificuldade*”(0). No d815 e d816, um agrupamento (D) respondeu “*não especificada*” (8) e o G a “*nenhuma dificuldade*” (0). Finalmente na d825, um agrupamento (D) respondeu “*não aplicável*”(9) e no G colocou “*nenhuma dificuldade*”(0). Para finalizar concluímos que, também se verifica bastante disparidade na tabela correspondente ao capítulo áreas principais da vida. Podemos também consultar estes dados na figura seguinte.

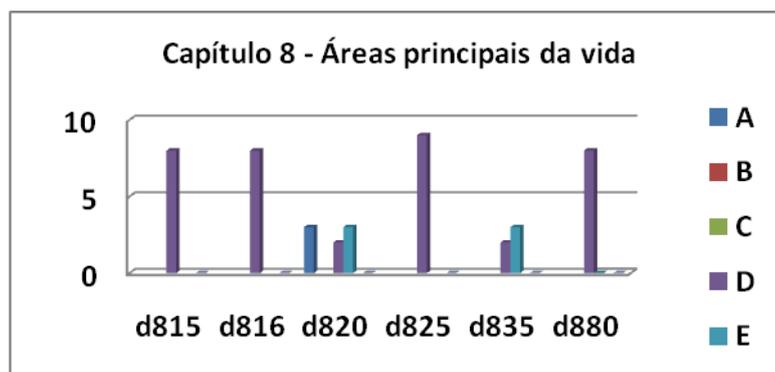


Figura 26. Gráfico correspondente ao Quadro 19

- **Capítulo 9: Vida comunitária, social e cívica**

Quadro 20. Vida comunitária, social e cívica

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
d910 – Vida comunitária	-	-	-	8	0	-	8
d920 – Recreação e Lazer	-	-	-	8	-	-	8

No Quadro 20, executando uma análise por agrupamentos (de forma vertical) podemos observar que dois agrupamentos (D e G) responderam a todas as categorias. O agrupamento E colocou uma opção de resposta numa categoria deixando sem resposta a d910.

Efectuando a análise da mesma tabela de forma horizontal (em função das categorias), verificamos que, na d910, dois agrupamentos (D e G) responderam “*não especificada*” e o E optou por “*nenhuma dificuldade*” (0). Na d920, dois agrupamentos (D e G) responderam “*não especificada*”. Mais uma vez podemos concluir que a maior parte dos agrupamentos não responderam, provavelmente porque não possui dados concretos e objectivos para o executar, no entanto, alguns agrupamentos optaram por responder. Podemos verificar mais especificamente estes dados na Figura 27 apresentado de seguida.

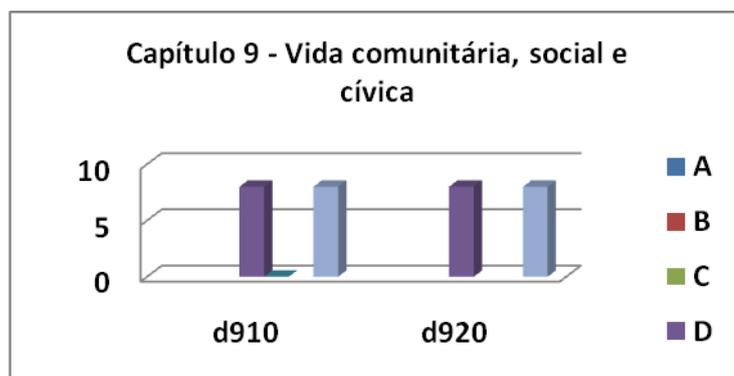


Figura 27. Gráfico correspondente ao Quadro 20

Factores Ambientais

Para esta componente, tal como para as outras que constituem a *Checklist*, foram seguidas a rigor as instruções e as classificações propostas. Assim, para a componente “factores ambientais” elas diziam o seguinte: “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 uma 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, ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente natural), de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma facilitadora/barrera; 1- Facilitador/barreira ligeira; 2- Facilitador/barreira moderada; 3- Facilitador/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completa; 8- Não especificada; 9- Não aplicável).

Em primeiro lugar apresenta-se o capítulo “Produtos e Tecnologia” (ver **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** e Figura 28), dentro da componente “factores ambientais”, de seguida apresentam-se o capítulo dois - “Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem” (tabela e capítulo), posteriormente o terceiro capítulo “Apoios e relacionamentos” (tabela/capítulo), o quarto “Atitudes” (tabela/capítulo) e para finalizar o quinto capítulo “Serviços, Sistemas e Políticas” (ver Quadro 21 e a Figura 28). Todos estes capítulos são apresentados em tabelas e gráficos acompanhados das respostas dos sete agrupamentos (A a G).

- **Capítulo 1: Produtos e tecnologia**

Quadro 21. Produtos e tecnologia

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
e110 – Para consumo pessoal (alimentos, medicamentos)	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e115 – Para consumo pessoal na vida diária	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e120 – Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal	-	-	-	9	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e125 – Para a comunicação	-	-	-	9	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e130 – Para a educação	-	-	3	1	3	2	-
Facilitador			+	+	+	+	
Barreira							
e135 – Para o trabalho	-	-	-	9	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e140 – Para a cultura, a recreação e o desporto	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e150 – Arquitectura, construção e acabamento de prédios de utilização pública	-	-	-	9	-	-	-
Facilitador							
Barreira							

Facilitador							
Barreira							
e155 – Arquitetura, construção e acabamento de prédios para uso privado	-	-	-	9	-	-	-
Facilitador							
Barreira							

Como podemos observar no Quadro 21, executando a análise de forma vertical, verificamos que o agrupamento **D** colocou uma opção de resposta em todas as categorias, os agrupamentos **C**, **E** e **F** preencheram apenas a categoria e 130 e os restantes três agrupamentos (**A**, **B** e **G**) optaram por não preencher nenhuma das categorias.

Mais uma vez, comprovamos através desta análise que nem todos os agrupamentos responderam às mesmas categorias, provavelmente alguns sentiram a necessidade de preencher embora não tivessem dados suficientes ou talvez os agrupamentos que não preencheram, não interpretaram, o mesmo caso, de igual forma.

Executando a análise da tabela de forma horizontal (em função das categorias) verificamos que, todas as categorias preenchidas, foram consideradas como facilitadores. Na e130, dois agrupamentos (C e E) responderam “*facilitador grave*”(3), um agrupamento (D) optou pela “*facilitador ligeiro*”(1) e o agrupamento F elegeu o qualificador “*facilitador moderado*” (2) o que se considera muito díspar. Sendo estes dados, mais facilmente visíveis, na Figura 28 seguinte.

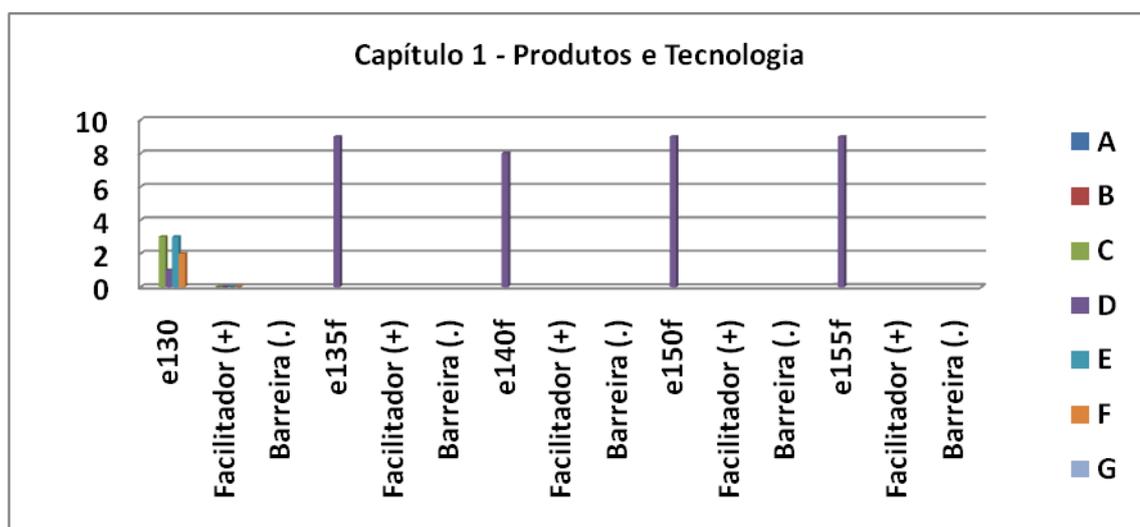


Figura 28. Gráfico correspondente ao Quadro 21

• **Capítulo 2: Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem**

Quadro 22. Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
e225 – Clima	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e240 – Luz	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e250 – Som	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							

Neste capítulo como podemos comprovar através do Quadro 22 (anterior) e da Figura 29 que se apresenta de seguida, apenas o agrupamento **D** respondeu “não especificada” em todas as categorias, nenhum dos restantes agrupamentos qualificou nenhuma das categorias.

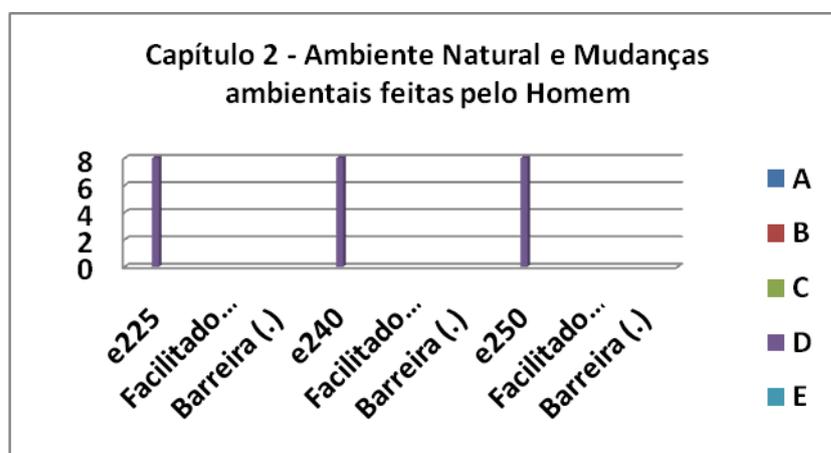


Figura 29. Gráfico correspondente ao Quadro 22

- **Capítulo 3: Apoio e relacionamentos**

Quadro 23. Apoio e relacionamentos

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
e310 – Família próxima	3	1	2	2	3	2	
Facilitador		+					
Barreira	.		.	.	.	.
e320 – Amigos	3	1	-	1	-	-	-
Facilitador	+	+		+			
Barreira							
e325 – Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade	3	-	-	8	2	-	-
Facilitador	+				+		
Barreira							
e330 – Pessoas em posição de autoridade	2	-	-	2	-	2	1
Facilitador	+			+		+	+
Barreira							
e340 – Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais	-	-	2	-	3	-	-
Facilitador			+		+		
Barreira							
e360 – Outros profissionais	3	3	-	2	3	2	-
Facilitador	+	+		+	+	+	
Barreira							

Executando a análise do Quadro 23 de forma vertical (em função dos agrupamentos), verificamos que, os agrupamentos **A** e **D** colocaram uma opção de resposta em cinco componentes, deixando por preencher a e340. O agrupamento **E** respondeu a quatro e deixou em

branco a e320 e a e330. O **B** e o **F** optaram por responder a três categorias, o primeiro deixou por preencher as e325, e330 e a e340, o segundo a e320, e325 e a e340. O agrupamento **C**, respondeu a dois, deixando sem opção de resposta as e320, e325, e330 e a e360, finalmente o agrupamento **G**, este apenas preencheu uma categoria, deixando por completar, a e310, e320, e325, e340 e a e360.

Desta análise por agrupamentos, averiguamos que nem todos os agrupamentos responderam às mesmas categorias, presumivelmente houve interpretações diferentes do mesmo caso, ou talvez, alguns agrupamentos tenham optado por responder sem dados objectivos para tal.

Realizando a análise horizontal (em função das categorias), verifica-se que na e330, três agrupamentos (A, D, F) responderam “*facilitador moderado*” (2+) e o **G** catalogou-a como “*facilitador ligeiro*” (1+). No e360, três agrupamentos responderam “*facilitador grave*” (3+) e dois agrupamentos (D, F) colocaram como opção de resposta o qualificador “*facilitador moderado*” (2+) verifica-se alguma disparidade. Evidencia-se que na categoria e310 existem duas formas de qualificação, um agrupamento (B) respondeu “*Barreira ligeira*” (1.), dois agrupamentos (A e E) classificaram-na como “*facilitador grave*” (3+) e três agrupamentos (C, D e F) catalogaram-na como “*facilitador moderada*”(2+) consideramos estas respostas muito discrepantes. A e320, embora também bastante discrepante, apenas coloca facilitadores, um agrupamento (A) responde “*facilitador grave*” (3+) e os **B** e **D** optam pelo “*facilitador ligeiro*” (1+). Verifica-se ainda disparidade na e325, um agrupamento (A) responde “*facilitador grave*” (3+), outro (D) opta pela “*não especificada*” (8) e o **E** classifica-a como “*facilitador moderado*” (2+) os outros 6 agrupamentos (a maioria) não respondem provavelmente porque o caso, não possui dados objectivos. Quanto à categoria e340, um agrupamento (C) respondeu “*facilitador moderado*” (2+) e outro (E) colocou como opção de resposta “*facilitador grave*” (3+). Podemos concluir que, nenhuma parcela das categorias deste capítulo, se preenchem de forma idêntica, sendo todas bastante heterogêneas. Também comprovado na Figura 30, apresentada posteriormente.

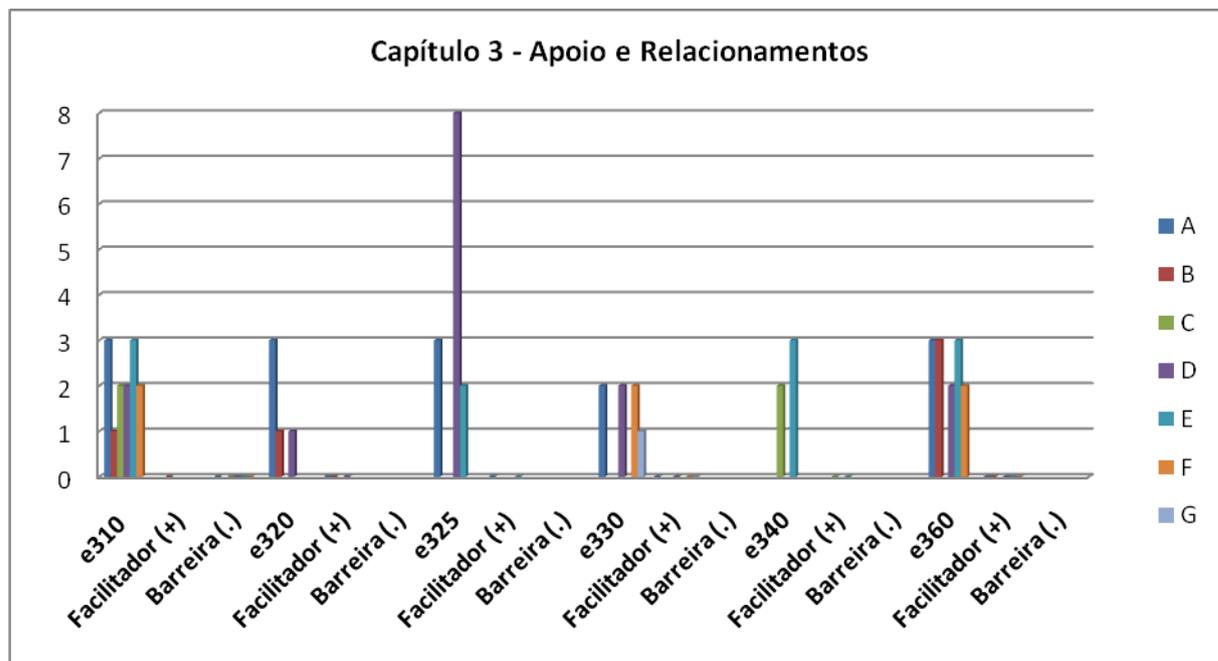


Figura 30. Gráfico correspondente ao Quadro 23

• **Capítulo 4: Atitudes**

Quadro 24. Atitudes

Categoria	Agrupamento						
	A	B	C	D	E	F	G
e410 – Atitudes individuais dos membros da família próxima	3	2	2	2	3	2	-
Facilitador							
Barreira	.	.	.	.	.	.	.
e420 – Atitudes individuais dos amigos	-	2	-	1	-	-	-
Facilitador		+		+			
Barreira							
e425 – Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade	3	-	3	8	2	2	-
Facilitador	+		+		+	+	
Barreira							

e440 – Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais	-	-	-	8	2	2	-
Facilitador					+	+	
Barreira							
e450 – Atitudes individuais de profissionais de saúde	-	-	-	-	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e465 – Normas, práticas e ideologias sociais	-	-	-	-	-	-	-
Facilitador							
Barreira							

No Quadro 24, executando uma análise de forma vertical, podemos verificar que o agrupamento **D** colocou uma opção de resposta em todas as categorias excepto na e450 e na e465, o agrupamento **E** e **F** responderam a três, deixando sem resposta a e420, e450 e a e465. Os agrupamentos **A**, **C** e **B** responderam a dois deixando sem opção de resposta os dois primeiros agrupamentos as categorias e420, e440, e450 e a e465, o ultimo agrupamento a e425, e440, e450 e a e465. O agrupamento **G** não respondeu a nenhuma categoria deste capítulo.

Nesta análise verifica-se disparidade relativamente ao preenchimento das categorias, uma vez que, a maior parte dos agrupamentos não preenche as mesmas categorias, julga-se que, alguns agrupamentos não tiveram dados objectivos para responder, enquanto outros optaram por responder apenas a algumas categorias. Dentro das categorias seleccionadas verifica-se disparidade.

Quanto à análise da tabela em função das categorias (forma horizontal), constatamos que na e410, seis agrupamentos classificaram-na como barreira, o agrupamento **A** e **E** como “*barreira grave*” (3.) por sua vez, quatro agrupamentos (B, C, D e F) como “*barreira moderada*” (2.), verifica-se alguma discrepância entre estes dois grupos. Provavelmente o agrupamento **G**, não interpretou correctamente o caso, uma vez que, foi o único que não respondeu. Nas e425, também se verifica alguma disparidade, dois agrupamentos (A, C) colocaram como opção de resposta “*facilitador grave*” (3+), o **D** colocou “*não especificado*”(8) e os **E** e **F** responderam “*facilitador moderado*” (2+). Visto a maioria dos agrupamentos ter respondido, supomos que, estaria explícito no caso dado por nós, no entanto, dois agrupamentos não responderam. Na e440, um agrupamento (D) respondeu “*não especificado*”(8), dois

agrupamentos (E, F) colocaram “*facilitador moderado*” (2+) e os restantes quatro agrupamentos (A, B, C, G) não responderam, se a maioria não respondeu, provavelmente seria porque não existiam dados explícitos, no entanto três agrupamentos responderam. Na categoria e420, um agrupamento (B) respondeu “*facilitador moderado*” (2+), outro (D) “*facilitador ligeiro*” (1+), como se verifica anteriormente, para além da disparidade das respostas, a maior parte dos agrupamentos não responderam a esta categoria, provavelmente por não possuírem dados objectivos no caso. Mais facilmente visível na Figura 31, que se apresenta de seguida.

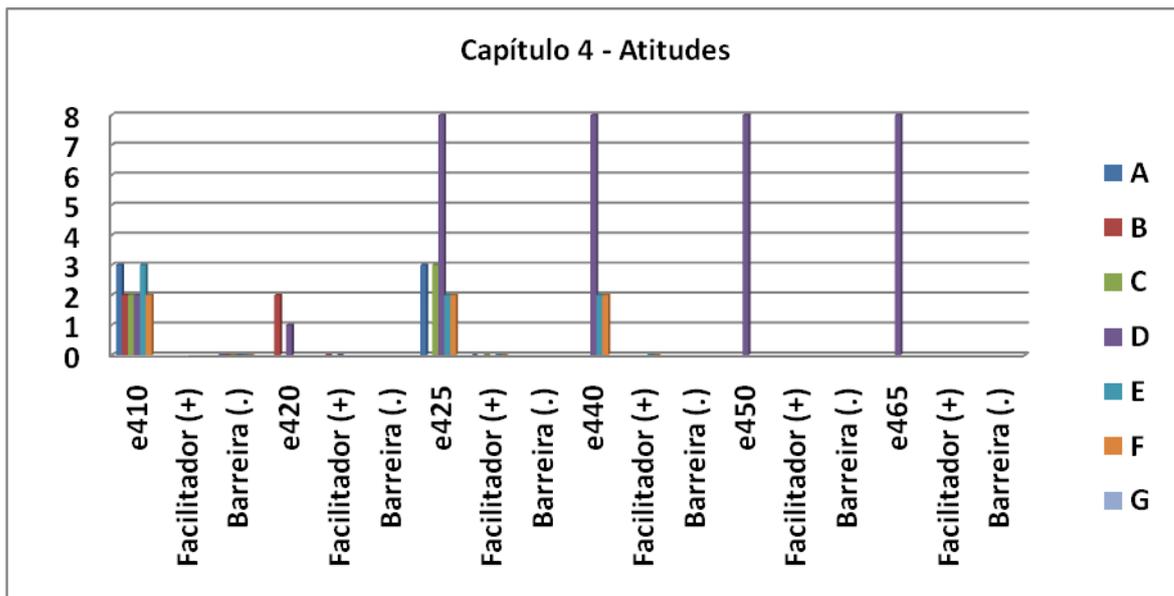


Figura 31. Gráfico correspondente ao Quadro 24

• **Capítulo 5: Serviços, Sistemas e Políticas**

Quadro 25. Serviços, Sistemas e Políticas

Categoria	Agrupamento escolar						
	A	B	C	D	E	F	G
e515 – Relacionados com a arquitectura e a construção	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e540 – Relacionados com os transportes	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							

e570 – Relacionados com a segurança social	-	3	-	-	2	-	1
Facilitador		+			+		+
Barreira							
e575 – Relacionados com o apoio social geral	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e580 – Relacionados com a saúde	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e590 – Relacionados com o trabalho e o emprego	-	-	-	8	-	-	-
Facilitador							
Barreira							
e595 – Relacionados com o sistema público	-	-	-	9	-	-	-
Facilitador							
Barreira							

Analisando os resultados do Quadro 25, em função de cada agrupamento (análise vertical), verifica-se que, um agrupamento (D), respondeu a tudo excepto a e570. Três agrupamentos (B, E e G) responderam apenas a uma categoria, deixando sem opção de resposta a e515, e540, e575, e580, e590 e a e595, embora o agrupamento **D** tenha respondido a todas as categorias, deixou sem opção de resposta aquela a que os restantes três agrupamentos responderam. Os restantes dois agrupamentos (A e F) não responderam. Concluímos com esta análise, que mais uma vez, se verifica subjectividade nas respostas dadas pelos agrupamentos.

Quanto à análise da tabela em função das categorias (forma horizontal), constatamos que na e570, o agrupamento **B** respondeu “*facilitador grave*” (3+), o E optou pelo qualificador “*facilitador moderado*”(2+) e o **G** escolheu “*facilitador ligeiro*”(1+), apenas estes três agrupamentos responderam, mas de forma díspar. No e515, e540, e570, e580 e na e590 apenas um agrupamento (D), catalogou estas categorias como “*não especificada*”(8) e na e595, o mesmo agrupamento respondeu “*não aplicável*” (9). A maior parte dos agrupamentos não

responderam a estas categorias, provavelmente por não verificarem dados objectivos que lhes permitisse a resposta. Podemos verificar esta análise na Figura 32 que se apresenta de seguida.

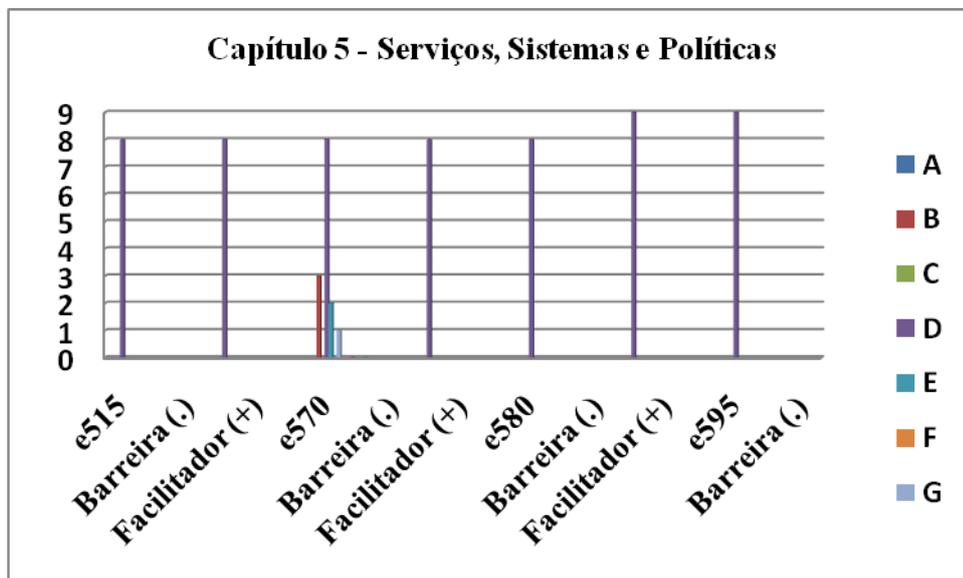


Figura 32. Gráfico correspondente ao Quadro 25

Percepções sobre a utilização em Educação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

Relativamente aos dados de opinião sobre a CIF apresentam-se e analisam-se os resultados tendo por base cinco categorias, como a formação, o uso, a elegibilidade, a eficácia e objectivos e a planificação.

✓ **Formação**

Tem formação sobre a utilização da CIF?



Figura 33. Número de indivíduos que possuem ou não formação na CIF

Se sim, há quanto tempo?



Figura 34. Número de indivíduos que receberam determinados dias de formação.

Analisado a Figura 33, Relativo à formação sobre a CIF, verificamos que dez participantes frequentaram a formação e onze não frequentaram. Dentro dos profissionais com formação, um tem formação há 730 dias, sete há 350 dias, um há 12 dias e outro há 183 dias.

✓ **Uso**

Quantas vezes aproximadamente já utilizou a CIF?

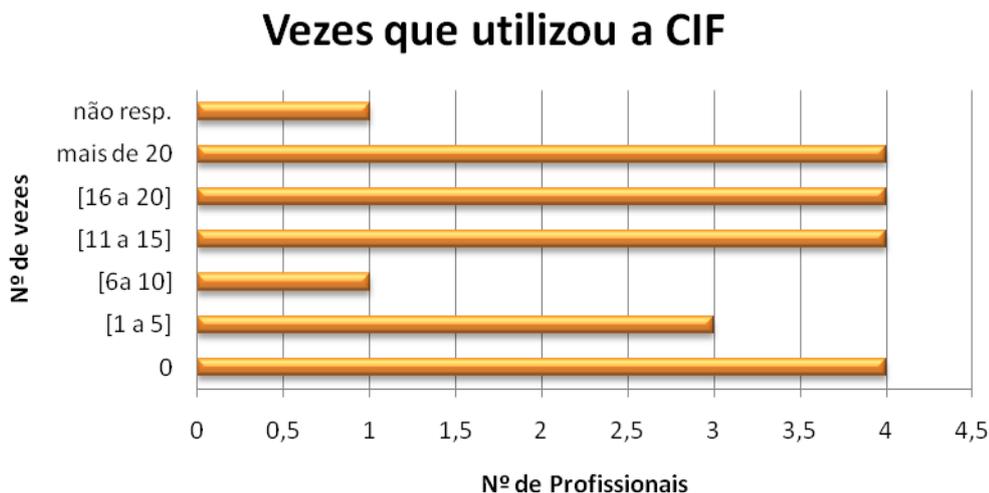


Figura 35. Número de vezes que os profissionais utilizaram a CIF

Analisando graficamente (ver Figura 35) do topo para a base, verifica-se que, um participante não respondeu, quatro participantes responderam que utilizaram a CIF mais de 20

vezes, quatro utilizaram-na entre [16-20] vezes, quatro entre [11-15] vezes, um entre [6-10] vezes, três entre [1-5] vezes e finalmente quatro participantes responderam nunca a ter utilizado.

✓ **Elegibilidade**

A elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º - ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

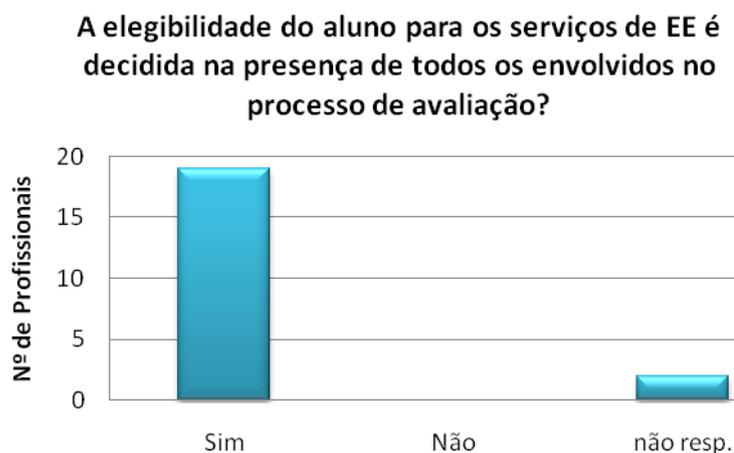


Figura 36. Número de indivíduos que responderam afirmativo/negativo ou não responderam à Questão 8.

Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido?



Figura 37. Número de profissionais que estão envolvidos numa determinada actividade..

Como verificamos nas Figuras Figura 36 e Figura 37, relativamente a se a elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial ser decidida na presença de todos os envolvidos no

processo de avaliação, dezanove dos participantes responderam *sim* e apenas dois não responderam. Dos dezanove participantes que responderam positivamente, verifica-se que os profissionais que colaboram no processo são para nove deles médicos, para dezanove psicólogos, dezanove professores do ensino regular, dezanove professores de educação especial, dezasseis pais, nove terapeutas, cinco técnicos de serviço social e um outro.

A CIF, por si, só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

A CIF por si só, permite determinar a elegibilidade do aluno com NEE para serviços de EE?

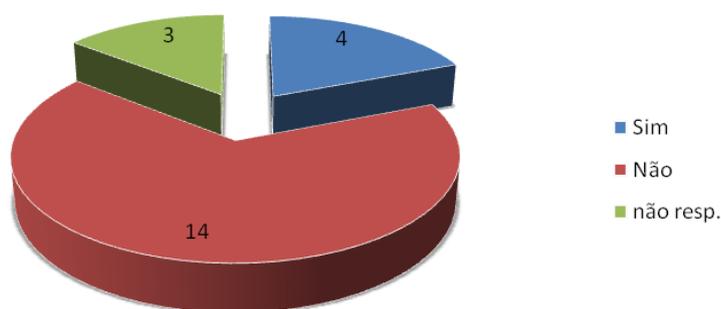


Figura 38. Número de indivíduos inquiridos que afirmou/negou ou não respondeu se considera que a CIF permite determinar por si só, a elegibilidade do aluno com NEE para serviços de EE

De acordo com os dados visualizados na Figura 38, pode-se afirmar que catorze dos participantes responderam negativamente, quatro afirmativamente e três deles simplesmente não responderam.

✓ **Eficácia**

Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

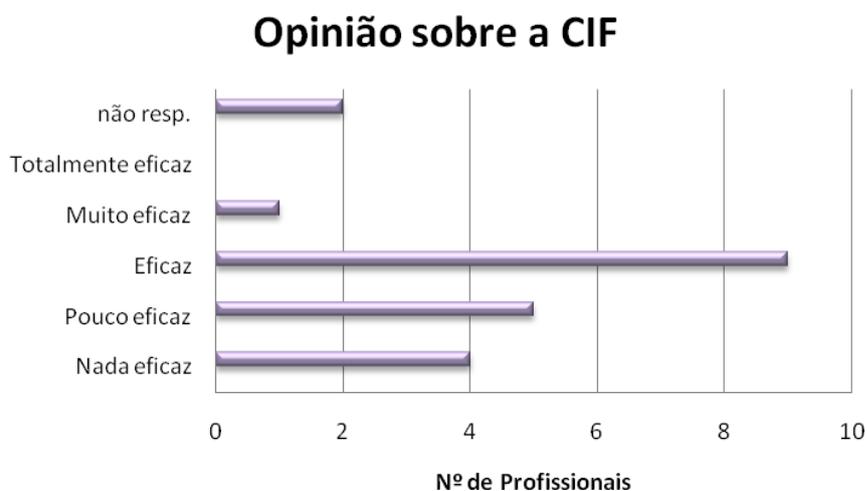


Figura 39. Número de inquiridos que opinaram sobre o que acham da CIF

Como verificamos na Figura 39, quanto à opinião da amostra sobre a CIF, dois participantes não responderam, um menciona ser *muito eficaz*, nove referem ser *eficaz*, cinco responderam *pouco eficaz* e quatro participantes responderam *nada eficaz*.

Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento: objectivo ou subjectivo?

Opinião da CIF como instrumento

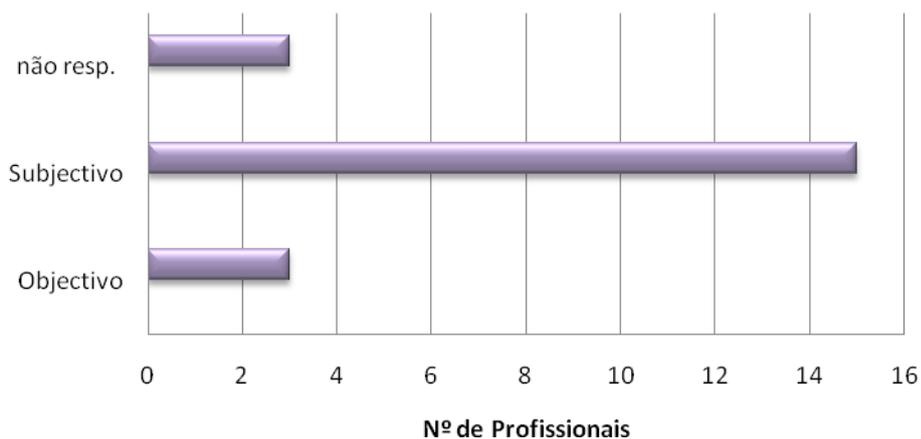


Figura 40. Número de inquiridos que deram opinião sobre o que acham da CIF como instrumento.

Analisando a Figura 40, quanto à opinião da amostra sobre a CIF como instrumento, três participantes da amostra não responderam, três referiram ser *objectiva* e os restantes quinze mencionaram ser *subjectiva*.

Ao usar a CIF, sente-se: nada confuso/a; pouco confuso/a; confuso/a; muito confuso/a; totalmente confuso/a;

Sentimento em relação à aplicação da CIF

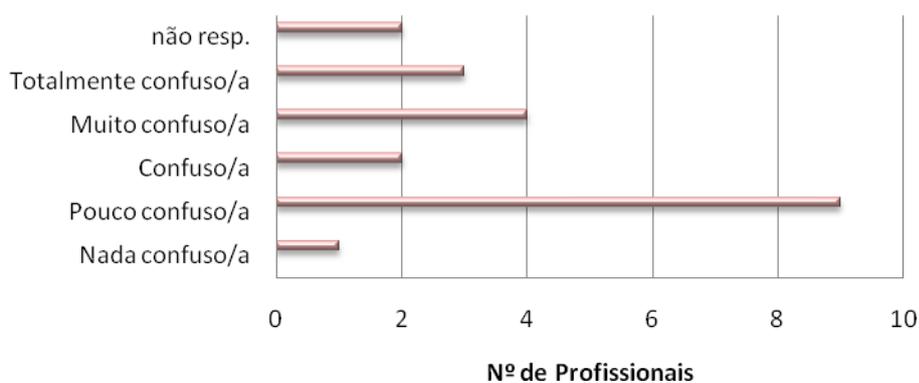


Figura 41. Número de inquiridos que opinaram relativamente ao seu sentimento quanto á aplicação da CIF

Como analisamos na Figura 41, relativamente ao sentido na aplicação do instrumento dois participantes não responderam, três sentem-se *totalmente confusos*, quatro *muito confusos*, dois *confusos*, nove *pouco confusos* e um *nada confuso*.

✓ **Planificação**

A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

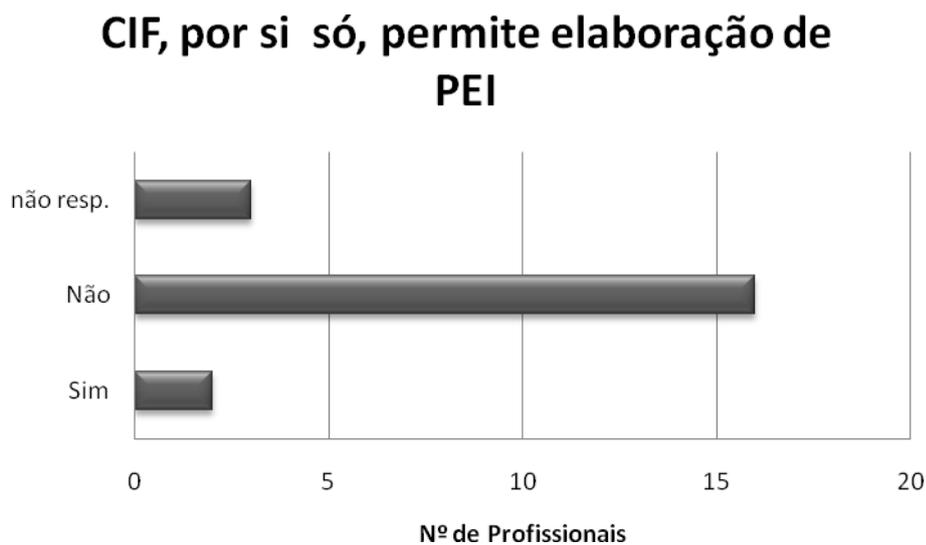


Figura 42. Número de inquiridos que concordam/discordam ou não responde, sobre a questão 14 proposta.

Como podemos analisar na Figura 42, sobre a questão: “ A CIF, por si só, permitirá a elaboração do PEI, três participantes abstiveram-se, dezasseis responderam que *não* e dois referiram que *sim*.

CAPITULO V

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Conclusões

O estudo que fundamentou esta dissertação teve por base um trabalho de investigação em que se pretendia, de uma forma o mais próxima possível da realidade prática e científica, perceber qual a utilidade da CIF, na educação de alunos com possíveis NEE.

Como, no panorama educacional internacional, não só é bastante escasso o caudal de investigação sobre esta matéria, diríamos até praticamente nulo, mas também por inúmeros investigadores de renome se questionarem quanto ao seu uso em educação, estava aberto o caminho para, ainda que de uma forma piloto, podermos compreender que utilidade teria tal Classificação no que respeita à elaboração de respostas eficazes para alunos com presumíveis NEE. Assim sendo, definir objectivos, tendo este princípio como fim, foi o primeiro passo que pretendemos dar, rumo à compreensão deste fenómeno. Propusemos, desde logo, tentar perceber, através de leituras e da análise de comunicações efectuadas no País, na maioria dos casos, por elementos do Ministério da Educação e por especialistas envolvidos na adaptação da CIF para crianças e jovens, em que medida ela poderia constituir-se num instrumento útil para determinar a elegibilidade de crianças e adolescentes, neste caso de alunos com possíveis NEE, para os serviços de EE. Este estudo assume uma importância adicional uma vez que o uso da CIF se torna obrigatório tendo em conta o preceituado no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, no seu Artigo 6.º, Ponto 3.

Para além da nossa curiosidade científica em tentar perceber a utilidade da CIF em educação, constituiu ainda um factor determinante para a efectuação deste estudo o facto de, na maioria da literatura que revimos, aparentemente se perceber que a CIF fora criada “para descrever a forma como os povos vivem com as suas condições de saúde (...) é útil para se

compreender e medir os resultados de saúde (...)" (OMS, 2006). Aliás num comunicado de imprensa da OMS pode ler-se o seguinte:

A CIF transforma a nossa visão da deficiência que não é mais o problema de um grupo minoritário e não se limita unicamente às pessoas com deficiência visível ou em cadeiras de rodas. Por exemplo, uma pessoa afectada por HIV/ Sida pode ficar incapacitada em termos de oportunidades de participação activa na sua profissão. Neste caso a CIF apresenta diferentes perspectivas para direccionar medidas pertinentes visando a possibilidade dessa pessoa continuar integrada na vida activa e participar plenamente na vida da comunidade.

A CIF toma em consideração os aspectos sociais da deficiência e propõe um mecanismo para estabelecer o impacto do ambiente social e físico sobre o funcionamento da pessoa. Por exemplo, quando uma pessoa com uma deficiência grave tem dificuldade em trabalhar num determinado edifício porque não existem rampas ou elevadores, a CIF identifica as prioridades de intervenção, o que supõe neste caso que esse edifício possua essas acessibilidades, em vez dessa pessoa se sentir obrigada a desistir do seu emprego.

A CIF coloca todas as doenças e problemas de saúde em pé de igualdade, sejam quais forem as suas causas. Uma pessoa pode não ir trabalhar devido a uma gripe ou uma angina de peito, mas também por causa de uma depressão. Esta aproximação neutra colocou as perturbações mentais ao mesmo nível das patologias físicas e contribuiu para reconhecer e estabelecer a carga mundial de morbilidade associada aos problemas depressivos, que representam actualmente a causa principal de anos de vida perdidos em razão das incapacidades. (OMS, 2001)

Estas afirmações, tão arreigadas a factores fisiológicos, estados de saúde e deficiências, levaram-nos a inferir que a utilidade da CIF se manifestava mais na área da saúde do que na da educação, como aliás é por demais evidente nos seus objectivos que passamos a citar:

- Apresentar uma base científica para a compreensão e o estudo da saúde e dos estados com ela relacionados, bem como os resultados e as determinantes;
- Estabelecer uma linguagem comum para descrever a saúde e os estados com ela relacionados, para melhorar a comunicação entre os diferentes utilizadores, tais como profissionais de saúde, investigadores, legisladores de políticas de saúde e a população em geral, incluindo as pessoas com deficiência;
- Permitir a comparação dos dados entre países, entre as disciplinas de saúde, entre os serviços, e em diferentes momentos ao longo do tempo;
- Proporcionar um esquema de codificação sistematizado de forma a ser aplicado nos sistemas de informação da saúde. (OMS Homepage, 2006)

Neste sentido, podemos concluir, tal como refere ainda o comunicado da OMS, que:

a utilização da CIF requer a construção de um sistema relevante e útil que possa aplicar-se em âmbitos distintos: na política de saúde, na avaliação da qualidade da assistência e avaliação das consequências em diferentes culturas.

E mais, o mesmo comunicado diz, também, o seguinte:

(...) a CIF é intrinsecamente uma classificação da saúde e dos aspectos "relacionados com a saúde", também se utiliza noutros sectores como as companhias de seguros, a segurança social, o sistema laboral, a educação, a economia, a política social, no desenvolvimento de legislação e nas modificações ambientais. Foi aceite como uma das classificações sociais das Nações Unidas e incorpora as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, referindo, ainda, que “A CIF dispõe de um amplo leque de aplicações, como por exemplo, na segurança social, na avaliação dos cuidados de saúde e em estudos demográficos de âmbito local, nacional e internacional. Constitui também um marco de referência conceptual para a informação que é aplicável aos cuidados de saúde individuais, incluindo a prevenção, a promoção da saúde e a melhoria da participação, eliminando ou mitigando os obstáculos de índole social e promovendo o desenvolvimento de suportes sociais e de elementos facilitadores. É também relevante para o estudo dos sistemas de prestação de cuidados de saúde, tanto para a formulação como para a avaliação de políticas.

Se compararmos este discurso com o discurso que resultou da adaptação da CIF para crianças e adolescentes, verificamos que são muito mais os pontos que unem ambas as versões do que aqueles que as distanciam. Aliás outra coisa não seria de esperar, dado que a CIF-CJ (2007) é uma versão derivada da CIF (OMS, 2001) como, de outro modo, é referido no site da OMS que diz que a “ICF-CY belongs to the "family" of international classifications developed by the World Health Organization for application to various aspects of health” (WHO, 2009).

Com base nestas premissas, resolvemos realizar um estudo que tentasse clarificar, não só a utilidade da CIF em educação, mas também a forma como ela era percebida, tratada e usada por aqueles que a estão a usar por força da Lei, mais precisamente por força do preceituado no Artigo 6.º, Ponto 3, do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Este nosso objectivo, bem como todo o processo que levou à efectuação do estudo, sugeriu-nos a adopção de um método de investigação quantitativo, em que a amostra seleccionada, por ter sido limitada à área geográfica onde trabalhamos e onde residimos, pode ser considerada como uma amostra constituída por conveniência. Contudo, a nossa influência residiu apenas na selecção dos agrupamentos onde o estudo se iria realizar. A selecção dos participantes coube aos próprios agrupamentos, tendo sido seleccionados vinte e um participantes: sete professores de turma do 1.º ciclo; sete professores especializados em EE; e sete psicólogos. A partir desta amostra foram constituídas sete equipas que deveriam analisar o caso de um aluno com possíveis NEE.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, foi elaborado um questionário para o efeito e usada a *Checklist* da CIF, tendo por base todo o processo descrito no documento distribuído pelo Ministério da Educação, “Educação Especial: Manual de Apoio à Prática”, incidindo sobre o

estudo de um mesmo aluno cujos dados, também eles, tinham sido criados pelo Ministério da Educação para efeitos de formação (DGIDC, 2008).

No que respeita ao procedimento, ele centralizou-se na resposta individual a um questionário cujos itens, para além dos dados demográficos, se destinavam a perceber o conhecimento e o parecer sobre os critérios aplicação que cada um dos participantes teria em relação ao uso da CIF em educação. Para além do questionário, foi ainda pedido aos participantes que analisassem um caso (caso usado pelo Ministério da Educação na formação de professores e outros profissionais de educação, pelo menos nas áreas do Porto e de Braga) e que, perante os dados apresentados, consubstanciados num relatório técnico-pedagógico, procedessem ao preenchimento da *Checklist* inserida no manual da CIF.

Em seguida, foram analisados e tratados os resultados tendo por base os dados recolhidos e tratados estatisticamente de uma forma descritiva.

No que concerne a análise aos resultados obtidos pela aplicação do questionário, parece poder concluir-se que a maioria dos participantes não recebeu formação sobre a CIF. Aqueles que a receberam, não foram sujeitos ao mesmo número de horas de formação. Quanto à frequência com que utilizaram a CIF, as respostas são as mais díspares, havendo sujeitos a informarem que nunca a utilizaram e outros a afirmarem que a usaram múltiplas vezes. Contudo, a maioria dos participantes admite que, no agrupamento em que trabalha, a CIF é preenchida em equipa, tendo por base o trabalho de vários profissionais que podem, se necessário, cobrir várias disciplinas, desde a da psicologia até à da clínica, passando pela das terapias e do serviço social. Admite, ainda, que a CIF é eficaz e pouco confusa quando usada em educação, embora a maioria a entenda como subjectiva e considere a informação que produz insuficiente para a elaboração de Programa Educativo Individual (PEI).

Quanto ao tratamento do caso propriamente dito, tendo em conta a necessidade do uso da *Checklist* contida no manual da CIF, os resultados foram os mais díspares, sublinhando uma heterogeneidade de posições que aparentam um comportamento aleatório quanto à escolha das opções o que, por si só, parece levantar suspeitas sobre a credibilidade das respostas dadas aos itens do questionário e, mesmo, sobre a inconsistência e inexperiência no que respeita aos saberes que levam a um processo eficaz de atendimento para os alunos com NEE. De notar que nenhum grupo, nesta fase, teceu quaisquer considerações sobre o processo que tinha entre mãos, mais parecendo admitir que a Lei é para se cumprir (*Dura Lex, Sed Lex*), sejam quais forem as consequências, mesmo que gravosas para os alunos com NEE.

Os resultados apontam neste sentido. Ora vejamos:

- a) No que respeita à Componente *Funções do Corpo*, constatámos, pela análise do primeiro capítulo (Funções Mentais), que um agrupamento (D) considerou ter informação suficiente para responder a todas as categorias, embora parece ter sido de uma forma aleatória. Os restantes responderam apenas a algumas categorias e, também, de forma aleatória. Assim, não se verificou homogeneidade em nenhuma das categorias, pelo contrário, verificaram-se bastantes discrepâncias quanto às respostas dos participantes. A título de exemplo, atente-se à categoria *b117*, respeitante às *funções intelectuais*. Dois agrupamentos (C e D) qualificam o aluno com “deficiência ligeira”; um agrupamento (A) qualifica-o com “deficiência moderada”; e, por último, dois agrupamentos (E e G), com “deficiência grave”. Estes comportamentos por parte dos participantes demonstra a disparidade de respostas sobre um mesmo caso e, por conseguinte, põe em risco a qualidade das respostas educativas a elaborar para o aluno. Finalmente, dois agrupamentos (B e F) simplesmente não preencheram qualquer opção o que pode ser demonstrativo de uma dificuldade na interpretação do caso ou da categoria, ou mesmo confusão quanto ao preenchimento da *Checklist*.
- b) Nos restantes capítulos das *Funções do Corpo*, todos os grupos em estudo optaram por não preencher qualquer quadrícula, à excepção do grupo D que optou por responder a todas as categorias, embora tivesse adoptado sempre a mesma opção, “não especificada”.
- c) No que concerne à componente *Actividade e Participação*, capítulo I, pôde verificar-se que as equipas ou nem consideraram qualquer opção de resposta ou não responderam às mesmas categorias. No entanto, considerando as respostas que efectivamente foram dadas pelas equipas neste capítulo, os resultados são bastante discrepantes. Por exemplo, ao analisarmos os resultados da categoria *d175*, “*resolver problemas*”, verificamos que a equipa A entende que o aluno apresenta uma “*dificuldade ligeira*”; as equipas C e D entendem que ele terá uma “*dificuldade moderada*”; as equipas B e E consideram-no com uma “*dificuldade grave*”; a equipa G optou por uma “*dificuldade completa*”; e, por último, a equipa F considerou a opção “*não especificado*”. Esta disparidade de resultados revela uma forte divergência de critérios na interpretação de um mesmo caso. Quanto ao capítulo II – tarefas e exigências gerais, verificamos que a maior parte das equipas não respondeu a algumas das categorias e, às que respondeu, as respostas são também dissimilares. Ainda neste capítulo, todos responderam à categoria *d220*, “*levar a cabo tarefas múltiplas*”. Contudo, a equipa A considerou que, neste campo, o aluno apresenta “*dificuldade ligeira*”, ao passo que quatro equipas (B, C, D e G) consideram-

no com “*dificuldade moderada*” e uma equipa (E) considerou-o com “*dificuldade grave*”. Por seu turno, a equipa F optou pelo “*não especificado*”. Uma vez mais se verificou uma discrepância entre as opções das equipas, embora quatro delas optasse pelo mesmo qualificador. Reforça-se, assim, a ideia de incongruência entre os comportamentos exibidos pelas equipas nesta matéria.

Nos capítulos III e IV, referentes à *Comunicação* e à *Mobilidade*, tal como sucedeu nos anteriores, as discrepâncias quanto às opções das equipas foram notórias. Apenas as equipas D e G responderam a todas as categorias, embora sem obedecer a um critério de uniformidade.

Nos capítulos V e VI, respectivamente referentes aos aspectos de *Auto-cuidados* e *Vida Doméstica*, novamente os agrupamentos D e G foram os únicos a responder, tendo, maioritariamente, usado o qualificador 8, ou seja, “*não especificado*”. Uma vez mais se denota uma situação dissimilar que, porventura, terá a sua génese na subjectividade da classificação (CIF) ou, até, na sua incompatibilidade prática quanto ao seu uso em educação.

Nos restantes capítulos, “*Interações e relacionamentos Interpessoais*” (VII), “*Áreas principais de vida*” (VIII) e “*Vida comunitária, social e cívica*” (IX), a subjectividade continuou a ser uma constante quer no que disse respeito às opções das equipas quer quanto à observância dos qualificadores relativos às categorias.

- d) Na última componente, referente aos “*Factores Ambientais*”, verificámos que, no primeiro capítulo, “*Produtos e tecnologia*”, mais uma vez a equipa D respondeu a todas as categorias. Apenas na categoria *e130*, “*para a educação*”, mais três equipas (C; E e F) optaram pelo qualificador “*facilitador*”, embora discordando quanto à intensidade, verificando-se opções que caíram em 1 (ligeiro), em 2 (moderado) e em 3 (grave).

No capítulo segundo, “*Ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo Homem*”, apenas a equipa D respondeu, escolhendo novamente a opção referente a “*não especificado*”.

No capítulo terceiro, referente a “*Apoio e relacionamentos*”, verificámos repetidamente grande disparidade nos resultados. Atente-se, por exemplo, à categoria *e310*, “*família próxima*”. Seis equipas (A, B, C, D, E, F) fizeram as suas opções, embora só uma delas (B) a tenha qualificado como “*facilitador ligeiro*”. As restantes equipas qualificaram esta categoria como “*barreiras*”, mesmo assim sem encontrarem concordância, uma vez que consideraram diferentes níveis, de “*moderado*” a “*grave*”. Também aqui, o comportamento das equipas quanto ao papel dos “*Factores ambientais*” foi de tal forma

dissonante que nos leva a crer, uma vez mais, uma de duas coisas: Ou os elementos que constituíram as equipas não estão por dentro das realidades que dizem respeito à identificação e intervenção para alunos com NEE, ou a CIF nada tem a ver com a educação, pelo menos enquanto não possuir um caudal de investigação que aconselhe o seu uso nesta área.

Finalmente, nos capítulos finais, IV e V, referentes respectivamente a “*Atitudes*” e “*Serviços, sistemas e políticas*”, constatou-se, de novo, a inexistência de concordância quanto às opções por parte de algumas equipas e a ausência de respostas por parte de outras.

A análise e interpretação dos resultados obtidos neste estudo, levam-nos a concluir que a CIF não é uma Classificação favorável ao atendimento eficaz dos alunos com NEE. Assim sendo, pelo menos enquanto não existir investigação fidedigna que aconselhe o seu uso em educação, ela não deve ser usada, nem para determinar a elegibilidade de um aluno para os serviços de EE, nem para orientar a elaboração de uma programação educacional. É por demais evidente, perante os resultados obtidos neste estudo, que a utilidade da CIF em educação é altamente duvidosa, talvez como afirma Kauffman (2007) “um erro grave” que, como observa Correia (2007, 2008), possa “vir a ameaçar o futuro dos alunos com NEE”. Mais, os resultados deste estudo confirmam a hipótese de que estaremos perante uma Classificação em que impera a subjectividade, dando lugar a situações em que, nuns casos, o aluno poderá ser elegível para serviços de EE e, noutros, não, subtraindo-lhe, assim, perspectivas de sucesso no que concerne à sua vida académica e socioemocional. Esta conclusão é por demais evidente neste estudo, uma vez que todas as equipas trataram um mesmo caso, cujas características, capacidades e necessidades eram as mesmas.

Perante estes factos, parece-nos necessário que, quem de direito, repense a obrigatoriedade da utilização da CIF em educação, sob pena de virmos a assistir a episódios de falta de respeito pelos direitos dos alunos com NEE e de suas famílias e, simultaneamente, ao estabelecimento de um sistema de tal maneira confuso, inoperante e burocrático que faz perigar a própria essência do conceito de “educação especial”, ou seja, a existência de um processo que, baseado na colaboração, possa prevenir, suprimir ou reeducar os problemas de um aluno com NEE.

Os resultados deste estudo confirmam, também, o que os muitos especialistas, nacionais e internacionais, têm vindo a afirmar. Destacamos os depoimentos de figuras de incontornável prestígio como, por exemplo, James Kauffman, Daniel Hallahan, Sharon Vaughn, William Heward, Luís de Miranda Correia, todos eles expressando a ideia de que o uso da CIF em

educação causa mais danos aos alunos com NEE do que lhes traz benefícios, até porque, como afirmam, não existe evidência na investigação que aconselhe o seu uso em educação. E, se assim é, não se percebe por que razão foi inserida numa lei (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro) que pretende reger o atendimento aos alunos com NEE dentro de um conjunto de princípios que fundamentam o movimento da inclusão.

Para Correia (2008), este decreto-lei acaba por não reestruturar a EE tal como se pretendia, pois não considera um conjunto de condições que caracterizam o que geralmente se designa por uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE. Resumidamente, não garante a existência e eficácia dos serviços de EE para todos os alunos com NEE permanentes.

Os resultados deste estudo confirmam, ainda, as posições de várias associações e sindicatos, de que destacamos o Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, a Sociedade Portuguesa de Neuropediatria, a Associação Nacional de Intervenção Precoce, o Centro de Desenvolvimento da Criança do Centro Hospitalar de Coimbra e a FENPROF, todos eles unânimes no que diz respeito à utilidade da CIF em educação, ao afirmarem que o seu uso pode mesmo ser prejudicial no que respeita à procura de sucesso para os alunos com NEE.

Finalmente, é importante que destaquemos mais algumas evidências que nos colocam dúvidas quanto à utilização da CIF em educação. Para o fazer, evocamos os contributos e as afirmações de Correia (2007, 2008) que, ao recolher as opiniões de reputados especialistas internacionais, nos despertou o interesse pelo assunto e, simultaneamente, alertou a comunidade científica e educativa quanto aos perigos de se usar a CIF sem que a investigação o aconselhe. Uma das preocupações de Correia é a de que, para além dos investigadores independentes, também os investigadores envolvidos na adaptação da CIF para crianças e adolescentes advertem para o facto de que ela ainda necessita de muita investigação para que, possivelmente, possa vir a ser usada na educação, aliás como referimos no capítulo da Revisão da Literatura. Uma outra preocupação prende-se com o facto de que o grosso da literatura existente sobre o assunto é pouco criativo, repetindo-se constantemente. Mesmo as apresentações em PDF que Correia (2009) teve a oportunidade de comparar, feitas em português e inglês, são de tal forma idênticas nos seus conteúdos que mais parecem pretender “vender um produto” do que implementar um modelo. De notar que Correia refere que “nas várias apresentações que comparei, não notei qualquer referência plausível ao uso da CIF em educação, qualquer corpo de investigação convincente, para além de uma “ecolália imagiológica, quiçá imaginária”. É ainda importante referir que Correia ficou também muito surpreendido e atónito com o facto de na maioria das apresentações/comunicações sobre o uso da CIF-CJ, especialmente naquelas efectuadas em

inglês, o último diapositivo, geralmente aquele que pretende fechar com “chave de ouro” uma comunicação, se debruçar sobre o que pretende ser a importância do uso de uma classificação, neste caso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ). Assim sendo, “the punch line” é invariavelmente a mesma, “...Classification can profoundly affect what happens to a child. It can open doors to services and experiences the child needs to grow in competence, to become a person sure of his worth and appreciative of the worth of others, to live with zest and to know joy.” (Simeonsson & Lollar, 2006), como que a querer dizer-se que ao usar-se a CIF se irão abrir todas as portas do sucesso para todas as crianças, particularmente para as crianças com NEE. O que realmente preocupou Correia foi o facto de se ter omitido o resto da citação, onde se lê:

On the other hand, classification, or inappropriate classification, or failure to get needed classification – and the consequences that ensue – can blight the life of a child, reduce opportunity, diminish his competence and self-esteem, alienate him from others, nurture a meanness of spirit, and make him less a person than he could become. Nothing less than the futures of children is a stake. (Hobbs, 1975)

Correia (2009) vê este facto como que “um tapar de olhos” ou, mesmo, “uma desfaçatez intelectual” no sentido de se tentar impor uma classificação, neste caso a CIF-CJ, cujos contornos científicos ainda não estão clarificados, ou seja, cuja utilidade em educação está longe de ser entendida. Correia (2008) afirma ainda que, a obrigatoriedade do uso da CIF para determinar a elegibilidade de alunos com NEE para os serviços de EE é pura e simplesmente uma panaceia. Em educação, a CIF não passa de uma classificação sem qualquer mérito científico, uma vez que não existe um caudal de investigação fidedigna que aconselhe o seu uso. Como classificação, ela pode eventualmente permitir a sinalização de problemas do foro físico (de cariz clínico), mas não parece que abarque problemas do foro académico e emocional, tão necessários para a elaboração de programas educativos eficazes, especial e designadamente para alunos com DAE e problemas de comportamento que constituem cerca de 60% do número total de alunos com NEE. Podemos afirmar que se fosse possível passar um questionário aos professores sobre esta matéria, se eles fossem autênticos nas suas respostas, sem demonstrarem medo de represálias ou de encobrimento daquilo que nunca perceberam, mesmo com a formação que receberam, os resultados seriam assustadores.

Tendo presente este estudo, os resultados não são assustadores, por se tratar de um caso-tipo usado pelo Ministério da Educação para a formação de professores e outros agentes educativos. Se assim não fosse, face aos resultados que obtivemos, não poderíamos estar mais de acordo com as preocupações de Correia.

Recomendações

A análise de dados que efectuamos, conjuntamente com os depoimentos de reputados especialistas, demonstrou que, presentemente, a CIF não é uma classificação que sirva os interesses dos alunos com NEE, muito menos para determinar a elegibilidade de alunos com possíveis NEE para serviços de EE, pelo que a sua inserção numa lei, neste caso no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, não se compreende de todo, tanto mais que nem sequer foram observados os critérios que devem reger uma investigação criteriosa. E, se assim é, deixamos aqui um conjunto de recomendações que poderão servir de incentivo para futuras investigações.

Em primeiro lugar, recomenda-se a replicação deste estudo noutras regiões do País, ou mesmo a nível nacional, para se verificar a fidelidade dos resultados. Recomenda-se, ainda, que sejam usados casos em que os alunos estejam a sentir problemas de aprendizagem que se inscrevam no espectro das NEE. Contudo, é preciso ter em conta o contornar dos múltiplos constrangimentos que a utilização da CIF deixou antever, como, por exemplo, a necessidade de se prepararem bem todos os intervenientes no processo de atendimento a alunos com NEE para que a sua aplicação seja bem fundamentada; a obrigatoriedade da presença desses mesmos intervenientes em todas as reuniões de equipa; e o contornar da subjectividade que parece ser uma constante quando nos reportamos aos qualificadores, apenas para mencionar alguns deles.

No entanto, mesmo tendo presente estas recomendações, somos de opinião que, perante os resultados deste estudo, a utilidade da CIF em educação manter-se-á sempre uma empreendimento de difícil alcance, diríamos mesmo desnecessário.

Aliás, Correia (2007) retrata bem esta nossa posição ao afirmar que

a CIF diz respeito à saúde e que qualquer extrapolação para a educação pode trazer consequências desastrosas para os alunos com NEE, a menos que se produzam resultados baseados em trabalhos de investigação fidedignos que venham a permitir a sua utilização na educação. Para já este não é o caso, sendo, portanto, inexistente qualquer tipo de investigação que nos permita afirmar, mesmo sem muitas certezas, que a CIF é um instrumento válido para ser usado para fins educacionais. E sem certezas no que respeita à investigação, por mais ténues que sejam, qualquer procedimento que leve ao seu uso em educação pode ser, como já afirmei, altamente lesivo dos direitos dos alunos com NEE. (p.4)

Para finalizar este estudo, no que concerne ainda às recomendações, passamos a citar Correia (2005) que, num relatório enviado à Secretaria de Estado da Educação, propôs:

- a) Que se adopte um modelo de atendimento, com base no modelo apresentado neste relatório (Modelo de Atendimento à Diversidade/MAD) com o fim de se uniformizar a nível nacional, a prestação de serviços para alunos com NEE;
- b) Que se considere um processo, similar ao apresentado neste relatório, baseado no MAD, que tenha em conta três níveis de atendimento, que possibilitem dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com problemas ligeiros de aprendizagem, em risco educacional, com NEE e sobredotados;
- c) Que se repense a formação especializada tendo em conta as prevalências dos alunos com NEE;
- d) Que se crie uma plataforma que permita a discussão entre especialistas, professores, técnicos, pais e instituições, pois só desta forma se poderá chegar próximo de uma lei que garante os direitos das crianças com NEE, das suas famílias e sobretudo que garanta uma resposta eficaz às suas necessidades. (pp. 57/58)

Em nota de conclusão, e de novo parafraseando Correia (2009),

É necessário que todos nós nos debrucemos sobre o verdadeiro caos em que se encontra o atendimento aos alunos com NEE, sob pena de mais tarde os vermos a engrossar o grupo dos desempregados, dos sem abrigo, dos tóxico-dependentes, dos delinquentes e, em última instância, dos prisioneiros. E tudo isto por causa do nosso seguidismo a correntes científicas que, em educação, nada produziram ainda e nada se antevê de produtivo no futuro. Tenhamos a coragem de dizer não, embora baseados nos resultados da investigação. (p.22)

Aqui fica a proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alea (2008). Noções de estatística. Retirado em 2008, 23 de Junho de <http://alea-estp.ine.pt/html/nocoos/html/nocoos.html>.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: edições Psiquilíbrios.
- Almeida, J.F. & Pinto, J.M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Associação Portuguesa para Deficientes (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Retirado em 2009, 14 de Maio de <http://www.pcd.pt/apd/claint.php>
- Bisquerra, R. (1989). *Metodos de Investigacion Educativa. Guia practica*. Barcelona: ediciones CEAC
- Bjorck-Akesson, E., Granlund, M., Lillvist, A. & Eriksson, L. (2005). *ICF version for children and youth (ICF-CY) and field testing in Sweden*. Tallin: Fourth Nordic-Baltic Conference on ICF.
- Capucha, L. (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC
- Citoler, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Correia, L.M. (S.D.). *Dificuldades de Aprendizagem. Uma perspectiva histórica*. Lisboa: Escola Superior de educação de Lisboa
- Correia, L.M. (No prelo). A (in)utilidade da CIF-CJ em educação. *Revista Inclusão*.
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2007). *Documento policopiado da disciplina de Dificuldades de Aprendizagem*. IEC.U.M.

- Correia, L.M. e Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1,34-56
- Correia, L.M. e Martins, A.P.L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15-29.
- Correia, L.M. (2003). *Educação especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora
- Correia, L.M. (2005). *Educação Especial e Necessidades Especiais: Ao encontro de uma plataforma comum*. Lisboa: Ministério da Educação
- Correia, L. M. (2007). *Porquê a CIF, se a investigação, os especialistas e os pais não aconselham*. Retirado em 2009, 23 de Junho de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=3606934A41B5130EE04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidade Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- Correia, L.M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE*. Porto: Porto Editora
- Cumine, V. & Leach, J. & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger. Guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Fundamentos*. Porto: Porto Editora
- **Decreto-Lei nº 3/2008**, de 7 de Janeiro – Regime Educativo Especial.
- Declaração de Salamanca (1994). Retirado em 2009, 12 de Maio <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Esa. (2008). Controle estatístico de Qualidade. Retirado em 2008, 23 de Junho de http://docentes.esa.ipcb.pt/tmlc/EST_DESC.pdf
- Fonseca, V. (2001). Tendências Futuras para a educação inclusiva, *Inclusão*, 2, 11-32.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora

- Hobbs, N. (1975). *The futures of children: Categories, labels, and their consequences*. Center for the Studies of Families and Children. Nashville: Vanderbilt University.
- Houzel, D. & Emmanuelli, M. & Moggio, F. (2004). *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Climepsi Editores
- Instituto de Saúde (2005). *A Classificação internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde: Conceito, Uso e perspectivas*. Retirado em 2009, 12 de Maio de <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM distrital de Braga
- Ministério do Trabalho e da solidariedade social (2009). *O que é a CIF*. Retirado em 2009, 31 de Março de: <http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial*. Retirado em 2009, 12 de Maio de <http://sitio.dgdic.min-edu.pt/especial/Paginas/default.aspx>
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas Especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora
- OMS (1972). *Classificação Internacional de Doenças*. Genebra: Autor.
- OMS (2008). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Retirado em 2009, 12 de Maio de http://search.who.int/search?ie=utf8&site=default_collection&lr=lang_en&client=WHO&proxystylesheet=WHO&output=xml_no_dtd&oe=utf8&q=ICF&siteearch_h=
- OMS (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Genebra: Autor.
- OMS (2007). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para crianças e jovens*. Genebra: Autor.
- Pina, A. (2006). *Investigação e Estatística*. Retirado em 2008, 23 de Junho de <http://www.saudepublica.web.pt>
- Pinto, R. (2009). *Introdução à Análise de Dados*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Puig, C. & Balés, C. (2003). *Estrategias para entender y ayudar a niños con trastorno por déficit de atención con o si hiperactividad (TDAH/H)*. Barcelona: Ediciones Ceac
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gravidia.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R. & Capelaz, T. (2001). *Estatística Aplicada*. Lisboa: Edições sílabo.
- Ribeiro, J. (2008). *Metodologia de investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Legis Editora.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora
- Sands, D. & Kozleski, E. & French, N. (2000). *Inclusive education for the 21st century*. USA: Copyright
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (2005). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. (Tradução do texto *Beginner's Guide – Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health – ICF*” (2002).
- Silva, A. & Pinto, J. (2007). *Metodologia das Ciências sociais*. Porto: edições Afrontamento
- Simeonsson, R.J. & Lollar, D.J. (2006). *Classifying childhood disability with the ICF-CY: From function to context*. *12th Annual North American Collaborating Center Conference on ICF*. Vancouver: British Columbia (Canada).

ANEXO A

- **Pedido de autorização à direcção dos agrupamentos.**

Carta de pedido de autorização à direcção dos agrupamentos

Exmo. (a) Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento ...

No âmbito do mestrado em Educação Especial, especialização em Dificuldades de Aprendizagem, ministrado no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, encontro-me na etapa de desenvolvimento de um projecto de investigação relacionado com a utilidade da CIF na educação.

Como tal, venho por este meio solicitar autorização à Direcção do Agrupamento, para a entrega de um caso e duma *checklist* da CIF a um professor de educação especial, ao psicóloga(o) da escola e a um professor titular para serem analisados e preenchidos pelos referidos.

Os dados recolhidos e a sua análise serão manuseados de forma confidencial e apenas discutidos com o meu orientador. Será sempre respeitada o anonimato dos participantes.

Desde já agradeço a vossa preciosa colaboração e atenção dispensada. Caso seja necessário poder-me-á contactar através do *e-mail* _____@hotmail.com ou pelo telefone ____.

Atenciosamente,

ANEXO B

- **Processo enviado para as escolas**

(carta para amostra; caso prático- descrição do aluno; questionário; checklist)

Ex.mo. Sr^(a)

O instrumento de recolha de dados que a seguir lhe é apresentado, é o utilizado pela maioria das escolas para a elegibilidade das necessidades educativas especiais dos alunos. Neste caso concreto, vai ser utilizado juntamente com um caso hipotético para fins de elaboração da minha dissertação de Mestrado em Educação Especial-ramo de dificuldades de aprendizagem- do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Este instrumento tem por objectivo recolher dados que permitam verificar como é classificado o caso que lhes é apresentado.

A sua resposta é particularmente importante na medida em que desempenha um papel preponderante para verificar a utilidade deste instrumento na classificação de alunos com NEE.

Por favor responda aos qualificadores apresentados nesta *checklist* de forma sincera, de acordo com as suas próprias convicções, experiências e práticas.

A sua resposta será mantida no anonimato. Aproveite o tempo despendido (aproximadamente 20 minutos), para saborear esta pasta de chocolate que tenho o prazer de lhe oferecer.

Terei o maior gosto em, posteriormente, enviar para a sua escola um sumário dos resultados obtidos.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, **os seguintes dados pessoais:**

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** _____ anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** _____ anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? _____

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

Descrição do Aluno

Caso

De acordo com a descrição da situação do aluno, a seguir apresentada, por favor leia atentamente os itens relacionados com as componentes “**Actividade e Participação**” e “**Factores Ambientais**” e preencha a componente da **checklist** com as instruções contidas.

Roteiro de Avaliação

Dados de identificação

Descrição da situação do aluno:

- O Pedro não frequentou a Pré Escola. Está matriculado no 3º ano do 1º CEB, mas está a trabalhar competências do 1º ano, ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática. Nunca foi sujeito a retenções. Começou a receber apoio de Educação Especial no início do presente ano lectivo.
- Pertence a uma família de risco, de nível sócio – económico baixo, que beneficia de rendimento mínimo garantido. O seu agregado familiar é constituído pelo pai, avós, 4 irmãos e tios. A mãe abandonou a família quando o aluno tinha 4 anos.
- É apoiado por um Centro de Acção Social, onde usufrui de tempos livres de refeições. O meio escolar onde está inserido é diferente da sua área de residência, para poder usufruir do apoio deste centro.

Actividade e Participação

- Gosta de contar as suas vivências, utilizando vocabulário pobre e apresentando grandes dificuldades em lidar com estruturas linguísticas complexas.
- Ao nível da conversação, toma frequentemente a iniciativa do diálogo, mas tem dificuldades em dar a vez ao outro.

- Lê pequenas frases, de forma sílabas, com paragens e recomeços, no sentido de acertar com a pronúncia correcta de algumas palavras. Apresenta grandes dificuldades na leitura de sílabas complexas (CCV e CVC).
- Copia frases e pequenos textos com uma boa caligrafia. Tem dificuldades em escrever por iniciativa própria, compondo pequenas frases com muitos erros ortográficos incorrecções sintácticas, dificuldades em grande parte minimizadas com a utilização do computador.
- Reconhece números até cem e efectua somas e subtracções, tendo dificuldade em efectuar somas com transporte e subtracções com empréstimo. Revela dificuldades acentuadas na resolução de situações problemáticas, necessitando de decorrer à concretização.
- Na realização de actividades relacionadas com a leitura, a escrita e a matemática, distrai-se com muita facilidade, sobretudo quando envolvem mais do que uma tarefa, sendo necessário chamar constantemente a sua atenção para as terminar. Nas áreas de expressões, revela gosto pelas tarefas, executando-as normalmente até ao fim.
- De um modo geral, tem um bom relacionamento com professores, funcionários e pares.

Factores Ambientais

- O aluno utiliza os manuais do 1º ano e fichas elaboradas pela professora de turma e professora de Educação Especial. Uma vez por semana, vai com a professora de educação especial à sala de computadores durante 30 minutos para efectuar jogos educativos e compor pequenos textos.
- O aluno trabalha individualmente na sala de aula nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Participa oralmente nas actividades relacionadas com o Estudo do Meio e efectua as mesmas actividades dos colegas nas áreas de expressões e na Educação Física.
- Recebe apoio especializado duas vezes por semana, na sala de aula, nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática, exceptuando o apoio na área da Informática, em que é retirado da sala de aula. Quando a professora de Educação Especial não está na sala, alguns dos colegas tomam a iniciativa de ajudar este aluno na realização de tarefas.
- Os profissionais do Centro apoiam o aluno fora do tempo lectivo realizando, para o efeito, reuniões mensais com os docentes da escola.

- A família tem poucos contactos com a escola, não participando nem na planificação nem na avaliação da intervenção educativa junto do aluno.
- Contrariamente à professora de Educação Especial, a professora da turma, tendo por base o recurso escolar do aluno, não tem expectativas muito elevadas sobre os seus progressos académicos. Ambas mantêm uma boa relação afectiva com ele esforçando-se para que se sinta bem integrado na turma.
- É bem aceite pelos colegas, tanto no contexto sala de aula como no recreio.
- Os profissionais do Centro consideram que o aluno tem feito uma boa evolução a todos os níveis, reforçando continuamente os seus progressos junto da escola e da família.
- A família delega toda a responsabilidade da educação escolar do aluno na escola, referindo não ter capacidades para assumir qualquer tipo de papel a esse nível.

Funcões do Corpo

- Demonstra um fraco desempenho na realização das tarefas propostas, evitando as que exigem maior concentração.
- A nível intelectual, revela capacidades muito inferiores ao esperado para a sua faixa etária, havendo discrepância entre resultados das provas verbais e das não verbais (melhores resultados).
- Revela um fraco nível de desempenho nas tarefas relativas à capacidade de representação mental de situações concretas e de raciocínio numérico, associadas a um elevado nível de distração e ansiedade, o que influencia a capacidade de lidar com situações novas e com a resolução de problemas.
- Nível de atenção, concentração e memória muito fracos. Dificuldades na capacidade de associação de ideias, conceitualização, generalização e pensamento categorial.
- Alguma dificuldade de verbalização, ainda que com vocabulário pouco rico e com incorrecções sistemáticas ao nível da construção frásica. Criança muito imatura ao nível afectivo - relacional, com baixa auto estima, com tendência a julgar à partida não ser capaz de realizar o que lhe é pedido, desvalorizando-se continuamente.

CHECKLIST

Funções do Corpo

Nota: 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- Nenhuma deficiência; **1-** Deficiência ligeira; **2-** Deficiência moderada **3-** Deficiência grave;
4- Deficiência completa; **8-** Não especificada¹; **9-** Não aplicável²

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							

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

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								
b260 Função proprioceptiva								
b265 Função tátil								
b280 Sensação de dor								
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala								
b320 Funções de articulação								
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala								
Capítulos 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								

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecção							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 – Funções neuromusculares e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das 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 relacionadas com reacções motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controle do mov. Voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.							
<i>Outras funções corporais a considerar</i>							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma dificuldade; **1-** Dificuldade ligeira; **2-** Dificuldade moderada **3-** Dificuldade grave; **4-** Dificuldade completa; **8-** Não especificada³; **9-** Não aplicável⁴

Qualificadores

0 1 2 3 4 8 9

Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos

d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos							
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 Direcção da atenção							
d163 Pensar							
d166 Ler							
d170 Escrever							

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

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 linguagem formal dos sinais								
d345	Escrever mensagens								
d350	Conversação								
d355	Discussão								
d360	Utilização de dispositivos e de 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 objectos								
d435	Mover objectos com os membros inferiores								

d440 Actividades de motricidade fina da mão								
d445 Utilização da mão e do braço								
d446 Utilização do pé								
d450 Andar								
d455 Deslocar-se								
Capítulo 5 – Auto-cuidados								
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 objectos 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 da vida								
d815 Educação pré-escolar								
d816 Vida pré-escolar e actividades relacionadas								

d820 Educação escolar								
d825 Formação profissional								
d835 Vida escolar e actividades relacionadas								
d880 Envolvimento nas brincadeiras								
Capítulo 9 - Vida comunitária, social e cívica								
d910 Vida comunitária								
d920 Recreação e lazer								
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar								

--	--	--	--	--	--	--	--	--

Factores 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 **1-** Facilitador/barreira ligeiro; **2- Facilitador/barreira moderado** **3-** Facilitador substancial/barreira grave; **4-** Facilitador/barreira completo; **8-** Não especificada; **9-** Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador								
	0	1	2	3	4	8	9		
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia									
e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)									
e115 Para uso pessoal na vida diária									
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal									
e125 Para a comunicação									
e130 Para a educação									
e135 Para o trabalho									
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto									

e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública									
e155 Arquitectura, 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									
e360 Outros profissionais									
Capítulo 4 – Atitudes									
e410 Atitudes individuais dos 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 arquitectura e a 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									
Outros factores ambientais a considerar									

ANEXO C

- **Checklist e questionários preenchidos**

CHECKLIST

Funções do Corpo

Nota: 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- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave;
4- Deficiência completa; 8- Não especificada¹; 9- Não aplicável²

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			X				
b122 Funções psicossociais globais							
b125 Funções intrapessoais		X					
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b134 Funções do sono							
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>							
b140 Funções da atenção		X					
b144 Funções da memória		X					
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais			X				
b156 Funções da percepção							
b163 Funções cognitivas básicas							
b164 Funções cognitivas de nível superior				X			
b167 Funções mentais da linguagem							
b172 Funções do cálculo		X					
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							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função táctil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulos 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							

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecção							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das 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 relacionadas com reacções motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controle do mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.							
Outras funções corporais a considerar							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos							
d132 Aquisição de informação							
d133 Aquisição da linguagem							
d134 Desenvolvimento da linguagem		X					
d137 Aquisição de conceitos							
d140 Aprender a ler							
d145 Aprender a escrever							
d150 Aprender a calcular							
d155 Adquirir competências							
d160 Concentrar a atenção			X				
d161 Direcção da atenção							
d163 Pensar			X				
d166 Ler			X				
d170 Escrever			X				
d172 Calcular			X				
d175 Resolver problemas	/	X					
d177 Tomar decisões							
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas		X					
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			X				
d330 Falar							
d331 Pré - conversação							
d332 Cantar							
d335 Produzir mensagens não verbais							
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens			X				
d350 Conversação		X					
d355 Discussão							
d360 Utilização de dispositivos e de 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 objectos							
d435 Mover objectos com os membros inferiores							
d440 Actividades de motricidade fina da mão							
d445 Utilização da mão e do braço							
d446 Utilização do pé							

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

d450 Andar									
d455 Deslocar-se									
Capítulo 5 – Auto-cuidados									
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 objectos 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 da vida									
d815 Educação pré-escolar									
d816 Vida pré-escolar e actividades relacionadas									
d820 Educação escolar						X			
d825 Formação profissional									
d835 Vida escolar e actividades relacionadas									
d880 Envolvimento nas brincadeiras									
Capítulo 9 - Vida comunitária, social e cívica									
d910 Vida comunitária									
d920 Recreação e lazer									
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar									

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGIDC.

Factores 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 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado 3- Facilitador substancial/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada; 9- Não aplicável

Qualificadores		Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9	
Equipa	Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia									
	e110	Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)								
	e115	Para uso pessoal na vida diária								
	e120	Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
	e125	Para a comunicação								
	e130	Para a educação								
	e135	Para o trabalho								
	e140	Para a cultura, a recreação e o desporto								
	e150	Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
	e155	Arquitectura, 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	•				X			
	e320	Amigos								
	e325	Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade	+				X			
	e330	Pessoas em posição de autoridade	+			X				
	e340	Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
	e360	Outros profissionais	+				X			
	Capítulo 4 – Atitudes									
	e410	Atitudes individuais dos membros da família próxima	•				X			
	e420	Atitudes individuais dos amigos								
	e425	Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade	+				X			
	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 arquitectura e a 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									
Outros factores ambientais a considerar										

CHECKLIST

Funções do Corpo

Nota: 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- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave;
4- Deficiência completa; 8- Não especificada¹; 9- Não aplicável²

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			X				
b134 Funções do sono							
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>							
b140 Funções da atenção				X			
b144 Funções da memória				X			
b147 Funções psicomotoras				X			
b152 Funções emocionais				X			
b156 Funções da percepção							
b163 Funções cognitivas básicas							
b164 Funções cognitivas de nível superior							
b167 Funções mentais da linguagem			X				
b172 Funções do cálculo				X			
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							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função tátil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulos 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							

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecção							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das 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 relacionadas com reacções motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controle do mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.							
Outras funções corporais a considerar							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:
 0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos							
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 Direcção a atenção				X			
d163 Pensar							
d166 Ler					X		
d170 Escrever					X		
d172 Calcular					X		
d175 Resolver problemas					X		
d177 Tomar decisões							
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas					X		
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 linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens							
d350 Conversação						X	
d355 Discussão							
d360 Utilização de dispositivos e de 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 objectos							
d435 Mover objectos com os membros inferiores							
d440 Actividades de motricidade fina da mão							
d445 Utilização da mão e do braço							
d446 Utilização do pé							

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.
⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.
 Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGIDC.

Factores 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 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado 3- Facilitador substancial/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada; 9- Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia								
e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação	+		?X					
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
e155 Arquitectura, 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	X/+		?X					
e320 Amigos	+		X					
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade								
e330 Pessoas em posição de autoridade								
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e360 Outros profissionais	+				X			
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	•			X				
e420 Atitudes individuais dos amigos	+			X				
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 arquitectura e a construção								
e540 Relacionados com os transportes								
e570 Relacionados com a segurança social	+				X			
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								
Outros factores ambientais a considerar								

CHECKLIST

Funções do Corpo

Nota: 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- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave;
4- Deficiência completa; 8- Não especificada¹; 9- Não aplicável²

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		X					
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			X				
b144 Funções da memória			X				
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais		X					
b156 Funções da percepção		X					
b163 Funções cognitivas básicas			X				
b164 Funções cognitivas de nível superior			X				
b167 Funções mentais da linguagem			X				
b172 Funções do cálculo			X				
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							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função tátil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulos 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							

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecção							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das 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 relacionadas com reacções motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controle do mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.							
Outras funções corporais a considerar							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:
 0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos		X					
d132 Aquisição de informação			X				
d133 Aquisição da linguagem							
d134 Desenvolvimento da linguagem			X				
d137 Aquisição de conceitos			X				
d140 Aprender a ler							
d145 Aprender a escrever							
d150 Aprender a calcular							
d155 Adquirir competências							
d160 Concentrar a atenção							
d161 Direcção a atenção							
d163 Pensar							
d166 Ler			X				
d170 Escrever			X				
d172 Calcular			X				
d175 Resolver problemas			X				
d177 Tomar decisões			X				
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única			X				
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas			X				
d230 Levar a cabo a rotina diária							
d250 Controlar o seu próprio comportamento			X				
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 linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens							
d350 Conversação							
d355 Discussão							
d360 Utilização de dispositivos e de 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 objectos							
d435 Mover objectos com os membros inferiores							
d440 Actividades de motricidade fina da mão							
d445 Utilização da mão e do braço							
d446 Utilização do pé							

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico. Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGICD.

d450 Andar									
d455 Deslocar-se									
Capítulo 5 – Auto-cuidados									
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 objectos 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 da vida									
d815 Educação pré-escolar									
d816 Vida pré-escolar e actividades relacionadas									
d820 Educação escolar									
d825 Formação profissional									
d835 Vida escolar e actividades relacionadas									
d880 Envolvimento nas brincadeiras									
Capítulo 9 - Vida comunitária, social e cívica									
d910 Vida comunitária									
d920 Recreação e lazer									
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar									

Factores 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 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado 3- Facilitador substancial/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada; 9- Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia								
e110 Para consumo pessoal (alimentos, medicamentos)								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação	(+)				X			
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
e155 Arquitectura, 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	(.)			X				
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	(+)			X				
e360 Outros profissionais								
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	(.)			X				
e420 Atitudes individuais dos amigos								
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade	(+)				X			
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 arquitectura e a 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								
Outros factores ambientais a considerar								

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGIDC.

CHECKLIST

Funções do Corpo

Nota: 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- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave;
4- Deficiência completa; 8- Não especificada¹; 9- Não aplicável²

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
<i>(Funções Mentais Globais)</i>							
b110 Funções da consciência						X	
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo						X	
b117 Funções intelectuais		X					
b122 Funções psicossociais globais		X					
b125 Funções intrapessoais			X				
b126 Funções do temperamento e da personalidade		X					
b134 Funções do sono							X
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>							
b140 Funções da atenção			X				
b144 Funções da memória			X				
b147 Funções psicomotoras						X	
b152 Funções emocionais		X					
b156 Funções da percepção						X	
b163 Funções cognitivas básicas		X					
b164 Funções cognitivas de nível superior			X				
b167 Funções mentais da linguagem		X					
b172 Funções do cálculo		X					
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor							
b210 Funções da visão						X	
b215 Funções dos anexos do olho						X	
b230 Funções auditivas						X	
b235 Funções vestibulares						X	
b250 Função gustativa						X	
b260 Função proprioceptiva						X	
b265 Função tátil						X	
b280 Sensação de dor						X	
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b320 Funções de articulação						X	
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala						X	
Capítulos 4 - Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório							
b410 Funções cardíacas						X	
b420 Funções da pressão arterial						X	
b429 Funções cardiovasculares, não especificadas						X	
b430 Funções do sistema hematológico						X	
b435 Funções do sistema imunológico						X	
b440 Funções da respiração						X	

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas						✓	
b525 Funções de defecção						✓	
b530 Funções de manutenção do peso						✓	
b555 Funções das glândulas endócrinas						✓	
b560 Funções de manutenção do crescimento						✓	
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais						✓	
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das 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 relacionadas com reacções motoras involuntárias						✓	
b760 Funções relacionadas com o controle do mov. voluntário						✓	
b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário						✓	
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha						✓	
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.						✓	
Outras funções corporais a considerar							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar						X	
d115 Ouvir		X					
d130 Imitar						X	
d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos						X	
d132 Aquisição de informação						X	
d133 Aquisição da linguagem						X	
d134 Desenvolvimento da linguagem						X	
d137 Aquisição de conceitos						X	
d140 Aprender a ler			X				
d145 Aprender a escrever			X				
d150 Aprender a calcular			X				
d155 Adquirir competências			X				
d160 Concentrar a atenção			X				
d161 Direcção a atenção			X				
d163 Pensar						X	
d166 Ler			X				
d170 Escrever			X				
d172 Calcular			X				
d175 Resolver problemas			X				
d177 Tomar decisões						X	
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única		X					
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas			X				
d230 Levar a cabo a rotina diária						X	
d250 Controlar o seu próprio comportamento						X	
Capítulo 3 – Comunicação							
d310 Comunicar e receber mensagens orais		X					
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais						X	
d325 Comunicar e receber mensagens escritas			X				
d330 Falar	X						
d331 Pré - conversação						X	
d332 Cantar						X	
d335 Produzir mensagens não verbais						X	
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais		X					
d345 Escrever mensagens		X					
d350 Conversação		X					
d355 Discussão						X	
d360 Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação	X						
Capítulo 4 – Mobilidade							
d410 Mudar as posições básicas do corpo						X	
d415 Manter a posição do corpo						X	
d420 Auto-transferências						X	
d430 Levantar e transportar objectos						X	
d435 Mover objectos com os membros inferiores						X	
d440 Actividades de motricidade fina da mão						X	
d445 Utilização da mão e do braço						X	
d446 Utilização do pé						X	

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico. Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGICD.

Factores 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 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado 3- Facilitador substancial/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada; 9- Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia								
e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)							X	
e115 Para uso pessoal na vida diária							X	
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								X
e125 Para a comunicação								X
e130 Para a educação	+		X					
e135 Para o trabalho							✓	X
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto							X	
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								X
e155 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios para uso privado								X
Capítulo 2 – Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem								
e225 Clima							X	
e240 Luz							✓	
e250 Som							✓	
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos								
e310 Família próxima	•			X				
e320 Amigos	+		X					
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade							X	
e330 Pessoas em posição de autoridade	+			X				
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e360 Outros profissionais	+		X	X				
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	•			X				
e420 Atitudes individuais dos amigos	+		X					
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade							X	
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais							X	
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde							X	
e465 Normas, práticas e ideologias sociais							X	
Capítulo 5 – Serviços, Sistemas e Políticas								
e515 Relacionados com a arquitectura e a construção							X	
e540 Relacionados com os transportes							X	
e570 Relacionados com a segurança social							X	
e575 Relacionados com o apoio social geral							X	
e580 Relacionados com a saúde							X	
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego								X
e595 Relacionados com o sistema político								X
Outros factores ambientais a considerar								

CHECKLIST

Funções do Corpo

Nota: 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- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave;
4- Deficiência completa; 8- Não especificada¹; 9- Não aplicável²

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
<i>(Funções Mentais Globais)</i>							
b110 Funções da consciência						X	
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo			X				
b117 Funções intelectuais				X			
b122 Funções psicossociais globais	X						
b125 Funções intrapessoais			X				
b126 Funções do temperamento e da personalidade	X						
b134 Funções do sono							
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>							
b140 Funções da atenção			X				
b144 Funções da memória			X				
b147 Funções psicomotoras		X					
b152 Funções emocionais		X					
b156 Funções da percepção				X			
b163 Funções cognitivas básicas				X			
b164 Funções cognitivas de nível superior			X				
b167 Funções mentais da linguagem			X				
b172 Funções do cálculo				X			
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							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função tátil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulos 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							

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecção							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das articulações							
b715 Estabilidade das funções das articulações							
b730 Funções relacionadas com a força muscular							
b735 Funções relacionadas com o tônus muscular							
b740 Funções relacionadas com a resistência muscular							
b750 Funções relacionadas com reflexos motores							
b755 Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controle do mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.							
Outras funções corporais a considerar							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos			X				
d132 Aquisição de informação				X			
d133 Aquisição da linguagem				X			
d134 Desenvolvimento da linguagem				X			
d137 Aquisição de conceitos				X			
d140 Aprender a ler							
d145 Aprender a escrever							
d150 Aprender a calcular							
d155 Adquirir competências							
d160 Concentrar a atenção				X			
d161 Direcção da atenção				X			
d163 Pensar				X			
d166 Ler				X			
d170 Escrever				X			
d172 Calcular				X			
d175 Resolver problemas				X			
d177 Tomar decisões			X				
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas				X			
d230 Levar a cabo a rotina diária							
d250 Controlar o seu próprio comportamento							
Capítulo 3 – Comunicação							
d310 Comunicar e receber mensagens orais	X						
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais							
d325 Comunicar e receber mensagens escritas				X			
d330 Falar							
d331 Pré - conversação							
d332 Cantar							
d335 Produzir mensagens não verbais							
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens				X			
d350 Conversação							
d355 Discussão							
d360 Utilização de dispositivos e de 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 objectos							
d435 Mover objectos com os membros inferiores							
d440 Actividades de motricidade fina da mão							
d445 Utilização da mão e do braço							
d446 Utilização do pé							

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico. Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGIDC.

d450 Andar										
d455 Deslocar-se										
Capítulo 5 – Auto-cuidados										
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 objectos domésticos										
Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais										
d710 Interações interpessoais básicas	X									
d720 Interações interpessoais complexas	X									
d730 Relacionamento com estranhos										
d740 Relacionamento formal	X									
d750 Relacionamentos sociais informais	X									
Capítulo 8 – Áreas principais da vida										
d815 Educação pré-escolar										
d816 Vida pré-escolar e actividades relacionadas										
d820 Educação escolar						X				
d825 Formação profissional										
d835 Vida escolar e actividades relacionadas						X				
d880 Envolvimento nas brincadeiras	X									
Capítulo 9 - Vida comunitária, social e cívica										
d910 Vida comunitária	X									
d920 Recreação e lazer										
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar										

Factores 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 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado 3- Facilitador substancial/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada; 9- Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia								
e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação	+				X			
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
e155 Arquitectura, 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	.				X			
e320 Amigos								
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade	+			X				
e330 Pessoas em posição de autoridade								
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais	+				X			
e360 Outros profissionais	+				X			
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	.				X			
e420 Atitudes individuais dos amigos								
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade	+			X				
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais	+			X				
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde								
e465 Normas, práticas e ideologias sociais								
Capítulo 5 – Serviços, Sistemas e Políticas								
e515 Relacionados com a arquitectura e a construção								
e540 Relacionados com os transportes								
e570 Relacionados com a segurança social	+			X				
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								
Outros factores ambientais a considerar								
e585 Relacionados com a educação	+				X			

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGIDC.

CHECKLIST

Funções do Corpo

Nota: 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- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave;
4- Deficiência completa; 8- Não especificada¹; 9- Não aplicável²

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			X				
b144 Funções da memória			X				
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais							
b156 Funções da percepção						X	8
b163 Funções cognitivas básicas			X				
b164 Funções cognitivas de nível superior							
b167 Funções mentais da linguagem							
b172 Funções do cálculo						X	8
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							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função tátil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulos 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							

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecção							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das 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 relacionadas com reacções motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controle do mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.							
Outras funções corporais a considerar							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:
 0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos							
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 Direcção a atenção							X
d163 Pensar							
d166 Ler							X
d170 Escrever							X
d172 Calcular							X
d175 Resolver problemas							X
d177 Tomar decisões							
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas							X
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 linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens							
d350 Conversação							
d355 Discussão							
d360 Utilização de dispositivos e de 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 objectos							
d435 Mover objectos com os membros inferiores							
d440 Actividades de motricidade fina da mão							
d445 Utilização da mão e do braço							
d446 Utilização do pé							

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico. Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGICD.

d450 Andar										
d455 Deslocar-se										
Capítulo 5 – Auto-cuidados										
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 objectos domésticos										
Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais										
d710 Interações interpessoais básicas		X								
d720 Interações interpessoais complexas										
d730 Relacionamento com estranhos										
d740 Relacionamento formal										
d750 Relacionamentos sociais informais										
Capítulo 8 – Áreas principais da vida										
d815 Educação pré-escolar										
d816 Vida pré-escolar e actividades relacionadas										
d820 Educação escolar										
d825 Formação profissional										
d835 Vida escolar e actividades relacionadas										
d880 Envolvimento nas brincadeiras										
Capítulo 9 - Vida comunitária, social e cívica										
d910 Vida comunitária										
d920 Recreação e lazer										
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar										

Factores 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 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado 3- Facilitador substancial/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada; 9- Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia								
e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação	F +			X				
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
e155 Arquitectura, 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	B ●			X				
e320 Amigos								
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade								
e330 Pessoas em posição de autoridade	F +			X				
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e360 Outros profissionais	F +			X				
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	B ●			X				
e420 Atitudes individuais dos amigos								
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade	F +			X				
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais	F +			X				
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde								
e465 Normas, práticas e ideologias sociais								
Capítulo 5 – Serviços, Sistemas e Políticas								
e515 Relacionados com a arquitectura e a 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								
Outros factores ambientais a considerar								

CHECKLIST

Funções do Corpo

Nota: 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- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave;
4- Deficiência completa; 8- Não especificada¹; 9- Não aplicável²

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
<i>(Funções Mentais Globais)</i>							
b110 Funções da consciência						X	
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							X
b117 Funções intelectuais				X			
b122 Funções psicossociais globais			X				
b125 Funções intrapessoais	X						
b126 Funções do temperamento e da personalidade		X					
b134 Funções do sono							
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>							
b140 Funções da atenção			X				
b144 Funções da memória		X					
b147 Funções psicomotoras						X	
b152 Funções emocionais			X				
b156 Funções da percepção	X		X				
b163 Funções cognitivas básicas						X	
b164 Funções cognitivas de nível superior							X
b167 Funções mentais da linguagem			X				
b172 Funções do cálculo				X			
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							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função tátil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulos 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							

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecção							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das 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 relacionadas com reacções motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controle do mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.							
Outras funções corporais a considerar							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:
 0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar	X						
d115 Ouvir	X						
d130 Imitar			X				
d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos		X					
d132 Aquisição de informação			X				
d133 Aquisição da linguagem		X					
d134 Desenvolvimento da linguagem			X				
d137 Aquisição de conceitos			X				
d140 Aprender a ler			X				
d145 Aprender a escrever		X					
d150 Aprender a calcular			X				
d155 Adquirir competências			X				
d160 Concentrar a atenção				X			
d161 Direcção a atenção					X		
d163 Pensar				X			
d166 Ler				X			
d170 Escrever					X		
d172 Calcular			X				
d175 Resolver problemas					X		
d177 Tomar decisões					X		
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única		X					
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas			X				
d230 Levar a cabo a rotina diária			X				
d250 Controlar o seu próprio comportamento		X					
Capítulo 3 – Comunicação							
d310 Comunicar e receber mensagens orais			X				
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais			X				
d325 Comunicar e receber mensagens escritas			X				
d330 Falar		X					
d331 Pré - conversação		X					
d332 Cantar			X				
d335 Produzir mensagens não verbais		X					
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais			X				
d345 Escrever mensagens				X			
d350 Conversação			X				
d355 Discussão		X					
d360 Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação			X				
Capítulo 4 – Mobilidade							
d410 Mudar as posições básicas do corpo		X					
d415 Manter a posição do corpo			X				
d420 Auto-transferências			X				
d430 Levantar e transportar objectos			X				
d435 Mover objectos com os membros inferiores		X					
d440 Actividades de motricidade fina da mão			X				
d445 Utilização da mão e do braço		X					
d446 Utilização do pé			X				

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico. Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGIDC.

d450 Andar	X								
d455 Deslocar-se	X								
Capítulo 5 – Auto-cuidados									
d510 Lavar-se								X	X
d520 Cuidar de partes do corpo								X	X
d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções								X	X
d540 Vestir-se								X	X
d550 Comer								X	X
d560 Beber								X	X
d571 Cuidar da própria segurança				X					
Capítulo 6 – Vida doméstica									
d620 Adquirir bens e serviços	X								
d630 Preparar refeições								X	X
d640 Realizar o trabalho doméstico								X	X
d650 Cuidar dos objectos domésticos								X	X
Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais									
d710 Interações interpessoais básicas		X							
d720 Interações interpessoais complexas			X						
d730 Relacionamento com estranhos			X						
d740 Relacionamento formal		X							
d750 Relacionamentos sociais informais			X						
Capítulo 8 – Áreas principais da vida									
d815 Educação pré-escolar	X								
d816 Vida pré-escolar e actividades relacionadas	X								
d820 Educação escolar	X								
d825 Formação profissional	X								
d835 Vida escolar e actividades relacionadas	X								
d880 Envolvimento nas brincadeiras	X								
Capítulo 9 - Vida comunitária, social e cívica									
d910 Vida comunitária								X	X
d920 Recreação e lazer								X	X
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar									

Factores 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 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado 3- Facilitador substancial/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada; 9- Não aplicável

Qualificadores		Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9	
Equipa	Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia									
	e110	Para consumo pessoal (alimentos, medicamentos)								
	e115	Para uso pessoal na vida diária								
	e120	Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
	e125	Para a comunicação								
	e130	Para a educação								
	e135	Para o trabalho								
	e140	Para a cultura, a recreação e o desporto								
	e150	Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
	e155	Arquitectura, 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	+	X						
	e340	Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
	e360	Outros profissionais								
	Capítulo 4 – Atitudes									
	e410	Atitudes individuais dos 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 arquitectura e a construção								
	e540	Relacionados com os transportes								
	e570	Relacionados com a segurança social	+	X						
	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									
Outros factores ambientais a considerar										

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGIDC.

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 48 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 25 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? 12 dias

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 44 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 22 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? 22

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma - 0

De 1 a 5 - 1

De 6 a 10 - 2

De 11 a 15 - 3

De 16 a 20 - 4

Mais de 20 - 5

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 54 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 30 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? 1 ANO

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 46 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério.....

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 21 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? 1 ANO

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 38 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 14 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? 1 ano

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se responder que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 34 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 8 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? 6 meses

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual Executivo

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 54 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 30 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? 1 Ano

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 49 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 25 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? 5 horas (1 ano)

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 52 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 34 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? _____

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 50 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 28 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? _____

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 48 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 28 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? _____

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 48 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 24 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? _____

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 36 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 10 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? _____

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino
2. **Idade:** 51 anos
3. **Habilitações Literárias:**
 - Curso Magistério
 - Bacharelato
 - Licenciatura
 - Pós graduação
 - Mestrado
 - Doutoramento
4. **Tempo de Experiência Profissional** 31 anos
5. **Funções:**
 - Ensino Regular:
 - Educação especial: com especialização sem especialização
 - Outro: _____

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?
Sim Não
Se sim, há quanto tempo? _____
7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?
 - Nenhuma -
 - De 1 a 5 -
 - De 6 a 10 -
 - De 11 a 15 -
 - De 16 a 20 -
 - Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 27 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 4 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: Psicóloga

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? _____

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 32 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 7 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: psicóloga

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? _____

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

às vezes

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 43 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 10 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: Psicóloga

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? _____

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 33 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 10 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: Psicóloga

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo?

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial
Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 26 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 5 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: PSICÓLOGA

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? 1 ANO

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

() ARTICULAÇÃO ENTRE SERVIÇOS, CASO NÃO HAJA POSICIONAMENTO DE UMA EQUIPA COMUNITÁRIA, ONDE A DECISÃO FINAL É UNÂNIME.*

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo *→ TENDO EM CONTA, RESULTADOS*

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

CONSUETUDE A EQUIPA.

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial? *(AJUDA).*

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)? *(AJUDA)*

Sim Não

**Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** 44 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de Experiência Profissional** 21 anos

5. **Funções:**

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: Psicóloga

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? 1 ano

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

Questionário Sobre a Utilização em Educação da
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)

I Dados Demográficos

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: 29 anos

3. Habilitações Literárias:

Curso Magistério

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. Tempo de Experiência Profissional 3 anos

5. Funções:

Ensino Regular:

Educação especial: com especialização sem especialização

Outro: psicólogo

II Dados de Opinião sobre a CIF

6. Tem formação sobre a utilização da CIF?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo? _____

7. Quantas vezes, aproximadamente, já utilizou a CIF?

Nenhuma -

De 1 a 5 -

De 6 a 10 -

De 11 a 15 -

De 16 a 20 -

Mais de 20 -

8. A Elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial (Art. 6º- ponto 3) é decidida na presença de todos os envolvidos no processo de avaliação?

Sim Não

9. Se respondeu que sim à questão anterior, indique quem está envolvido:

Médico Psicólogo Professor ensino regular Professor de educação especial

Pais Terapeutas Técnico de serviço social Outro Qual _____

10. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é?

Nada eficaz Pouco eficaz Eficaz Muito eficaz Totalmente eficaz

11. Em educação, de acordo com a sua opinião, a CIF é um instrumento:

Objectivo Subjectivo

12. Ao usar a CIF sente-se:

Nada confuso/a

Pouco Confuso/a

Confuso/a

Muito confuso/a

Totalmente confuso/a

13. A CIF por si só permite determinar a elegibilidade do aluno com N.E.E. para serviços de Educação Especial?

Sim Não

14. A CIF, por si só, permite elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)?

Sim Não

ANEXO D

- **Grelhas adaptadas do Modelo de Atendimento à Diversidade**

História Compreensiva

1. Identificação do aluno (a):

Nome: _____ Escolaridade: _____
 Data de nascimento: _____ Naturalidade: _____
 Nome por que usualmente é chamado (a): _____
 Filiação: _____ Telefone: _____
 Encarregado da Educação: _____
 Telemóvel: _____
 Morada: ---- Contacto urgentes: ---

2. Agregado familiar:

Nome da mãe: _____ Idade: _____
 Habilitação Escolar: ---- Profissão: ----
 Trabalha: () Nome do pai: _____ Idade: _____
 Habilitação Escolar: ---- Profissão: ---- Trabalha: () Estado
 Civil dos pais: () solteiros () casados () Separados () Divorciados
 Observação: ---- Vive ao cuidado de: () Pai () Mãe () Outros
 Quem? ---- Habita com: () Pai Se não, morada: ---
 () Mãe Se não, morada: ---- Irmãos do aluno:
 Nome: _____ Idade: _____ Filhos Falecidos:
 () Causa: ----
 Observações: ---

3. Habitação

Tipo de habitação: _____
 No de divisões: _____ No de pessoas que coabitam: _____
 O aluno dorme habitualmente:
 () Em quarto individual () No quarto com os pais Interacção familiar:

4. Etapas do desenvolvimento

4.1. Gravidez

() Desejado(a) () Não desejado(a) () Aceite () Não aceite Quais? ---
 Idade do pai aquando do nascimento do aluno(a): _____
 Idade da mãe aquando do nascimento do aluno(a): _____
 Saúde da mãe durante a gravidez: () Boa, sem complicações () Com, complicações ()
 Hemorragias () Radiografias () Náuseas ou vómitos () Infecções () Tensão alta ()
 Nutrição adequada () Albumina ou açúcar no sangue
 () Outros problemas
 Observações: ----

4.6 Linguagem

Primeira palavra:

Primeira frase:

Deformação de palavras ---- até aos ---meses/anos

De que tipo? --- Articula bem Poucas palavras

Estado actual: Gaguez

Observações:

4.7 Controle dos Esfíncteres:

Controlo da urina: Diurno _____ meses

Nocturno _____ meses

Controlo das fezes: Diurno _____ meses

Nocturno _____ meses

Ocorrências significativas (regressões, manipulação de fezes, respectivas datas de aparecimento):

Comportamento actual:

Reacção da criança:

Observações:

4.8 Sono

Hora habitual de se deitar: ----

Hora habitual de se levantar: ---

Dificuldade em adormecer? ---

Utiliza algum objecto para dormir? Se sim, qual? Chupeta Boneco Outro –

Usa fraldas durante o sono? Se não, desde quando?

Acorda durante a noite: Raramente Muitas vezes Quase sempre

Apresenta agitação durante o sono? Se sim: Com gritos Sem gritos Terrores nocturnos? Em que idade? _____ Sonambulismo? Em que idade? _____

Dorme de dia? Se sim, quantas horas? -----

Observações: ----

5. Actividades Lúdicas

Gosta mais de brincar só Com outras crianças Com adultos

Brinquedos e/ou brincadeiras preferidas: ----

Sítios preferidos para brincar: ----

Observações:

6. Estado da Saúde

Doenças a assinalar ao longo do desenvolvimento: Febre altas prolongadas
 Eczemas Asma Lesões cerebrais Traumatismos Cardiopatia
 Infecções graves Diabetes Varicela Tosse convulsa Papeira
 Sarampo Outras Quais?

Acidentes graves: ----

Hospitalizações: ----

Operações: ----

Deficiências sensoriais: ----

Exames médicos já realizados: Resultados do exame à visão Resultados do exame à audição

Estado físico actual:

Observações: ---

6. 1 Avaliações prévias ou intervenções e/ou tratamentos (de carácter psicológico, psicopedagógico, psiquiátrico e/ou outros):

6. 2 Medicação

7. Situação Escolar:

Ama Desde que idade? ---- Até que idade? ---
 Adaptação: Boa Má Problemas surgidos
 Jardim de Infância Desde que idade? ---- Até que idade?
 Adaptação: Boa Má Problemas surgidos
 1º-ano do 1º-ciclo Desde que idade? ---- Até que idade?
 Adaptação: Boa Má Problemas surgidos
 2º-ano do 1º-ciclo Desde que idade? ---- Até que idade?
 Adaptação: Boa Má Problemas surgidos
 3º-ano do 1º-ciclo Desde que idade? ---- Até que idade?
 Adaptação: Boa Má Problemas surgidos
 4º-ano do 1º-ciclo Desde que idade? ---- Até que idade?
 Adaptação: Boa Má Problemas surgidos
 Escolaridade: Há retenções?
 Usa a mão: Direita Esquerda
 Expectativas em relação à escola: ----

8. Outros comportamentos observados pelos pais:

- Parece não ter a noção do tempo (horas, datas, ano)
 - É-lhe difícil localizar objectos pessoais (sapatos, roupa)
 - É-lhe difícil tomar decisões Tem dificuldade em manipular objectos
 - Tem dificuldade em vestir-se, apertar cordões...
 - Tem dificuldade em correr ou subir escadas
 - Tem dificuldade em seguir instruções
 - Tem dificuldade em perceber o que lhe é pedido
 - Tem dificuldade em completar os trabalhos de casa Tem dificuldade em lembrar-se de nomes, endereços, números de telefone Tem dificuldade em fazer amigos
 - Tem dificuldade em trabalhar com os colegas
 - Tem dificuldade em aceitar mudanças na sua rotina Parece ser muito agitado
 - Parece ser distraído Parece ser impulsivo Parece ser pouco tolerante
 - Parece estar sempre a sonhar Parece fazer as coisas antes de pensar
 - Parece desistir facilmente das tarefas
 - Desculpa-se com certo tipo de dores (estômago, cabeça) para evitar ir para a escola
-

Avaliação Informal

(Sugerida por Luís de Miranda Correia -Professor Catedrático -Instituto de estudos da Criança,
Universidade do Minho)

DOMÍNIOS E COMPORTAMENTOS	Jardim Infantil	1ª a 4º Anos	5ª a 9º Anos	Ensino Secundário
Capacidades motoras (globais e finas)				
Parece descoordenado, entornando, deixando cair ou derrubando coisas				
Tem pouco sucesso em jogos e actividades que requeiram coordenação óculo manual (ex., tocar um instrumento musical ou jogar futebol)				
Apresenta problemas quando tem de apertar botões, fechos de correr e/ou cordões de sapatos, ou de pendurar coisas em ganchos ou cabides				
Os seus desenhos ou outros trabalhos manuais são imaturos para a idade				
Demonstra pouca capacidade para escrever nas linhas ou colorir “dentro dos contornos”				
Segura o lápis de uma forma desajeitada, resultando numa caligrafia pobre				
Sente dificuldade no manuseamento de objectos pequenos ou coisas que requeiram precisão (ex., legos, peças de puzzles, pinças, tesouras)				
Evita, ou não gosta de fazer desenhos ou trabalhos escritos				
Linguagem				
Demonstra atraso na aquisição da fala				
Tem dificuldade em modular a voz (ex., muito alta, muito baixa)				
Tem dificuldade em relembrar nomes de pessoas e objectos				
Tem dificuldade em manter-se num tópico				
Insera palavras inventadas numa conversa				
Tem dificuldade em repetir o que acabou de ser dito				
Usa uma linguagem vaga e imprecisa e tem um vocabulário limitado				
Apresenta um discurso lento e hesitante, fazendo uso de muitas bengalas linguísticas (ex., hum, ah, e, pronto, sabes, depois)				

Comete erros gramaticais frequentes ou usa palavras erradas numa conversa				
---	--	--	--	--

Não gosta ou evita a leitura, ou lê contrariado				
Escrita				
Não gosta ou evita actividades relacionadas com a escrita (copiar e escrever)				
Demonstra atraso na aprendizagem da escrita (copiar e escrever)				
A sua escrita é confusa, incompleta e desordenada, com muitas emendas e raspaduras				
Tem dificuldade em lembrar formas de letras e algarismos				
Frequentemente, faz inversões de letras, números e símbolos				
Usa espaços desiguais entre letras e palavras e tem dificuldade em escrever nas linhas				
Copia inadequadamente (ex., confunde letras e algarismos aparentemente semelhantes)				
Dá erros ortográficos de uma forma inconsistente (ex., a mesma palavra é escrita de uma forma diferente num mesmo documento)				
Tem dificuldade em rever e corrigir o seu próprio trabalho				
Tem dificuldade em fazer rascunhos e organizar trabalhos escritos				
Tem dificuldade em exprimir ideias, sendo os seus trabalhos pobres, incompletos e muito curtos				
Expressa as ideias escritas de uma forma desorganizada				
Matemática				
Tem dificuldade na contagem mecânica simples e na correspondência, um para um, entre símbolos numéricos e itens/objectos				
Tem dificuldade em adquirir conhecimentos numéricos (ex., reconhecer quantidades sem contar)				
Tem dificuldade na aprendizagem e memorização dos conceitos básicos relacionados com a adição e subtracção				

Tem dificuldade em aprender princípios estratégicos de contagem (ex., por 2, 5, 10, 100)				
--	--	--	--	--

Tem dificuldade em estimar quantidades (ex., quantidade, valor)				
Tem dificuldade em fazer comparações (ex., menor do que, melhor do que)				
Tem dificuldade em dizer as horas				
Tem dificuldade na conceitualização do tempo				
Tem dificuldade em contar depressa ou fazer cálculos				
Tem dificuldade na aprendizagem da tabuada de multiplicar, nas fórmulas e regras				
Tem dificuldade na leitura e interpretação de gráficos e quadros				
Social/Emocional				
Não compreende as emoções e humor nos outros (ex., pode dizer uma coisa errada no momento errado)				
Pode não detectar ou responder apropriadamente a provocações				
Tem dificuldade em “pertencer” a grupos e em manter uma boa atitude social com os pares				
Tem dificuldade em perceber como partilhar/expressar sentimentos				
Tem dificuldade em ir “directo ao assunto” (ex., numa conversa, perde-se nos pormenores)				
Tem dificuldade em controlar-se quando está frustrado				
Tem dificuldade em lidar com a pressão do grupo, com o embaraço e com desafios inesperadas				
Tem dificuldade em estabelecer objectivos sociais realistas				
Tem dificuldade em avaliar as suas capacidades e necessidades pessoais				
Duvida das suas capacidades e sente-se inclinado a atribuir o seu sucesso à sorte ou a influências exteriores em vez de ao seu próprio trabalho				

Atenção				
Não presta atenção a pormenores ou comete erros descuidados no trabalho escolar ou noutras actividades				
Tem dificuldade em estar atento quer nas				

Não consegue seguir instruções, acabar os deveres ou terminar pequenas tarefas				
Tem dificuldade na organização de tarefas e actividades				
Evita, não gosta, ou é relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental, tal como, organizar o trabalho escolar ou fazer os trabalhos de casa				
Perde, com frequência, coisas ou materiais importantes para a elaboração do trabalho escolar (ex., livros, lápis, folhas de registo de TPC, brinquedos)				
Distrai-se facilmente com estímulos exteriores				
Esquece-se facilmente das actividades/rotinas do dia-a-dia				
Outros				
Confunde direita e esquerda				
Tem um sentido de orientação pobre; é-lhe difícil aprender a movimentar-se em espaços novos; confunde-se ou perde-se com facilidade em espaços desconhecidos				
Tem dificuldade em determinar velocidade e distâncias (ex., é-lhe difícil jogar certos jogos, andar de bicicleta)				
Tem dificuldade na leitura de mapas e quadros				
É desorganizado e tem dificuldade em planificar				
Perde coisas com frequência				
Tem dificuldade na aprendizagem de jogos novos e na construção de puzzles complexos				
Tem dificuldade em ouvir e tirar apontamentos ao mesmo tempo				
Executa tarefas de uma forma inconsistente de um dia para o outro				
Tem dificuldade em generalizar/aplicar conhecimentos de uma situação para outra				

Relatório Educacional

Identificação do aluno:

Aluno:

Idade:

Escolaridade:

Ano lectivo:

1. O aluno adquiriu as competências do ____ ano do ____ ciclo

	1º-período			2º-período			3º-período			Sem adaptações	Com adaptações
	todas	algumas	Nenhuma								
Língua Portuguesa											
Matemática											
Estudo do Meio											

Com adaptações a nível de:

Estratégias: Actividades: Objectivos simplificados e/ou eliminados: Avaliação:			
<input type="checkbox"/> Texto igual, nível do ano de escolaridade	<input type="checkbox"/> questões directas	<input type="checkbox"/> exercícios adaptados à turma	<input type="checkbox"/> prova múltipla escolha
<input type="checkbox"/> Texto adaptado ao nível de realização	<input type="checkbox"/> questões simples	<input type="checkbox"/> exercícios adaptados ao aluno	<input type="checkbox"/> prova oral
<input type="checkbox"/> Texto mais simples do nível de escolaridade	<input type="checkbox"/> questões orais	<input type="checkbox"/> exercícios diferenciados/individua l	<input type="checkbox"/> prova utilizando o computador

2. O aluno conseguiu desenvolver sua autonomia a nível académico

CRITÉRIOS	1º-período	2º-período	3º-período
Demonstrou iniciativa própria para desenvolver actividades	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Tirou dúvidas as aulas	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Fez actividades dentro e fora da aula sem apoio	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Fez testes/provas sem apoio	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Observação:			

3. O aluno conseguiu desenvolver sua autonomia a nível social			
CRITÉRIOS	1º-período	2º-período	3º-período
Adoptou formas de saudação e cortesia	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Participou activamente nas actividades de grupo	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Fez novas amizades	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Relacionou-se bem com o pequeno grupo	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Soube esperar pela sua vez	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Relacionou-se bem com o grande grupo	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Colaborou nos trabalhos de grupo	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Soube respeitar as regras de grupo	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Relaciona-se bem com o professor	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Revelou comportamento disruptivos	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Pôs em causa sua integridade física	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Pôs em causa a integridade física dos colegas	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Pôs em causa a integridade física do professor	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
Observações:			

Lista de verificação

Identificação do aluno:

Aluno:	Idade:	Ano lectivo:	Escolaridade:
--------	--------	--------------	---------------

Descrição do Problema e Avaliação

1. Aspectos curriculares

- tarefa apropriada a idade do aluno (do ano que o aluno frequenta)
- instruções apresentadas de uma forma clara
- nível de leitura de textos apropriados ao nível de leitura do aluno
- pré-requisitos adquiridos para efectuar a tarefa
- tarefas apropriadas quanto à dificuldade
- apresentação das actividades apropriadas à idade e ano que o aluno frequenta

2. Ambientes de ensino-aprendizagem

- estratégias apropriadas ao ritmo/estilo de aprendizagem do aluno
- actividades apresentadas numa sequência apropriada
- ambiente físico da sala de aula apropriado
- nível das respostas apropriados à idade e ano que o aluno frequenta
- apoio individual quando necessário

3. Ambiente socioemocional

- aluno pouco conflituoso
- aluno muito conflituoso
- apresenta um bom relacionamento com os colegas
- desenvolvimento socioemocional aparentemente normal
- encontro com os pais revelar poucas situações de conflito no lar

4. Comportamento orgânico

- altura e peso normais para a idade
- não aparenta problemas de visão
- não aparenta problemas de audição
- nunca sofreu lesões severas
- muito dado a constipação e gripes
- nunca esteve doente com gravidade
- atento na sala de aula
- aptidão motora adequada
- comunicação adequada a idade

5. Observações: (Professora da Educação Especial, Psicóloga, Pedopsiquiatra, outros).

Local:

Observação:

Data:

6. Intervenção

Em colaboração/Alteração efectuadas ao nível do currículo, do ambiente socioemocional e do comportamento.

Adaptações curriculares consideradas:

Observações:

Data:

7. Recursos necessários para intervenção

Recursos humanos e materiais suficientes

-

8. Envolvimento parental

-

-

9. Documentação relevante

-

-

10. Encaminhamento para avaliação abrangente?

-

-

Grelha de Referimento

Identificação do aluno (a):

Nome:

Escolaridade:

Data de nascimento:

Naturalidade:

Nome por que usualmente é chamado (a): Filiação:

Telefone: ----

Encarregado da Educação: Morada: ----

Telemóvel: ---

Contacto urgente: ----

1. Referimento

2. Informações médicas

Visão

Audição

Problemas físicos

Saúde em geral

Problemas de saúde específicos

Hospitalização Data:

Motivo:

Operações Data:

Motivo:

3. Informações escolares

Idade que o aluno entrou para a escola:

Escolas que o aluno frequentou anteriormente:

Repetições:

4. Nível académico (leitura, compreensão, escrita, matemática, outras)

-

5. Teste (resultados do teste feito por psicólogo/pedoqsiquiatra/neurologista)

-

6. Comportamento (Disciplinar, personalidade, emocional, relação com os pais, com amigos e professores)

-

7. Medidas já tomadas para resolver o problema do aluno

-

Avaliação Compreensiva

Identificação do aluno (a):

Nome:

Escolaridade:

Data de nascimento:

Naturalidade:

Nome por que usualmente é chamado (a):

Filiação:
 Encarregado da Educação:
 Morada:
 Contacto urgente: ----

Telefone: ----
 Telemóvel:

PROBLEMÁTICA

- 1-
 2-
 3-

CRITÉRIOS	ÁREAS	DATA DA AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS UTILIZADOS E RESULTADOS OBTIDOS	RESPONSÁVEIS
SAÚDE	Visão			
	Audição			
	Outras			
FUNCIONAMENTO INTELLECTUAL	Inteligencia			
COMPORTAMENTOS	Adaptativos			
	Sala de aula			
	Socioemocional			
PERTURBAÇÃO	Psicose			
	Esquizofrenia			
	Outras			
COMUNICAÇÃO	Fala			
	Linguagem			
DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO E MOTOR	Global			
	Fina			
	Lateralidade			
	Ocular			
	Auricular			
	Manual			
	Pedal			
	Coordenação visual-motora			
	Percepção visual			
	Percepção auditiva			
	Expressão oral			
	Expressão escrita			
	Compreensão			

REALIZAÇÃO	Oral			
	Nível de leitura			
	Cálculo			
	Matemático			
	Raciocínio			
	Matemático			
	Análise de amostras de produtos			
FAMÍLIA	Cultural			
	Ambiental			
	Socioemocional			
FACE À AVALIAÇÃO ENUNCIAR				
CAPACIDADES		NECESSIDADES		
ELEGIBILIDADE				
ALUNO ELEGÍVEL PARA SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		() Sim	() Não	

PROFESSORES E RESPONSÁVEIS:

Professora da Ed.Especial

Professora da turma

Directora Pedagógica

Encarregado da educação

ASSINATURAS:**Data:** ___/___/___.**Programa Educativo Individualizado****1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO (A):**

Nome:

Data de nascimento:

Nome por que usualmente é chamado (a):

Escolaridade:

Naturalidade:

Motivo:

Filiação:	Telefone: ----
Nome:	Escolaridade:
Data de nascimento:	Naturalidade:
Nome por que usualmente é chamado (a):	Motivo:
Encarregado da Educação:	Telemóvel:
Morada:	Contactos urgentes:
Problemas de saúde detectados:	
Data de inicio de serviços:	Data prevista para verificação:
Data de reunião:	Participantes da reunião:

2. NIVEL DE REALIZAÇÃO ACTUAL: CAPACIDADES: NECESSIDADES ACADÉMICO

(Descrever situação actual

- Língua Portuguesa: leitura, compreensão, síntese de ideias, expressão escrita;
- Matemática: cálculos, situações problemas e registo matemático;
- E outros: Estudo do Meio, Inglês, Artes, Música, Ed.Física. (Factores relevantes).

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM

(Funcionamento cognitivo, capacidade intelectual, percepções, atenção, memória, pensamentos)

COMUNICAÇÃO

(Funcionalidade da fala, expressão oral e escrita).

SÓCIO EMOCIONAL

(Interações sociais com adultos, professores, alunos. Relação com os pares, exposição, autocontrolo, relação com ganhar e perder, autoconceito, autoestima, ajustamento sócio-emocional).

SAÚDE E

DESENVOLVIMENTO

FÍSICO GERAL

(Saúde, desenvolvimento sensorial e motor, aptidões e impedimentos físicos/ambiental ao processo de aprendizagem. Visão, audição, saúde física geral, comportamento motor).

3. OBJETIVOS ACADÊMICOS E SÓCIOEMOCIONAIS

- Objectivo Global (Competências a adquirir): -----

- Objectivos Específicos: -----
 - Estratégias/materiais: -----
 - Avaliação/Procedimentos/Data: -----
-

4. SERVIÇOS E APOIOS ESPECIALIZADOS

- Educação especial e/ou apoio educativo:
 - Data de início:
 - Frequência:
 - Duração:
 - Psicológicos/Psicopedagógicos
 - Data de início:
 - Frequência:
 - Duração:
 - Pedopsiquiatra
 - Data de início:
 - Frequência:
 - Duração:
 - Outros serviços () terapêuticos () sociais () clínicos
 - Data de início:
 - Frequência:
 - Duração:
-

5. ACTIVIDADES NÃO ACADÊMICAS E EXTRACURRICULARES

6. RECOMENDAÇÕES

- Problemática:
 - Modalidade de atendimento:
 - Informação suplementar:
-

7. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E PERCEPÇÃO SOBRE O PROGRESSO DO ALUNO:

- Áreas académicas:
 - Áreas socioemocional:
 - Informações Gerais:
-