



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A Importância do CRI na Promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Estudo de Caso

Cristela Ferreira Pinto

Orientador

Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Trabalho Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

julho 2015

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor João Júlio de Matos Serrano

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Doutor João José Tavares Curado Ruivo

Professor Coordenador Aposentado do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

AGRADECIMENTOS

A todos os que partilharam esta caminhada comigo, especialmente...

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Mesquita, pela sabedoria, paciência, dedicação e profissionalismo...

À Instituição que, na pessoa da Coordenadora do CRI, incondicionalmente se disponibilizou para colaborar com este estudo...

Aos Técnicos do CRI pela sua colaboração tão disponível...

Ao Nelson, pela sua amizade e partilha neste percurso...

Ao António, pela compreensão, apoio e companheirismo...

A todos um grande BEM-HAJA!

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender a importância do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O Decreto-Lei 3/2008 prevê a criação de parcerias entre os agrupamentos de escolas e as instituições de educação especial, disponibilizando, desta forma, uma equipa de técnicos especializados que constituem o CRI.

Este trabalho projeto é um “estudo de caso” qualitativo e descritivo aplicado a um CRI de uma Instituição Particular de Solidariedade Social que estabelece parceria com dois agrupamentos de escolas da sua área geográfica.

Para atingir este objetivo, primeiramente, foi necessário identificar e caracterizar o CRI, a sua estrutura e a equipa de técnicos que nele desenvolvem o seu trabalho, através de recolha de informação por meio de entrevistas realizadas aos intervenientes neste processo. Para posteriormente, descrever junto dos que operam diretamente no CRI qual o seu conceito de inclusão e identificar a sua opinião sobre qual a importância do CRI para a inclusão de crianças com NEE.

Os resultados obtidos permitiram concluir que o CRI é de extrema importância para o desenvolvimento integral dos alunos com NEE. Permitindo uma complementaridade de recursos às escolas, pelo trabalho desenvolvido fornecendo estratégias aos professores e auxiliares, pela sua sensibilização aos professores e à comunidade e também na partilha de aprendizagens mútuas, promovendo a tolerância e respeito pela diferença.

PALAVRAS CHAVE:

Centro de Recursos para a Inclusão, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the importance of the Resource Centre for Inclusion (CRI), in the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN).

Decree-Law 3/2008 provides for the establishment of partnerships between groupings of schools and special education institutions by providing in this way a specialized team of experts that constitute the CRI.

This project work is a "case study" qualitative and descriptive applied to one CRI of a Private Institution of Social Solidarity which establishes partnership with two groupings of schools in their geographical area.

To achieve this goal, first, it was necessary to identify and characterize the CRI, its structure and the team of experts that develop their work, through collecting information from interviews of those involved in this process. To later describe among those who operate directly in CRI which is their concept of inclusion and identify their opinion about how important is CRI for the inclusion of children with SEN.

The results showed that the CRI is of utmost importance to the comprehensive development of students with SEN. Allowing for a complementarity resources to schools by the work developed supplying strategies to the teachers and assistants, for his sensitization to the teachers and the community and also in sharing mutual learning, promoting tolerance and respect for difference.

KEYWORDS

Resource Centre for Inclusion, inclusion, Special Needs Education

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE GERAL.....	XI
ÍNDICE DE TABELAS.....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	XVI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO ESPECIAL	3
1. INTRODUÇÃO	3
2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL.....	4
2.1. Segregação – Fase Asilar/Fase Assistencial (1820 a 1975).....	4
2.2. Integração – Fase Integradora (1975 a 1994).....	7
2.3. Inclusão (1994 a 2008)	11
2.3.1. Decreto-Lei 3/2008 de 7 janeiro	11
3. ENTENDER A INCLUSÃO.....	15
4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
4.1. Análise aos Documentos	21
4.2. Recomendações dos Documentos.....	28
CAPÍTULO II – CENTRO DE RECURSOS PARA A INCLUSÃO	35
1. INTRODUÇÃO.....	35
2. MODALIDADE DE CENTRO DE RECURSOS PARA INCLUSÃO – CRI	35
2.1. Objetivos e Plano de Ação dos CRI	37
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	41
1. INTRODUÇÃO.....	41
2. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	41
3. METODOLOGIA	42
4. MÉTODOS E RECOLHA DE DADOS	44
4.1. Sujeitos	44
4.1.1. Breve Caracterização da Instituição.....	44
4.1.2. Respostas Sociais da Instituição.....	45
4.2. Instrumentos de Recolha de Dados	46
4.2.1. Entrevista.....	46
4.2.2. Análise Documental.....	49
4.3. Tratamento de Dados	49

4.4. Procedimentos de Investigação	55
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
1. INTRODUÇÃO	57
2. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO	57
2.1. Caracterização da Função do CRI.....	57
2.1.1. Origem/ Finalidade.....	57
2.2. Caracterização da População Alvo do CRI.....	57
2.2.1. População Alvo.....	58
2.2.2. Alunos Apoiados.....	58
2.3. Caracterização da Equipa de trabalho do CRI.....	59
2.3.1. Equipa de trabalho	59
2.3.2. Materiais e Equipamentos.....	59
2.3.3. Sexo/ Idade/ Profissão/ Formação/ Tempo em Funções/ Função.....	59
2.4. Identificação das Parcerias do CRI	60
2.4.1. Parcerias.....	60
2.4.2. Papeis Comunidade/ Família	61
3. CARACTERIZAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DO CRI	61
3.1. Descrição do Percurso de um Aluno no CRI	61
3.1.1. Seleção/ Encaminhamento/ Percurso.....	61
3.2. Análise do Trabalho Realizado pelo CRI.....	62
3.2.1. Plano de Ação.....	62
3.2.2. Áreas de Intervenção/ Participação no Processo de Apoio/ Papéis e Responsabilidades.....	62
3.2.3. Locais	63
3.2.4. Avaliação	63
3.3. Análise do Trabalho Desenvolvido pelos Técnicos do CRI	64
3.3.1. Horas de Apoio/ Tipo de Atividades/ Local/ Participação no Processo de Apoio/ Parceiros de Trabalho.....	64
4. TRANSIÇÃO PARA VIDA PÓS ESCOLAR/ ATIVA.....	68
4.1. Descrição da Transição destes Alunos para a Vida Pós Escolar/Ativa.....	68
4.1.1. Preparação	68
4.1.2. Alunos em Transição/ Envolvidos.....	69
4.1.3. Participação	70
5. CONCEITO DE INCLUSÃO.....	70
5.1. Análise da Opinião dos Entrevistados Face ao Conceito de Inclusão	70
5.1.1. Conceito.....	70

5.1.2.	CRI Promotor de Inclusão	72
6.	IMPORTÂNCIA DO CRI.....	74
6.1.	Análise da Opinião dos Entrevistados Face à Importância do CRI na Inclusão	
de Crianças com NEE.....	74
6.1.1.	Importância do CRI para a Inclusão	74
6.1.2.	Dificuldades.....	75
6.1.3.	Aspetos Positivos/ Aspetos Negativos.....	77
7.	COMPLEMENTOS E OBSERVAÇÕES	78
8.	SÍNTESE FINAL	78
	CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	83
1.	INTRODUÇÃO.....	83
2.	REPOSIÇÃO DOS OBJETIVOS DE ESTUDO.....	83
3.	CONCLUSÕES.....	84
4.	LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	89
	APÊNDICE A – GUIÕES DAS ENTREVISTAS.....	95
	APÊNDICE B – ANÁLISE DE CONTEÚDOS.....	117
	APÊNDICE C – ANÁLISE DOCUMENTAL.....	149
	APÊNDICE D – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	155
	APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	159

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – Serviços de Educação Especial, 2013/2014	23
TABELA 2 – Alunos com Necessidades Especiais de Educação, por tipo de estabelecimento escolar Ano letivo 2012/2013	24
TABELA 3 – Profissionais disponibilizados pelos Centros de Recursos para a Inclusão, a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, por NUTS II.....	24
TABELA 4 – Evolução do número de Centros de Recursos para a Inclusão, respetivas unidades orgânicas apoiadas e número de alunos NEE abrangidos	25
TABELA 5 – Evolução do número de alunos com NEE, por ciclos e níveis de ensino.....	26
TABELA 6 – Áreas Temáticas/ Objetivos/Entrevistados.....	48
TABELA 7 – Categorias e Subcategorias: Identificação e Caracterização	51
TABELA 8 – Categorias e Subcategorias: Caracterização do Funcionamento do CRI	51
TABELA 9 – Categorias e Subcategorias: Transição para a Vida Pós Escolar/ Ativa.....	52
TABELA 10 – Categorias e Subcategorias: Conceito de Inclusão.....	52
TABELA 11 – Categorias e Subcategorias: Importância do CRI.....	53
TABELA 12 – Categorias e Subcategorias: Complementos e Observações	53
TABELA 13 – Categorias da Análise Documental	54

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CNE – Conselho Nacional de Educação

IAACF – Instituto António Aurélio da Costa Ferreira

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CERCIS – Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

PEI – Planos educativos individualizados

REI – Regular Education Initiative

CEI – Currículo Específico Individual

PIT – Plano Individual de Transição

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

OMS – Organização Mundial de Saúde

CSIE – Center for Studies on Inclusive Education

AE/E – Agrupamentos de Escolas/ Escolas

EE – Encarregados de Educação

PA – Plano de Ação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

PIP – Projeto de Intervenção Precoce

CAO – Centro de Atividades Ocupacionais

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito de todas as crianças proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e reiterado pela Declaração sobre Educação para Todos, tal como refere a Declaração Salamanca (Unesco, 1994).

Segundo a Unesco (1994) as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições. Terão de incluir crianças com deficiência, sobredotadas, ou marginalizadas por questões sociais, étnicas, raciais, religiosas, linguísticas ou culturais, colocando-se assim um sério desafio aos sistemas escolares.

As escolas, perante este desafio, terão de encontrar respostas para o sucesso educativo de todas as crianças e, particularmente, das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou seja, todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Este conceito de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, conduziu ao conceito da escola inclusiva. Neste sentido, o desafio das escolas, neste conceito de escola inclusiva é o de ter a capacidade de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, visando o seu sucesso educativo, incluindo as que apresentam graves incapacidades. Esta atitude constitui uma preciosa ajuda na modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas como consta na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994)

uma das características de uma sociedade desenvolvida é o acolhimento da diversidade no seu âmago, seja ela cultural, religiosa, linguística ou étnica, ou ainda cognitiva. A escola é, por excelência, juntamente com a família o lugar onde se desenvolvem estes valores morais e onde se devem também colocar em prática, as especificidades de cada aluno, estas não devem ser elemento para construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem constituir-se como ponto de partida para as políticas afirmativas de respeito à diversidade voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. É pois necessário que em cada escola se criem verdadeiras comunidades aptas a lidarem com a diversidade da excelência. (Miranda, Almeida & Almeida, 2010, p. 77)

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro é a legislação em vigor em matéria de Educação Especial e que prevê a criação de um conjunto de respostas educativas, das quais os agrupamentos das escolas passam a poder organizar respostas específicas diferenciadas, nomeadamente, através de parcerias com instituições particulares de solidariedade social, os centros de recursos especializados. O artigo 30.º do referido diploma estabelece as finalidades dos centros de recursos especializados, resultantes dessa cooperação e parceria.

O conceito Centro de Recursos considera-se como uma estrutura de apoio prestando serviços complementares aos oferecidos pelas escolas regulares, atuando de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos

alunos com NEE de carácter prolongado. Materializam-se na disponibilização de técnicos com diferentes formações, de equipamentos e materiais específicos, de transportes e instalações no âmbito do desenvolvimento, entre outras (DGIDC, 2006).

O Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), em parceria com as estruturas da comunidade tem como objetivo o apoio à inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidade, por meio da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, com o objetivo de promover o máximo potencial de cada indivíduo (DGIDC, 2007).

Com base nesta orientação conceptual, propomo-nos a estudar o Centro de Recursos para a Inclusão de uma Instituição de Solidariedade Social do distrito de Santarém. Procurando, através da análise do trabalho desenvolvido pelo CRI, enquanto estrutura de apoio, à luz do conceito de inclusão e de escola inclusiva, a importância deste recurso para a inclusão de crianças com NEE.

O presente estudo, no que concerne à sua organização encontra-se dividido em 5 capítulos. O Capítulo I e II constituem a parte conceptual do estudo, a revisão da literatura que inclui uma breve perspectiva histórica da Educação Especial em Portugal, por forma a construir uma rede de conhecimento que nos conduz ao Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, como base orientadora legal, neste domínio, baseados na análise do conceito de inclusão e passando por uma análise às políticas públicas de Educação Especial, culminando no ponto-chave deste estudo o centro de recursos para a inclusão, que no seu conjunto constituem o suporte bibliográfico para a parte prática.

Os Capítulos III, IV e V constituem a parte empírica deste trabalho de projeto. No enquadramento metodológico, apresentado no Capítulo III, será definido o problema de investigação e apresentados os respetivos objetivos. Este Capítulo encerra em si a descrição da metodologia utilizada bem como a descrição dos instrumentos de recolha de dados e respetivo tratamento. No Capítulo IV são apresentados, analisados e discutidos os dados recolhidos. O último Capítulo, por sua vez, apresenta as reflexões finais desta investigação, assim como as recomendações consideradas pertinentes para estudos futuros.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

(Unesco, 1994, pp. vii)

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo inicia este estudo com a revisão da literatura. Com esta análise da literatura pretende-se construir, no âmbito do tema, uma base conceptual de suporte para o desenvolvimento da parte prática deste trabalho.

Considerou-se importante que o primeiro capítulo abordasse o percurso histórico da Educação Especial em Portugal, até porque compreender o presente implica conhecer o passado.

Segundo Bairrão et al (1998) este percurso encontra-se dividido em três fases distintas: a segregação, integração e inclusão, estas fases marcam a forma como a Educação Especial foi encarada ao longo dos tempos. Contudo, a Educação Especial foi sempre profundamente influenciada pelo seu contexto: social, político, económico e até mesmo internacional daí que também são alvo de análise documentos como o Public Law de 1975, dos Estados Unidos da América, o Warnock Repport de 1978, do Reino Unido ou a Declaração de Salamanca de 1994. Tal como afirma Mesquita (2001a)

de uma forma geral as mudanças que se vão operacionalizando, decorrem de diversos factores de ordem política, económica, social, científica e humanitária. Os fios condutores da mudança emergem, quer de amplos movimentos a nível mundial, quer de movimentos de ordem mais restrita, mas sempre inseridos no momento histórico que cada país vive. (pp. 22-23)

Ao culminar esta perspetiva histórica com a inclusão, paradigma atual da Educação Especial, apropria-se a introdução e análise da legislação em vigor nesta matéria, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Considerando a inclusão um conceito chave para esta análise, adequa-se a sua abordagem nesta pesquisa, apresentando-se assim várias linhas de pensamento sobre o conceito.

Partindo do conhecimento do percurso da Educação Especial em Portugal, torna-se necessário uma análise da atualidade. Considerou-se por isso pertinente apresentar uma reflexão sobre as políticas públicas de Educação Especial para a qual serviu de base de sustento o “Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação

Especial” do âmbito do Conselho Nacional de Educação de Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014), do qual decorre o documento “Recomendação sobre Políticas Públicas de Educação Especial”, da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação de Grácio (2014), assim como o estudo, também analisado, intitulado “Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão” de Pereira (2015).

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

Entender o presente exige conhecer o passado e é desse conhecimento que se constrói uma história...

A história da Educação Especial não pode deixar de ser analisada dentro do seu contexto porque também ela foi influenciada, ao longo dos tempos, pela sociedade e as suas crenças, cultura, pelos contextos económicos, políticos e sociais de cada época. Tal como referem Bairrão et al (1998):

bastará recordar que foram sempre objectos de um tratamento especial, desde serem consideradas como possuídas pelo demónio (Idade Média) ou produtos de transgressões morais (séc. XVIII), até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (sécs. XVIII e XIX). A forma como a sociedade ao longo da história foi encarando as pessoas com deficiência está intimamente ligada a factores económicos, sociais e culturais de cada época. (p. 15)

Segundo Baptista (1993), a história da Educação Especial pode-se enquadrar em três fases distintas. Sendo elas a asilar, considerada a pré-história da Educação Especial; a assistencial, desenvolvida em ambiente de segregação e a Integradora, caracterizada pela integração das pessoas com deficiência com os seus iguais.

Neste sentido, Bairrão et al (1998) sintetizam esta perspectiva histórica distinta em fases como uma viagem “(...) da perspectiva assistencial e de protecção à educação, da iniciativa privada à pública, da segregação à integração” (p. 17).

2.1. Segregação - Fase Asilar/Fase Assistencial (1820 a 1975)

Como já foi referido, analisando agora com mais detalhe as diferentes fases, as primeiras instituições a prestar cuidados às pessoas com deficiência foram de tipo asilar. Na sua maioria, organizações de caridade, que garantiam apenas os cuidados mínimos de assistência.

Segundo Mesquita (2001a) a evolução do atendimento ao deficiente em Portugal acompanhou a evolução social e da maneira de pensar do país. Tendo os primeiros passos sido dados no ensino de surdos e cegos, por volta de 1822.

No ano de 1822, segundo Mesquita (2001a), José António Freitas Rego enviou um pedido a D. João VI solicitando apoio para a educação de crianças e jovens surdas-mudas do nosso país. Nesse sentido, e por «falta de estruturas pedagógicas nacionais»

D. João VI acedendo ao pedido feito contratou um sueco de nome Pedro Aron Borg, com o objetivo de organizar um «Instituto de Surdos-Mudos e Cegos» sediado no palácio do Conde de Mesquitela, no sítio da Luz, freguesia de Carnide. Em 1834, Joaquim António de Aguiar determina a integração do Instituto na «Casa Pia de Lisboa».

Posteriormente, foram criados outros estabelecimentos, tal como narra Mesquita (2001a), nomeadamente, os asilos e os institutos, essencialmente para o ensino de cegos e surdos. Estes estabelecimentos tinham finalidades distintas: os asilos cujos objetivos se relacionavam com a assistência à criança, os institutos cujos objetivos eram fundamentalmente educativos.

Nos finais do séc. XIX até ao início do séc. XX, Mesquita (2001a) refere que, aumentaram as instituições de iniciativa privada: em 1863, criou-se o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança, em Castelo de Vide, inicialmente para idosos, passando posteriormente a receber crianças e adolescentes; em 1888, foi criado o Asilo-Escola António Feliciano de Castilho, em Lisboa, por Madame Sigaud, para crianças de ambos os sexos e posteriormente só para raparigas; em 1893, José Rodrigues Araújo Porto criou um Instituto para Surdos, no Porto. José Cândido Branco Rodrigues fundou em 1900 o Instituto de Cegos, ao qual dá o seu nome. Já em 1903 juntam-se a estes o Instituto de Cegos Passos Manuel no Porto, marcando assim, o apoio à população com deficiência, em Portugal, de carácter assistencial.

Para Mesquita (2001a), embora existissem estruturas destinadas às crianças com problemas visuais e auditivos, só em 1913 se deu um importante passo para a Educação Especial em Portugal, com a intervenção de António Aurélio da Costa Ferreira e com a criação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), onde começaram a surgir atividades estruturadas de educação e ensino de crianças inadaptadas. Ainda segundo esta autora, foi o que ICAAF veio organizar e estruturar a Educação Especial em Portugal.

O IAACF, passa para a tutela do então Ministério da Instrução Pública “como Centro de Educação Especial e como seleccionador e orientador de escolas e classes de ortofonia e ortofrenia” (Mesquita, 2001a, p. 34). No regulamento interno do ICAAF

previa-se ainda no seu artigo 2º, a criação de classes anexas especiais, ou seja, «classes de aperfeiçoamento», junto das escolas ordinárias, para a educação dos «anormais pedagógicos», e a criação de «classes de ortofonia» e de outros serviços necessários para a educação e observação dos irregulares que frequentavam a escola. (Mesquita, 2001a, pp. 34-35)

No sentido de formar pessoal docente qualificado e ser uma referência na educação de crianças com deficiência.

Mesquita (2001a) refere ainda que, em 1941, o ICAAF passa para a dependência da Secretária Geral do Ministério da Educação que lhe atribui as funções de selecionar e classificar anormais; formar e recrutar o pessoal docente e técnico que assegurasse

tratamento e ensino adequados e a promoção de estudos de investigação médico-pedagógica e de psiquiatria infantil. Ainda sob a orientação do IAACF, em 1946, são criadas as primeiras classes especiais junto às escolas de ensino regular.

Neste sentido percebemos que, até aos anos 50/60, o apoio às pessoas com deficiência, em Portugal, era predominantemente assistencial e de iniciativa privada. Era reduzida a oferta na área da educação, o Ministério da Educação mantinha as classes especiais do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e com poucos recursos a Segurança Social complementava a oferta (DGIDC, 2006). “As famílias recorriam aos estabelecimentos oficiais, com extensas listas de espera, e as crianças iam permanecendo em casa” (Bairrão et al, 1998, p. 44).

Segundo os mesmos autores, esta realidade da educação das crianças e jovens com deficiência, em Portugal, levou os pais a tomarem a iniciativa de se organizarem em associações e criarem estruturas educativas estabelecidas por tipos de deficiências, como a Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, a Liga Portuguesa dos Deficientes Motores da Associação Portuguesa de Crianças Autistas, entre outras que sem fins lucrativos eram complementarmente subsidiadas pela Segurança Social.

Graças ao início da atribuição de subsídios de recuperação de deficientes, nos anos 60, compartilhando o pagamento de mensalidades em colégios de reeducação pedagógica o modelo em vigência passou a ser de instituições organizadas por tipos de deficiência para crianças “susceptíveis de recuperação”, cujo encaminhamento era da responsabilidade dos médicos (geralmente psiquiatras e neuropsiquiatras) que “atestavam a deficiência e a possibilidade de recuperação”, de modo a que as crianças pudessem beneficiar do referido subsídio (Bairrão et al, 1998, p. 45).

Ainda segundo os mesmos autores durante os anos 70 e 80, multiplicaram-se os estabelecimentos de Educação Especial de ensino particular com fins lucrativos e em 1974, tem início o movimento a nível nacional de criação de Cooperativas para o ensino de crianças e jovens com deficiência mental, tuteladas pelo Ministério da Educação.

Na década de 70, segundo a Fenarcerci (s.d.), são criadas as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCIS), da iniciativa de pais, técnicos e intervenientes envolvidos na problemática da pessoa com deficiência intelectual. Estas Cooperativas começaram por direcionar a sua intervenção para crianças e jovens em idade escolar, para as quais o Sistema Educativo, na época, não tinha respostas pedagógica e socialmente aceitáveis. As CERCIS “foram pioneiras em Portugal na criação de Escolas de Educação Especial para crianças com deficiência intelectual e/ou multideficiência, rompendo com uma tradição de atendimento meramente assistencial até então predominante no nosso país” (FENACERCI, s.d., s.p.).

Segundo Mesquita (2004), o Ministro da Educação Veiga Simão, a 6 de janeiro de 1971, apresentou um projeto da reforma do sistema educativo com a consequente

promulgação, a 25 de julho de 1973, da lei que ficou conhecida como Reforma Veiga Simão. Esta legislação visava as normas a que devia obedecer a reforma do sistema educativo. Relativamente à educação de crianças e jovens deficientes este documento anunciava, na sua Base II, a educação básica como obrigatória, sendo um pressuposto para se atingir o “princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos” (Decreto-Lei 5/ 73, Base II de 25 de julho).

Nas suas Bases VI e VII, sobre Estrutura do Sistema Educativo, o documento acrescentava que o ensino primário abrangia as crianças deficientes ou inadaptadas, podendo, no entanto ser encaminhadas para classes especiais ou estabelecimentos de educação especial, a primeira matrícula no ensino primário era realizada, para todas as crianças, nas escolas públicas e posteriormente encaminhadas. Destaca-se ainda neste documento a proposta de criação de Institutos Superiores de Educação Especial visando a formação de professores para trabalhar com as crianças deficientes ou inadaptadas (Base XX, ponto 2), tal como refere Mesquita (2004).

Devido aos acontecimentos que se seguiram ao 25 de abril e às transformações que o mesmo trouxe a Portugal esta reforma não foi totalmente aplicada. Assim mesmo, estava dado o sinal de partida para “iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal” (SNR, 1983, citado por Mesquita, 2001b, p. 14).

Nesta passagem, da fase assistencial à integradora, na visão de Mesquita (2001b), destaca-se a implementação de importantes medidas legislativas nacionais, profundamente influenciadas de medidas legislativas internacionais. Das quais se evidenciam a Public Law 94/142, legislação Americana, publicada em 1975, e o Warnok Report do Reino Unido, publicado em 1978.

2.2. Integração - Fase Integradora (1975 a 1994)

Rodrigues e Nogueira (2011) referem que a fase integradora em Portugal veio a ser uma realidade consequente das transformações sociais e políticas da revolução de 25 de Abril de 1974, profundamente influenciada de movimentos internacionais patentes em documentos como a Public Law 94/142, de 1975 ou o Warnock Report no Reino Unido em 1978. Passando as leis portuguesas a contemplar direitos fundamentais como a educação e a igualdade de oportunidades.

A Public Law 94/142, de 1975, para Bairrão et al (1998) marca a intensificação da integração. Segundo os mesmos autores, esta lei propunha o ensino de crianças com necessidades especiais em conjunto com os seus pares, de modo universal e gratuito. Num universo de 8 milhões de crianças identificadas, na América, com NEE, Correia (1999) declara que a publicação desta lei é determinante para a sua integração no ensino regular, implicando que todos os Estados melhorassem os seus serviços de educação especial, promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Sabemos que o contexto histórico, social e político, marca a história, por isso, em 1978, surge no Reino Unido, outra realidade diferente, o Warnock Report com pontos convergente defende Bairrão (1998), que vem introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais, outro documento que vai influenciar, indubitavelmente, a Educação Especial em Portugal. Os autores Bairrão et al (1998) destacam os seus fundamentos científicos e do domínio da intervenção:

- **Um modelo conceptual** no âmbito da Educação Especial, que revoga os diagnósticos médicos tradicionais e encara a deficiência como foco de necessidades especiais de educação;
- **Uma nova metodologia** na identificação e avaliação de crianças com NEE, discriminando detalhadamente as suas necessidades;
- **A igualdade de direitos** entre todas as crianças (com ou sem deficiência), responsabilizando as autoridades de educação, nos seus deveres, perante as crianças com NEE;
- **O direito dos pais** a uma participação ativa no processo educativo dos seus filhos, na avaliação, tomada de decisões e medidas educativas.

Segundo Niza (1996, p. 143), O relatório Warnock desviou o enfoque médico nas deficiências, centrando-o “na aprendizagem de um currículo ou programa”. É uma mudança de paradigma médico, para um paradigma educativo.

O Relatório Warnock, como relatam Bairrão et al (1998), centra-se em três tipos de Necessidades Educativas Especiais:

- 1) Descobrir meios específicos de acesso ao currículo;
- 2) Proporcionar a determinadas crianças/alunos um currículo especial ou modificado;
- 3) Criar um ambiente educativo, onde decorre todo o processo de ensino aprendizagem, adequado.

Para Mesquita (2001a), a legislação portuguesa foi influenciada, a vários níveis, nomeadamente a nível conceptual e terminológico por estes dois documentos, sendo essa influência particularmente evidente na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/ 86, de 14 de Outubro e nos documentos legais posteriores.

Segundo Rodrigues & Nogueira (2011), a Lei de Bases do Sistema Educativo, definia a Educação Especial como uma modalidade integrada no sistema geral da educação. É um documento que alicerça a Educação Especial como a estrutura que presta apoio nas instituições regulares de ensino de acordo com as necessidades de cada aluno. Esta lei previa ainda a manutenção do ensino em instituições específicas, consoante a exigência do grau e o tipo de deficiência da criança. A perspetiva desta legislação era a de uma escola para todos, com o conceito de Necessidades Educativas Especiais baseada em critérios pedagógicos.

Esta lei foi alterada pelas Leis 115/ 97, de 19 de Setembro, 49/ 2005 de 30 de Agosto e 85/ 2009 de 27 de Agosto. Apesar das alterações a organização da Educação Especial manteve-se, tal como refere Mesquita (2001a).

A legislação portuguesa, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e o Decreto-Lei 319/91, em 1991, como já foi referido, foi profundamente influenciada pela Public Law 94/142 da qual se destacam os seguintes princípios fundamentais segundo Correia (1999):

- “Educação pública e gratuita para todas as crianças com NEE;
- Garantia de um processo adequado em todas as fases (identificação; colocação; avaliação);
- Avaliação exaustiva e práticas de testagem adequadas à condição da criança e não discriminatórias, quer racial quer culturalmente;
- Colocação da criança num meio menos restritivo possível que satisfaça as suas necessidades especiais;
- Elaboração de Planos Educativos Individualizados (PEI) revistos anualmente por professores, pais e órgãos da escola;
- Formação de professores e outros técnicos (programas destinados a professores do ensino regular, de educação especial e gestores das escolas);
- Envolvimento parental no processo educativo da criança” (pp. 21-22).

O Ministério da Educação, em Portugal, a partir de 1973/74 assume a educação de crianças e jovens com NEE, com documentos oficiais emanados de integração como destaca Bairrão et al (1998), no entanto, os fundos estatais destinavam-se a instituições segregadoras e não a uma educação integrada. Segundo os mesmos autores, na década de 70, criam-se um conjunto de organismos que dinamizaram esta área, o Ministério da Educação cria a as Divisões de Ensino Especial dos Ensino Básico e Secundário, com o objetivo de integrar nas escolas crianças e jovens com NEE

as Equipas de Educação Especial, implementadas em 1975/76, foram a primeira medida prática que veio a permitir o apoio a crianças com deficiência – inicialmente com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiências mentais – que permaneciam integradas nas escolas regulares. (Bairrão et al, 1998, p. 16)

Em 1986, foi atribuído ao Ministério da Educação, através da Lei de Bases do Sistema Educativo a responsabilidade de orientar a política da Educação Especial. Tendo tido uma ação muito ténue até aos anos 90, tendo-se mantido o apoio no setor da segurança social, com as CERCIS e algumas associações, tal como refere (Bairrão et al, 1998).

Também em 1986, mas nos EUA, movimentos de uma corrente de defensores e pais de alunos com NEE que defendiam os direitos dos alunos com NEE a frequentar a escola regular da sua zona de residência, contribuíram para a criação da Regular

Education Initiative (REI). Esta ação visava a procura de formas de atendimento, na classe regular, das necessidades educativas do maior número possível de alunos com NEE, conduzindo ao movimento da inclusão (Correia, 2003).

A criação de escolas especiais diminuiu significativamente, a partir dos anos 90, tal como relatam Bairrão et al (1998), começam-se a reunir, organizar e conjugar esforços entre os setores da Educação e da segurança social, na área da educação especial, passando o Ministério da Educação a assegurar a escolaridade obrigatória. Conduzindo em 1991, à publicação do Decreto-Lei 319/91, um documento completamente imbuído pelas leis americana e do Reino Unido, a Public Law e o Warnock Report, esta legislação refere-se em particular à educação especial, responsabilizando a escola regular por todos os alunos e a adequação de respostas educativas às NEE dos mesmos.

Este decreto impunha que um aluno só podia ser encaminhado para outras estruturas de Educação Especial depois de matriculado e caso se esgotassem todas as medidas previstas, no interior da escola, tais como: os equipamentos especiais de compensação; as adaptações materiais e curriculares, as condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação; a adequação na organização de classes ou turmas; o apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

Na perspetiva de Mesquita (2002), os principais objetivos do Decreto-Lei 319/91 eram, por um lado, a procura pela igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens portadores de deficiência, transformando a escola regular numa escola mais inclusiva, individualizada, mais personalizada e abrangendo um maior número de alunos; por outro lado, a procura de intervenções mais específicas e adequadas nas escolas regulares, respondendo de forma mais adequada às necessidades educativas especiais. Desejava-se que estes alunos encontrassem na escola um conjunto de respostas e recursos adequados à especificidade do seu problema.

Este diploma apresenta-se como uma viragem histórica em Portugal, relativamente à educação dos alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas do ensino regular. Esta legislação veio consolidar a frequência de pessoas com deficiência nas valências educativas, sociais e comunitárias menos restritivas e a mais normalizada possível, para as pessoas da sua idade e meio envolvente, em contexto de integração.

Decorrente deste Decreto, segundo Bairrão et al (1998), surgiu o Despacho 232/ME/93, que exigia condições de qualidade às Instituições de Educação Especial limitando a sua função a casos muito específicos, permitindo a oferta de condições e meios excecionais que não se encontrando nas escolas regulares, seriam considerados necessário a um tipo e número restrito de alunos.

Os autores anteriores referem que a criação e revogação deste mesmo despacho conduziu a um novo recuo “Condições bem menos exigentes e um controlo menos rigoroso do Ministério da Educação vieram substituir as determinações anteriores e,

assim, com a revogação deste despacho em 1995, as garantias de uma melhor qualidade de ensino ficaram de novo comprometidas” (p. 49).

2.3. Inclusão (1994 a 2008)

Em 1994, em Salamanca (Unesco, 1994), representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais reuniram-se com a finalidade de:

(...) promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. (...). Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. (p. iii)

Mesquita (2004) destaca como ponto de partida o princípio de uma escola para todos sem exceção, independentemente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais ou outras. Incluindo assim, todas as crianças, com deficiência; sobredotadas; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; crianças de rua; crianças de grupos desfavorecidos ou marginais, entre outras.

Passa-se por um processo lento de transferência da integração para a inclusão. De acordo com Silva (2009), a integração pretendia “normalizar” o indivíduo a um nível físico, funcional e social baseada na proximidade física provocando a interação, assimilação e aceitação. Segundo Mesquita (2004), a inclusão, assenta no princípio da aceitação e valorização da diversidade, pela cooperação entre diferentes. A sociedade deve dotar-se de meios e formas para poder incluir, pessoas com necessidades especiais e, paralelamente, as pessoas com necessidades educativas especiais devem preparar-se para assumir o seu papel na sociedade, em todos os seus sistemas.

No entanto, e sobretudo devido a concepções, estruturas, normas e práticas contraditórias aos princípios e valores que norteiam a Educação Inclusiva, o compromisso que os países assumiram quando assinaram a Declaração de Salamanca não tem sido um barco fácil de levar a bom porto.

2.3.1. Decreto-Lei 3/2008 de 7 janeiro

Consequência destas transformações e do compromisso assumido com a assinatura da Declaração de Salamanca surge em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008, publicado a 7 de Janeiro, revogando assim o Decreto-Lei 319/91. Este documento orienta, atualmente, a educação especial, no ensino público e privado. É claro no seu artigo 1º a adoção do paradigma inclusivo

o presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Decreto-Lei 3/2008, artigo 1º, ponto 1)

A 12 de Maio do mesmo ano verifica-se a primeira alteração a este decreto pela Lei 21/2008. No ponto 1 do artigo 1º, o Decreto-Lei 3/2008 define os apoios especializados a prestar desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, criando condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida de carácter permanente.

Visando a promoção da aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, o artigo 16º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, prevê as seguintes medidas educativas, na adequação do processo de ensino e de aprendizagem:

- 1) Apoio pedagógico personalizado;
- 2) Adequações curriculares individuais;
- 3) Adequações no processo de matrícula;
- 4) Adequações no processo de avaliação;
- 5) Currículo específico individual;
- 6) Tecnologias de apoio.

as medidas educativas «Pressupõem o planeamento de estratégias e de atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo da escola», no qual devem constar as metas e estratégias propostas que visem o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e a identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar. (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014, p. 12)

O Currículo Específico Individual (CEI) “pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função de um nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014, p. 12).

Esta medida só deverá ser aplicada quando esgotadas as medidas menos restritivas do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, e respetivas alterações, na medida em que é a única medida que compromete a obtenção de habilitação académica e/ou profissional.

O CEI pode ser implementado ao longo do percurso educativo do aluno, considerando os 12 anos de escolaridade obrigatória. No final da escolaridade, o CEI deve ser complementado com o Plano Individual de Transição (PIT), preparando os alunos para a vida pós-escolar. A Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, determina as diretrizes do currículo específico individual dos alunos que frequentam o ensino secundário, integrando obrigatoriamente o Plano Individual de Transição (PIT). A educação e ensino dos alunos abrangidos pela Portaria n.º 275-A/2012 são da responsabilidade e competência do ensino regular, no entanto, pressupõe o estabelecimento de parcerias com instituições especializadas.

No ponto 2, alterado pela Lei 21/2008 de 12 de Maio, aponta os objetivos da Educação Especial para: a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (Decreto-Lei 3/ 2008, Artigo 1º, ponto2).

Com a alteração efetuada pela Lei 21/ 2008 o artigo em questão passou a ter a seguinte redação: a Educação Especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional (Decreto-Lei 21/ 2008, Artigo 1º, ponto2).

Os critérios de elegibilidade dos alunos abrangidos pelos serviços de Educação Especial são definidos pelo proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS). Também a avaliação do aluno é feita de acordo com a CIF, com indicação explícita de que a avaliação deve ser feita tendo a CIF por referência e que servirá de base à elaboração dos Programas Educativos Individuais. O Programa Educativo Individual (PEI) é o documento oficial que estabelece as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno. O PEI é elaborado por professores e psicólogos em acordo com a família do aluno. O Decreto-Lei 3/ 2008, no seu artigo 14º, cria ainda “um Plano Individual de Transição (PIT) que complementa o PEI com o intuito de preparar a integração do aluno pós-escolar no caso dos jovens cujas necessidades educativas o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum” (Rodrigues & Nogueira, 2011, p. 8). Promovendo a transição para a vida pós-escolar, se possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional. O PIT deve ser implementado nos três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória. Deve preparar o jovem para a transição para a vida pós-escolar e promover a capacitação e a aquisição de competências sociais para a inserção familiar e comunitária.

Nesta legislação é ainda evidenciada a participação dos pais e profissionais na educação das crianças com necessidades educativas especiais (Decreto-Lei 3/2008, artigo 3º), tal como defendido na Declaração de Salamanca (no ponto 59), isto é, os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo (Decreto-Lei 3/2008, artigo 3º, ponto 1).

Também o processo de referenciação depende da participação ativa do encarregado de educação – (Decreto-Lei 3/2008, artigo 6º, ponto 1, alínea c) tal como a elaboração do programa educativo individual – artigo 10º que, nos pontos 1 e 2 refere, respetivamente, que o Programa Educativo Individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente pelo docente do grupo ou turma (quando se trata de educação pré-escolar e 1º Ciclo) ou pelo diretor de turma (nos 2º/ 3º ciclos e ensino secundário), pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e, sempre que necessário, por outros técnicos.

Das alterações mais significativas ao referido documento legal, de acordo com Felizardo (2010) verifica-se a possibilidade de serem criadas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, assim como a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (Decreto-Lei 3/2008, Artigo 4º, pontos 2 e 3).

Este Decreto exige ainda que o projeto educativo das escolas seja elaborado tendo em conta as adequações necessárias para responder de forma adequada às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens (Decreto-Lei 3/2008, Artigo 4º, ponto 1).

Referente a esta legislação e particularizando no âmbito deste estudo, importa referir, que a legislação de 7 de janeiro de 2008 prevê a criação de um conjunto de respostas educativas, das quais os agrupamentos das escolas passam a poder organizar respostas específicas diferenciadas, nomeadamente, através de parcerias com instituições particulares de solidariedade social, os centros de recursos especializados. O artigo 30.º do referido diploma estabelece as finalidades dos centros de recurso especializados, resultantes dessa cooperação e parceria. Que são, especialmente: referenciar e avaliar crianças e jovens com NEE; desenvolver atividades de enriquecimento curricular, com programas específicos de atividades físicas e desportivas adaptadas; executar respostas educativas de educação especial, ensino do braille, treino visual, orientação, entre outras; desenvolver estratégias de educação consideradas adequadas para as necessidades dos alunos; desenvolver ações de apoio à família; fazer a transição para a vida pós-escolar; fazer a integração em programas de formação profissional, em centros de emprego apoiado e em centros de atividade ocupacional.

De acordo com Rodrigues & Nogueira (2011),

esta nova legislação consagra como aspeto determinante da construção de uma escola de qualidade a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que deve responder à diversidade, incluindo todos os alunos. A escola deve, pois, contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional. (p. 8)

Neste âmbito, segundo Correia (1999), procura-se que a escola tenha em atenção a criança como um todo, que respeite os três níveis essenciais de desenvolvimento: académico, socioemocional e pessoal. Numa só palavra, procura-se que as escolas coloquem em prática a verdadeira inclusão, indo ao encontro da filosofia que estava patente na Declaração de Salamanca.

3. ENTENDER A INCLUSÃO

De acordo com o objetivo deste estudo e consubstanciado com a essência do que são as Necessidades Educativas Especiais torna-se inevitável, indissociável e imperativo compreender melhor o conceito de inclusão...

Este conceito que, indiscutivelmente, tem uma origem social, mas que não se resume a ela, que é abrangente mas que se pode entender redundante, na medida em que não existe sem a exclusão, que é transversal à igualdade e à diferença que se afirma na dimensão dos direitos e se particulariza, neste estudo, no domínio da educação e que aí se prefigura como base de trabalho, mutável e em desenvolvimento... em constante busca de respostas, não acertadas, mas as mais adequadas preocupadas em responder às necessidades educativas especiais, “idealmente”, de todos e cada um dos alunos.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela ONU em 1948, esteve na base de um conjunto de medidas e movimentos que tiveram, e têm, na sua essência, o princípio da Inclusão e da defesa da justiça social (Ainscow & Ferreira, 2003).

Esta Declaração consagrou, no plano mundial, um conjunto de valores considerados essenciais. Valores como a Dignidade Humana, da Pessoa, como um valor em si mesma, ou os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, que estão na base da Declaração Universal dos Direitos do Homem, são fundamentais numa perspetiva Inclusiva. Procuram contribuir para a construção do que podemos designar como uma sociedade mais inclusiva – promotora de Igualdade de Oportunidades, da Liberdade de Expressão e do Respeito pela Dignidade da Pessoa.

Na continuação do estudo da dimensão da Inclusão, enquanto direito, a relação entre inclusão e exclusão são fundamentais uma vez que uma é a extensão da outra ou, até mesmo que uma não existe sem a outra. Cury (2005) defende que a dialética

entre ambas é inevitável – uma não existe sem a outra. Assim como acrescenta ainda, se etimologicamente a palavra incluir vem do Latim “includere”, cujo significado é “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar” e sabendo que esse verbo latino, por sua vez, é a origem do prefixo “in” com verbo cludo, cludere, que significa “fechar, encerrar”, então incluir será entrar num lugar fechado, cujo acesso foi vedado, em que partilha com outros não é possível.

Barroso (2003), por sua vez, apresenta sinteticamente, quatro formas de exclusão “fabricadas” pela escola:

- 1) **“A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora – “desigualdade de oportunidades”;**
- 2) **A escola exclui porque põe fora os que estão dentro – insucesso e abandono escolares;**
- 3) **A escola exclui “incluindo” – modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes;**
- 4) **A Escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido – ausência de sentido que a escola tem para muitos alunos; quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (p. 27).**

A sua perspetiva questiona a inclusão de todos os alunos numa mesma matriz pedagógica na sua dialética entre exclusão/inclusão, sublinhando que a escola se massificou sem se democratizar, “(...) sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (Barroso, 2003, p. 31). Desta forma, torna-se sustentável perspetivar o conceito de inclusão na dimensão dos direitos, baseada nesta dialética e na complexidade que encerra.

Neste sentido, Correia (2003) destaca:

na exaltação da ética da diferença, promovida pela “ideologia da inclusão”, no campo educativo, não está, portanto, ausente a produção de disposições subjectivas geradoras de uma atitude de indiferença relativamente à diferença e, principalmente, uma atitude de profunda indiferença relativamente à desigualdade social. (p. 46)

Rodrigues (2003) apresenta-nos a perspetiva de Inclusão como um conceito polifacetado, não podendo a inclusão educacional ser dissociada da inclusão social a um nível mais abrangente. Como o autor refere, “não é possível conceber a escola inclusiva num “mar social” de exclusão” (p. 9).

O Plano Nacional de Ação para a Inclusão (2006-2008), em Portugal, defende o uso do conceito de forma globalizante e integral. Destacam-se alguns de um conjunto de novos Objetivos Comuns, adotados no Conselho Europeu da Primavera de 2006, em matéria de proteção e inclusão social. Estes objetivos traduzem-se em três prioridades pelo Governo Português:

- i)** “Combater a pobreza das crianças e dos idosos, através de medidas que assegurem os seus direitos básicos de cidadania;
- ii)** Corrigir as desvantagens na educação e formação/qualificação;
- iii)** Ultrapassar as discriminações, reforçando a integração das pessoas com deficiência e dos imigrantes” (p. 8)

Como podemos observar, as três prioridades do Plano Nacional de Ação para a Inclusão (2006-2008) estão diretamente relacionadas com a Inclusão Educacional – dando ênfase ao grupo das crianças, especificando a necessidade de corrigir as desvantagens da educação e destacando a necessidade de ultrapassar discriminações, com particular atenção às pessoas com necessidades especiais.

De acordo com Rodrigues (2006), a banalização do termo inclusão conduziu a um uso indiscriminado em diferentes âmbitos. No âmbito da educação, em particular, o conceito de inclusão implica, semanticamente, a rejeição da exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar.

O conceito de inclusão começou a merecer especial atenção após a já referida Conferência de Salamanca, sobre necessidades educativas especiais no ano de 1994.

Autores como Nisbet (1992), Kukic (1993) e Putman (1993), citados por Mesquita (2004) referem que inclusão é a possibilidade de todas as crianças, inclusive as que possuem necessidades educativas especiais, de frequentar a escola regular e serem atendidas nas classes regulares, usufruindo do apoio dos serviços de educação especial. Frequentando a escola da sua área de residência, num único sistema educativo contando com uma rede de apoio.

O Index para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002) define a inclusão como uma educação que consiste no processo que promove a participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das suas escolas, diminuindo, os riscos de exclusão. A inclusão acarreta uma reorganização de culturas, políticas e práticas procurando dar resposta à diversidade dos alunos em cada escola. Contudo, a educação inclusiva não se direciona apenas para os alunos com NEE mas enfatiza a aprendizagem e a participação de todos os alunos suscetíveis a processos de exclusão.

Para Sailor (1991, citado por Correia, 2010) a inclusão assenta numa base conceptual definida em seis itens distintos: o primeiro destaca a importância de todos os alunos frequentarem as escolas da sua área de residência, promovendo a sua inclusão social na comunidade permitindo criar um grupo de estudo e amigos. O segundo item relaciona-se com a percentagem de alunos com NEE em cada turma dever ser representativa da sua prevalência. Distribuindo responsabilidades por todos os professores, potenciando as interações entre todos. Um terceiro item que se centra nas escolas não deverem excluir nenhum aluno devido à natureza ou severidade da sua problemática. O quarto item acolhe a necessidade dos alunos com NEE deverem ser educados na escola regular, com ambientes próprios da sua idade e nível de ensino. O quinto item aponta o ensino em cooperação e a tutoria de pares como os métodos de ensino preferenciais, dado que proporcionam uma grande

diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. O sexto e último item realça a não exclusividade dos apoios prestados pelos serviços de educação especial aos alunos com NEE, utilizando-os para benefício de todos os alunos e professores da escola.

Com isto pretende-se refletir e compreender que o conceito de inclusão ou seja, a inserção do aluno com NEE em termos físicos, sociais e académicos, nas escolas regulares é muito mais alargado que o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade existe entre os alunos, que é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas (Correia, 2010).

A inclusão pretende, receber o aluno com NEE nas escolas regulares, nas classes regulares, sempre que possível, onde deverá receber todos os serviços adequados às suas necessidades. Porém, a inclusão é um processo, que implica por isso mutabilidade e segundo Ainscow (2003) a inclusão não se confine a fixar e atingir objetivos. É um processo dinâmico constante. A inclusão deve ser vista como a constante busca pela forma mais adequada de responder à diversidade, de aprender a conviver com a diferença e aprender com a diferença. Tornando assim a diferença um fator positivo e um estímulo para a aprendizagem de todos. Para Ainscow (2003) “La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y la evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas” (p. 13).

O movimento da inclusão acarreta então a reorganização das escolas do ensino regular no sentido de oferecerem uma resposta educativa eficaz às crianças que necessitam de apoios e serviços educativos especiais, e daquelas que não necessitam, de acordo com as suas necessidades educativas (Mesquita, 2004). Esta orientação para as diretrizes da inclusão é um dos temas mais marcantes da Declaração de Salamanca, Unesco (1994) onde é referido que as escolas regulares devem transformar-se em escolas inclusivas.

Neste sentido, importa referir ou definir o que é uma escola inclusiva... De acordo com Thomas, Walker e Webb (1998, citados por Sanches & Teodoro, 2007, p. 107), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como o reflexo da comunidade como um todo, não dividindo, expulsando ou rejeitando. Os membros dessa escola são recetivos, positivos e variados. Não existindo barreiras, tornando a escola acessível a todos, tanto em termos físicos como em termos educativos. A escola inclusiva aplica a democracia e a equidade.

Para Arnáiz Sánchez (1996, citado por Mesquita 2004, p. 8), as escolas inclusivas poder-se-ão apelar de “escolas compreensivas” ou “escolas eficazes” onde, para satisfazer a eficácia educativa de todos os alunos da forma mais humanizada possível, se recorre à constante procura de novas estratégias, respeitando as incapacidades, culturas, línguas ou religiões diferentes. Rodrigues (2006), refere que existe nas

escolas inclusivas como que uma “energia bondosa” resumida numa frase “Queremos que todas as crianças sejam educadas juntas, sem discriminação numa escola livre de barreiras e ligada à comunidade” (p. 7). Este autor considera ainda que, para que as escolas inclusivas possam constituir uma alternativa séria às escolas especiais estas terão de integrar uma resposta educativa de qualidade. Para que assim seja, estas escolas não podem resumir-se às atitudes idealistas de um professor. Têm de dotar-se de recursos humanos (e.g. terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais,...) e materiais (equipamentos e recursos materiais diferenciados) aumentando e melhorando o seu leque de respostas. Em suma, estas escolas têm de garantir/assegurar os mesmos serviços que seriam proporcionados por uma escola especial aos alunos com incapacidades.

Stainback & Stainback (1992, citados por González, 2010) defendem que uma escola inclusiva é aquela que dentro de um único sistema educa todos os alunos, sob compromisso/obrigação de proporcionar programas educativos e apoios adequados às capacidades dos alunos e apoiando professores e alunos em função das suas necessidades. Estas características concretizam-se na realidade de uma sala de aula, por exemplo, numa diversidade com melhoria da aprendizagem interativa, um respeito pelas diferenças, dentro e fora da sala, da escola, na adaptação e diversificação do currículo normal, no apoio aos alunos dentro da aula, na colaboração entre os profissionais da escola, na participação dos pais na planificação educativa.

Para González (2010) nas escolas e aulas inclusivas enfatiza-se a construção de uma comunidade escolar onde todos são chamados a participar: pais, professores, alunos e a sociedade em geral. As vantagens destas escolas e aulas inclusivas baseiam-se na capacidade que estas escolas têm de proporcionar não só apoio académico mas também, e não menos importante, apoio social.

A criação de uma verdadeira escola inclusiva é uma tarefa em constante mutação, evolução e desenvolvimento que implica um grande envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo e implica ainda que se ultrapassem barreiras, todas aquelas que se apresentam como grandes entraves à prática pedagógica inclusiva para crianças com NEE. Por isso, o desenvolvimento da inclusão depende, em grande parte, das estratégias utilizadas pelos professores para levar à plena participação dos alunos na sua aprendizagem. Para Sanches e Teodoro (2006) numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Convém destacar enfaticamente que a educação inclusiva não será sinónimo de uma educação com baixas expectativas para com os alunos. De acordo com Sanches e Teodoro (2007) a educação inclusiva não é sinónimo de uma educação com baixas expectativas em relação aos alunos mas sim, uma educação que compreende o

importante papel que as situações estimuladoras detêm, com graus de dificuldade e complexidade que confrontem os alunos e os professores com aprendizagens significativas, desafiando a criatividade de quem ensina, obrigando ao rompimento com as ideias pré-feitas. De acordo com Rodrigues (2008) o objetivo da educação inclusiva não é acabar com as diferenças dos alunos, antes pelo contrário, pretende torná-las úteis para a educação de todos os alunos. A anulação das diferenças faz com que os alunos não sejam confrontados com outros pontos de vista e outras realidades, enfraquecendo a qualidade da educação. Refletidamente, uma escola inclusiva proporciona ganhos no desenvolvimento pessoal e social para todos os alunos, tornando-os todos mais sensíveis e tolerantes à diversidade.

Os estudos que analisaram os efeitos da inclusão em alunos com NEE demonstram resultados encorajadores, assim como os resultados obtidos com os alunos sem Necessidades Educativas Especiais têm sido muito positivos. Kronberg (2010) destaca da análise de alguns estudos sobre esta temática que, no geral, os aspetos positivos da inclusão em alunos sem NEE podem resumir-se a cinco pontos essenciais. Sendo eles a diminuição do medo em relação à diferença conjuntamente com um aumento da capacidade para estabelecer relações que não geram desconforto com alunos que apresentam NEE, bem como uma crescente consciência em relação aos mesmos; em segundo lugar, uma aprendizagem ao nível da tolerância e da aceitação que leva a um incremento a nível social; um terceiro aspeto relaciona-se com melhorias em termos de autoconceito e o quarto com o desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais e éticos. Por fim, refere-se o desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências.

Caminhar no sentido de uma escola inclusiva é ajudar a ultrapassar as barreiras que os alunos possam vir a encontrar no âmbito do seu processo educativo, permitindo, deste modo, a realização do seu potencial de desenvolvimento (Vaz, 2007).

Entender o conceito de inclusão é segundo Freire (2008):

um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (p. 5)

Em suma, a escola inclusiva pretende-se para todos, abrangente, aberta, capaz de dar respostas diferenciadas e específicas às necessidades individuais de cada aluno visando assim não só o sucesso educativo, mas também o acesso a uma cidadania plena. A escola inclusiva deve ter a capacidade de se adequar física, estrutural e

conceptualmente para responder à necessidade de todos os seus alunos, sem restrições, barreiras ou preconceitos

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, pp. 11-12)

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apresenta-se agora, ao longo deste ponto, a análise aos documentos que permitem uma reflexão atual sobre Educação Especial em Portugal. Os documentos que passamos a analisar são o “Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial” do âmbito do Conselho Nacional de Educação de Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014), do qual decorre o documento “Recomendação sobre Políticas Públicas de Educação Especial”, também da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação de Grácio (2014), neste contexto, também é analisado, o estudo “Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão” de Pereira (2015).

4.1. Análise aos Documentos

Neste ponto apresentam-se paralelamente as perspetivas do “Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial” do âmbito do Conselho Nacional de Educação de Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014) e o estudo “Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão” de Pereira (2015).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) segundo Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014), a pedido da Assembleia da República, elaborou uma recomendação “sobre as políticas públicas de educação especial, incluindo a utilização do método de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como base para a elaboração do programa educativo individual, nos termos do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro” (p. 4). O “Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial” mostra-se pertinente no enquadramento do nosso estudo, na medida em permite fazer uma reflexão sobre as políticas públicas de educação especial em vigência, no nosso país. Possibilita a análise de um conjunto de dados que vão enriquecer o nosso conhecimento e fundamentar este estudo.

Este relatório do CNE após a sistematização e síntese da evolução das concepções e das práticas verificadas na área da educação especial ao longo dos tempos, a nível nacional e internacional, apresenta a caracterização da situação atual do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais no âmbito do sistema educativo nacional.

Este documento elaborado pelo CNE destaca que a legislação portuguesa reflete, a evolução de concepções sobre a educação especial:

desde o atendimento em escolas especiais; (...) até à construção da escola inclusiva onde todas as crianças e jovens, quaisquer que sejam as dificuldades que apresentam, possam participar plenamente e beneficiar dos apoios e serviços adequados às suas necessidades dentro da escola. (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014, p. 8)

Assumindo que são direitos fundamentais da Constituição da República Portuguesa o direito ao ensino e à Educação e é da responsabilidade do Estado “promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoio ao ensino especial, quando necessário” (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014, p. 9).

Nesta mesma perspetiva e, muito orientado para o objetivo e temática do presente trabalho de projeto, apresentamos paralelamente uma análise ao estudo intitulado “Avaliação das políticas públicas – inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão”, realizado durante o ano de 2014, pelo Centro de Reabilitação Profissional de Gaia coordenado por (Pereira, 2015). Este estudo apresenta como objetivos avaliar o impacto da prestação de serviços dos CRI no apoio à inclusão dos alunos com NEE, identificar os fatores facilitadores/barreiras ao funcionamento dos CRI; avaliar a adequação dos recursos físicos, humanos e financeiros que lhes estão afetos (Pereira, 2015).

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de Maio, lei que regulamenta atualmente a educação especial, baseada no conceito de escola e educação inclusiva que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014, p. 9). Como já foi referido, e tal como destaca o relatório do CNE, segundo Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014, p. 9), este diploma define “os apoios especializados a prestar...visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos” com deficiências e incapacidades e estabelece que nos casos em que o ensino regular não consiga dar resposta adequada para a inclusão de jovens e crianças devido ao tipo e grau de deficiência, os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem propor a frequência de uma instituição de ensino especial. No contexto da escola regular, a educação especial é um recurso para “a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio” respondendo às necessidades educativas especiais dos

alunos com limitações de carácter permanente (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014, p. 8).

Ainda com base no relatório feito pelo CNE, Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014), analisamos agora alguns dados sobre os serviços, alunos e técnicos de educação especial. Apresentam-se e analisam-se os dados considerados mais pertinentes para este estudo, isto é, os dados relacionados com o número de alunos apoiados pelos serviços de educação especial, os respetivos serviços e os técnicos disponibilizados.

Tabela 1 - Serviços de Educação Especial, 2013/2014. (Fonte - Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial, CNE, 2014)

AGRUPAMENTOS E ESCOLAS DE REFERÊNCIA	Nº
Agrupamentos de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	17
Agrupamentos de Escolas de Referência para Apoio à Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão	32
Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita	345
Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo	269
Agrupamentos de Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância	137
Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) acreditados	90
Centros de Recursos TIC para a Educação Especial	25

Verifica-se na *tabela 1*, que os serviços de educação especial que se destacam pelo seu número são as Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita com 345 unidades, seguida das Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo com 269 unidades e dos Agrupamentos de Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância com 137 unidades, sendo estas unidades organismos que concentram alunos com os mesmos tipos de problemas. De salientar os 90 Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) acreditados que sendo uma resposta pluridisciplinar, representa o quarto serviço de educação especial com maior representatividade.

Tabela 2 - Alunos com Necessidades Especiais de Educação, por tipo de estabelecimento escolar Ano letivo 2012/2013. (Fonte - Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial, CNE, 2014)

TIPO DE ESTABELECIMENTO	NUTS II					
	Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve
Total	62.100	17.696	16.962	18.410	6.155	2.877
Escolas Regulares	60.756	17.507	16.764	17.555	6.067	2.863
Agrupamento de escolas	55.125	16.397	14.053	16.149	5.719	2.807
Escola não agrupada	2.939	549	957	1.134	243	56
Estabelecimento de ensino particular com contrato de associação	2.692	561	1.754	272	105	-
Escolas especiais	1.344	189	198	855	88	14
Instituição de educação especial	785	132	198	353	88	14
Colégio de educação especial	559	57	-	502	-	-

Da análise à *tabela 2* pode-se afirmar que o maior número de alunos com necessidades especiais de educação se encontra em escolas regulares, com maior ênfase em Lisboa, com 17 555 alunos, seguidos do Norte com 17.507 alunos e do Centro com 16.764. Verificamos ainda que o número de alunos que frequenta escolas especiais é reduzido, de um total de 1344, Lisboa tem 855 alunos, seguida do Centro com 198 alunos e do Norte com 189 alunos.

Tabela 3 - Profissionais disponibilizados pelos Centros de Recursos para a Inclusão, a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, por NUTS II. (Fonte - Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial, CNE, 2014)

Ano letivo 2012/2013		Continente					
NUTS II	Escolas e Agrupamentos Apoiados pelos CRI	PROFISSIONAIS DISPONIBILIZADOS PELOS CRI					
		Total	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala	Fisioterapeuta	Psicólogo	Outros
Continente	477	1.881	312	513	250	576	230
Norte	131	502	120	140	73	96	73
Centro	122	634	72	160	80	258	64
Lisboa	157	555	100	153	70	152	80
Alentejo	60	173	15	54	25	66	13
Algarve	7	17	5	6	2	4	-

Com base na análise da *tabela 3*, obtemos informações sobre o número de escolas e agrupamentos de escolas apoiados pelos CRI destacando-se com o maior número a zona de Lisboa com 157 escolas e agrupamentos apoiados pelo CRI, seguida da zona Norte com 131 e do Centro com 122 escolas e agrupamentos apoiados. Acrescentado ainda informação relativamente aos técnicos disponibilizados pelos CRI de um total de 1881 Técnicos, a maioria são Psicólogos (576) e Terapeutas da Fala (513),

seguidos dos Terapeutas Ocupacionais (312) e Fisioterapeutas (250) num valor próximo a outros Técnicos não especificados.

Tabela 4 - Evolução do número de Centros de Recursos para a Inclusão, respetivas unidades orgânicas apoiadas e número de alunos NEE abrangidos. (Fonte - Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial, CNE, 2014)

NUT II		2009/2010			2010/2011			2011/2012		
		Centros de Recursos para a Inclusão			Centros de Recursos para a Inclusão			Centros de Recursos para a Inclusão		
		CRI	UO	Alunos	CRI	UO	Alunos	CRI	UO	Alunos
Totais	Continente	132	637	13211	129	637	14099	109	551	12868
	Alentejo	18	96	1949	19	99	2011	16	76	1810
	Algarve	1	4	51	1	4	99	1	4	68
	Centro	25	143	3295	26	139	3315	27	129	3211
	LVT	21	187	5684	21	183	6355	17	177	5908
	Norte	67	207	2232	62	212	2319	48	165	1871
NUT II		2012/2013			2013/2014					
		Centros de Recursos para a Inclusão			Centros de Recursos para a Inclusão					
		CRI	UO	Alunos	CRI	UO	Alunos			
Totais	Continente	107	558	13696	89	571	15041			
	Alentejo	14	67	1644	14	67	2015			
	Algarve	1	7	105	1	7	125			
	Centro	26	137	3277	32	151	4737			
	LVT	19	181	6466	19	159	5383			
	Norte	47	166	2204	23	187	2781			

Pela análise da *tabela 4*, o número de alunos abrangidos com NEE, apoiados pelos centros de inclusão vai oscilando, de ano para ano, embora se verifique um aumento na ordem dos mil e oitocentos alunos de 2009/2010 de um total de 13211 alunos, apoiados por 132 CRI's em 637 unidades orgânicas, passa em 2013/2014 para um total de 15041 alunos, apoiados por 89 CRI's em 571 unidades orgânicas de todo o Continente.

Tabela 5 - Evolução do número de alunos com NEE, por ciclos e níveis de ensino. (Fonte - Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial, CNE, 2014)

NUT II		2009/2010						2010/2011					
		Alunos com NEEcp						Alunos com NEEcp					
		Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Sec	Total	Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Sec	Total
Totais	Continente	1055	8220	5025	4860	1314	20474	2093	12900	9112	9302	2126	35533
	Alentejo	127	1505	983	960	175	3750	222	1523	1102	1159	195	4201
	Algarve	76	692	430	454	112	1764	78	703	545	500	148	1974
	Centro	169	1194	783	748	196	3090	204	1253	860	850	257	3424
	LVT	683	4829	2829	2698	831	11870	690	4996	3373	3293	959	13311
	Norte	0	0	0	0	0	0	899	4425	3232	3500	567	12623
NUT II		2011/2012						2012/2013					
		Alunos com NEEcp						Alunos com NEEcp					
		Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Sec	Total	Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Sec	Total
Totais	Continente	1956	13185	9534	10683	2564	37922	2362	18156	13031	15762	4772	54083
	Alentejo	182	1536	1161	1317	251	4447	194	1862	1387	1578	388	5409
	Algarve	86	701	600	678	203	2268	115	856	711	801	287	2770
	Centro	180	1351	940	1030	251	3752	576	4953	3591	4565	1448	15133
	LVT	709	5380	3713	3980	1160	14942	686	5480	3765	4214	1439	15584
	Norte	799	4217	3120	3678	699	12513	791	5005	3577	4604	1210	15187
NUT II		2013/2014											
		Alunos com NEEcp											
		Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Sec	Total						
Totais	Continente	2992	16873	13616	17299	6106	56886						
	Alentejo	212	1641	1488	1723	529	5593						
	Algarve	115	805	717	876	361	2874						
	Centro	773	4310	3444	4686	1743	14956						
	LVT	823	5336	4228	5020	1689	17096						
	Norte	1069	4781	3739	4994	1784	16367						

Com os dados da *tabela 5*, torna-se evidente o aumento de alunos com NEE no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. No ano letivo 2009/2010 existiam 4860 alunos no 3º ciclo e 1314 alunos no secundário, que passou para 15762 alunos no 3º ciclo e 4772 no secundário, no ano letivo de 2012/2013. Que no ano letivo de

2013/2014 atinge os 17299 alunos no 3º ciclo e 6106 no secundário. A maior concentração de alunos é nas regiões do Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo.

Com base em conclusões apresentadas em estudos anteriores, o relatório elaborado pelo CNE de Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014), considera que todos defendem e compreendem a necessidade da construção de uma escola inclusiva, com capacidade para dar resposta às necessidades dos alunos.

Neste sentido, Pereira (2015), no estudo afeto ao CRI refere “O modelo de educação inclusiva é considerado um adquirido civilizacional inquestionável, como algo ajustado e absolutamente a manter” (p. 23).

O estudo realizado no âmbito do caso dos CRI, segundo Pereira (2015) relativamente às suas conclusões afirma: “Os CRI são reconhecidos como um pilar essencial para a implementação do modelo de educação inclusiva dos alunos com NEE, sendo valorizados como relevantes os resultados e os impactos da sua ação” (p. 17).

Afigura-se importante, como mostra Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014), a articulação entre os ministérios envolvidos e de maior participação, com maior financiamento, possibilitando um maior planeamento e um prévio diagnóstico, com recurso a boas prática de monitorização, supervisão e avaliação, aumentando os mecanismos e apoio à transição entre ciclos, assegurando soluções ajustadas à saída do percurso escolar, com uma organização escolar com recursos e respostas educativas, com um processo de liderança claro, com o professor de educação especial com um perfil de competências e com um banco de recursos materiais e tecnologias fornecidos atempadamente.

Neste âmbito, segundo o estudo levado a cabo pelo Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, relativamente aos CRI, nas suas conclusões é referido por Pereira (2015) que “Os recursos humanos, físicos e financeiros ligados ao modelo de educação inclusiva não serão totalmente adequados, influenciando a ação dos CRI, dos próprios Agrupamentos de Escola/ Escolas (AE/E) e conseqüentemente o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos com NEE” (p. 21).

Pereira (2015) acrescenta ainda que a forma como é feita a contratualização e disponibilização dos apoios prestados pelos CRI poderá estar a afetar significativamente “a operacionalização do modelo de educação inclusiva e os seus resultados” (p. 19). Deixa também claro que “As questões da organização, contratualização e financiamento dos apoios especializados prestados pelos CRI são determinantes para a implementação do modelo, para a sua eficácia e para a sua própria viabilização” (p. 26).

No que concerne à formação, esta deve envolver todos os intervenientes, ser de qualidade, supervisionada e regulada. Como refere o documento do CNE, em que Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014) referem que, “deverá incidir sobre o conhecimento das problemáticas, mas também de conteúdos e estratégias, de

trabalho direto com crianças com NEE, de diferenciação pedagógica e de implementação de metodologias de ensino específicas a alunos com dificuldades de aprendizagem” (p. 36).

Apesar dos avanços verificados com o Decreto-Lei 3/2008 verificam-se alguns aspetos constrangedores tais como:

a falta de uniformização na clarificação concetual, a sobreposição dos 3 aos 6 anos na legislação portuguesa (caso dos alunos que têm PIIP e depois passam a ter PEI), o carácter pouco funcional dos PEI, o hiato entre a medida das adequações curriculares e a construção de um Currículo Específico individual (medida altamente seletiva, sem a possibilidade de certificação académica) sem espaço para as denominadas necessidades educativas de carácter temporário, a necessidade de alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, de orientações e critérios para a exequibilidade das leis e diretrizes normativas. (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar 2014, p. 37)

Apontou-se a necessidade da CIF enquanto instrumento estandardizado a todos os intervenientes no processo de referenciação da criança com Necessidades Educativas Especiais. No entanto, salientaram-se alguns problemas como

a divergência de leitura e entendimento do mesmo instrumento por parte das equipas e agrupamentos, a necessidade de maior participação dos pais e/ou familiares em todo o processo e uma maior articulação dos campos da saúde e da educação e dos técnicos envolvidos. (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar 2014, p. 37)

Nas conclusões reveladas pelo estudo “As políticas públicas- inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão” encontra-se patente que o tema da educação dos alunos com NEE está presente na estratégia dos AE/E, tendo quer os CRI, quer os AE/E adotado um modelo de intervenção biopsicossocial e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) é tida em conta como referência, no entanto, ainda não de forma consolidada e consistente (Pereira, 2015).

Relativamente às condições de elegibilidade para a Educação Especial, no relatório do CNE de Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014), salientou-se a ampla discussão da utilização da CIF devido à falta de consenso quanto à definição de necessidade educativa especial de carácter permanente e “relevaram-se casos de crianças e jovens com necessidades educativas de carácter temporário e que não tendo respostas educativas adequadas em tempo útil veem as suas dificuldades agravarem-se, podendo tornar-se permanentemente incapacitantes” (p. 38).

4.2. Recomendações dos Documentos

Neste ponto temos em consideração a publicação do CNE “Recomendação sobre Políticas Públicas de Educação Especial”, (2014) que decorre do relatório analisado

no ponto anterior, paralelamente, apresentamos a análise às recomendações feitas no âmbito do estudo dos CRI de Pereira (2015).

Com base no “Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial” anteriormente apresentado, referem-se um conjunto de questões, nas quais se focam os problemas identificados que discutem temas como a adoção da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) como base de construção dos Programas Educativos Individuais; as condições para as escolas inclusivas; assim como as respostas construídas nas escolas e a formação de profissionais: Docentes de educação especial e Formação inicial de docentes emitindo posteriormente um conjunto de recomendações (Grácio, 2014).

Das recomendações, segundo Grácio (2014), elencam-se, no âmbito do enquadramento legal que “seja acautelada a situação das crianças a quem é autorizado o adiamento do ingresso na escolaridade,” assim como se “considere a possibilidade de alterar o atual Decreto-Lei 3/2008”, nomeadamente relativamente às “medidas educativas temporárias” e “medidas de resposta a situações de alunos/as com dificuldades de aprendizagem específicas” bem como “uma medida educativa adicional” que permita a adaptação do currículo às necessidades educativas dos/as alunos/as, mais flexível do que a medida “adequações curriculares individuais” (prevista no artigo 18º) mas menos restritiva do que o estabelecimento de um currículo específico individual (previsto no artigo 21º); “que seja acautelada a situação de crianças e jovens com NEE em momentos de avaliação externa das aprendizagens, permitindo a sua adequação às medidas educativas contempladas no PEI” e “que seja garantida a certificação pedagógica do percurso escolar realizado pelos/as alunos/as com PEI e CEI e revista a Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro” (p. 6).

Grácio (2014), no âmbito das escolas recomenda que “se promova o desenvolvimento de estratégias diferenciadas de ensino previamente à sinalização da situação de alunas/os com NEE;” bem como “sejam acauteladas as situações de transição de alunos/as com NEE entre os diversos sistemas/ciclos de escolaridade”, designadamente “entre a intervenção precoce e a entrada na escolaridade obrigatória, o acompanhamento e finalização da escolaridade no ensino secundário às/aos alunas/os com CEI/PIT e a sua transição para a vida ativa no final da escolaridade;” assim como seja priorizada a identificação de respostas para os/as alunos/as com NEE”, diminuindo o tempo de resposta; que as escolas sejam também “dotadas dos recursos necessários para responder às necessidades educativas especiais de todos os seus alunos e alunas”, quer ao nível das instalações como de equipamentos, tecnologias de apoio e profissionais “recorrendo a parcerias com instituições ou ao recrutamento de técnicos/as por parte das escolas, que lhes permitam responder, no início de cada ano letivo, às situações identificadas;” que as escolas, por meio de parcerias, determinem as respostas educativas necessárias, garantindo todos os meios necessários. Que sejam ainda desenvolvidos “modelos de supervisão e monitorização do trabalho dos docentes de educação especial”, bem

como “sejam desenvolvidos processos e respetivos documentos de avaliação para apoio à construção dos Programas Educativos Individuais adequados à especificidade de cada aluno/a;” assim como seja garantida a efetiva participação dos pais e encarregados de educação nos processos de referenciação, construção dos PEI/CEI e respetiva avaliação das/os alunas/os com NEE (p. 7).

No que diz respeito às estruturas e serviços centrais, de acordo com Grácio (2014), recomenda-se

que se garanta a convergência e articulação das medidas políticas definidas e desenvolvidas pelas direções gerais com competência no domínio da EE e o acompanhamento pela IGE, de modo a proporcionar as condições indispensáveis para o cumprimento integral do Decreto-Lei 3/2008. (p. 7)

Nomeadamente através da, tal como refere a autora, “ promoção do princípio da equidade de respostas em todo o país;” por meio da “clarificação e adequação de critérios de atribuição de recursos e profissionais às necessidades identificadas pelas escolas com crianças e jovens com NEE;” pela

atribuição de condições, nomeadamente financeiras, às instituições que desenvolvem um trabalho de parceria com as escolas que permitam assegurar a continuidade do trabalho dos/as técnicos/as, garantindo que as intervenções se realizem desde o início do ano letivo, designadamente através da possibilidade de desenvolvimento de planos de intervenção plurianuais. (Grácio, 2014, p. 7)

De acordo com Grácio (2014), por “definição clara do perfil e competências de docentes de educação especial;” bem como através da “definição de critérios rigorosos de recrutamento de docentes de educação especial com o perfil e conhecimentos adequados à sua função;” e através do “desenvolvimento de mecanismos legais que permitam a estabilidade de técnicos/as e docentes na resposta aos casos de alunos/as com NEE, através da sua fixação ou recondução” (p. 7).

No domínio da formação e qualificação de docentes, Grácio (2014) refere as recomendações ao nível da formação especializada em educação especial evidenciam-se na urgência no desenvolvimento de rigorosos processos “de regulação dos cursos de formação especializada que relevam para o recrutamento de docentes de educação especial;” assim como esses cursos “englobem unidades específicas que permitam dotar os docentes de estratégias e instrumentos de intervenção junto de alunos/as com NEE, bem como a supervisão da sua intervenção educativa;”. Ao nível da Formação inicial para a docência recomenda-se que “sejam desenvolvidas unidades curriculares que permitam o desenvolvimento dos programas de cada área disciplinar, tendo em conta a sua adaptação a alunos com NEE;” (p. 7). Ao nível da Formação contínua, esta autora recomenda ainda a urgência no desenvolvimento de um plano de Formação contínua para os/as diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educativas especiais

“(…) no âmbito da sensibilização aos princípios de uma escola inclusiva, da Classificação Internacional de Funcionalidade e de outras estratégias e instrumentos avaliativos”; bem como manifesta a importância da realização de ações de formação contínua, dirigidas a docentes em geral, e de educação especial em particular, “que visem o desenvolvimento de estratégias e instrumentos para promoção das aprendizagens junto dos alunos e alunas com necessidades educativas especiais, nas suas diversas problemáticas” (p. 8).

No que concerne à implementação destas medidas, Grácio (2014), sugere-se que a sua aplicação seja planificada e participada, visando uma gestão eficiente com uma otimização dos recursos e profissionais por forma a garantir “a qualidade na resposta às necessidades das crianças e jovens com NEE ” (p. 8).

Por sua vez, no estudo feito na área dos CRI, segundo Pereira (2015), são apresentadas várias recomendações no que se refere ao reconhecimento do CRI como um pilar para a implementação do modelo de escola inclusiva; à contratualização e disponibilização dos apoios prestados pelo CRI; à adequação dos recursos humanos, físicos e financeiros para o desempenho dos CRI; as estratégias e modelos de intervenção adotados bem como o uso da CIF. Abordam-se as consideradas mais pertinentes/coerentes com o presente trabalho de projeto.

Neste contexto, no estudo de Pereira (2015) recomenda-se que o modelo vigente de recurso aos CRI na prestação de apoios especializados deverá ser mantido. Contudo, “deveriam ser disponibilizados todos os apoios previstos no sistema a todos os alunos com NEE que deles precisem”: respondendo às necessidades identificadas e propostas; permitindo assegurar a participação dos técnicos dos CRI nas equipas de avaliação durante a referenciação; criando condições facilitadoras das aprendizagens e atuando nas dinâmicas com as pessoas significativas e com os contextos de vida. Enfatizando, “Seria relevante investir na articulação entre todos os intervenientes em torno do aluno apoiado – Pais/Encarregados de Educação (EE), docentes, assistentes operacionais, técnicos dos CRI, profissionais das entidades da comunidade” (Pereira, 2015, p. 20).

Segundo Pereira (2015), seria essencial “repensar o modo de contratualização e disponibilização dos apoios prestados pelos CRI”: assegurando “uma cobertura universal das necessidades”, repensando a elegibilidade de alguns dos custos envolvidos pela prestação de serviços pelos CRI, e os níveis de participação dos AE/E e dos CRI nas tomadas de decisão (p.20).

Para Pereira (2015) a coerência e convergência entre medidas existentes e atores intervenientes permitiria uma otimização quer da mobilização, quer dos resultados.

Segundo as recomendações dadas, no que diz respeito à determinação dos tempos para apoio por parte dos CRI, Pereira (2015) alerta que deveria ser considerada a importância das intervenções indiretas de apoio aos profissionais dos AE/E, aos EE e à comunidade, permitindo: a rentabilização da eficácia e eficiência ao nível dos resultados dos apoios prestados; a promoção da consolidação e transferibilidade das

competências adquiridas pelos alunos nos diferentes contextos de vida e uma atuação direta sobre as barreiras com que os alunos se confrontam. Bem como a frequência dos apoios deveria manter-se ao longo dos ciclos educativos, de acordo com as necessidades e constituir-se como preocupação central a transição para a vida pós-escolar. Assim sendo, Pereira (2015) especifica:

11. “A organização dos horários dos docentes deveria permitir a comunicação estreita entre docentes e técnicos dos CRI, criando condições para que seja viável essa articulação.

12. Dada a relevância da estabilidade das equipas para a qualidade das articulações e para o sucesso da sua intervenção, importaria criar as condições para que essa estabilidade se mantivesse tanto quanto possível.

13. O modo de operacionalização deveria rentabilizar ao máximo o tempo dos técnicos dos CRI para a ação de apoio, com redução dos tempos gastos em deslocações, por vezes longas e frequentes.

14. A participação dos EE em todas as dinâmicas do desenvolvimento educativo dos alunos é da maior relevância, pelo que deve ser procurada e apoiada de forma intencional e estruturada.

15. Seria relevante um esforço acrescido de elaboração de orientações e respetiva observância acerca da utilização dos instrumentos de organização, planeamento e monitorização dos apoios e intervenções educativas pelos docentes e técnicos dos CRI, de forma ajustada e convergente, ultrapassando as limitações constadas a esse nível” (p. 21).

Para o sucesso educativo dos alunos com NEE, tal como refere, Pereira (2015) seria muito importante viabilizar a intervenção das diversas prestações técnicas especializadas previstas, de acordo com as necessidades previstas em cada Plano de Ação (PA).

Acrescenta-se a pertinência da existência de um plano de intervenção individualizado por cada aluno com NEE, incluindo as intervenções dos CRI articuladas com os objetivos e estratégias dos CRI e dos AE/E, em conformidade com o PEI. Assim como um maior destaque relativamente à implementação da educação inclusiva ao nível do ensino secundário (Pereira, 2015). No que se refere aos relatórios de avaliação dos apoios prestados pelos CRI recomenda-se que estes reflitam a articulação entre os resultados concretizados ao nível da funcionalidade, ao nível das aprendizagens e ao nível da interação dos alunos com os seus contextos

17. “Para a disponibilização dos apoios especializados prestados pelos CRI deveriam ser disponibilizados espaços de forma suficiente e com as características adequadas.

18. Os recursos financeiros, embora não de forma exclusiva, constituem todavia um dos determinantes fundamentais para a prestação dos apoios, para o sucesso educativo dos alunos com NEE e do próprio modelo, pelo que importaria assegurar condições para a existência de um adequado nível de recursos e para a máxima rentabilização da eficácia e eficiência dos mesmos” (Pereira, 2015, p. 22).

Na perspectiva de Pereira (2015) os documentos de orientação e de planejamento estratégico e operacional dos AE/E deveriam incluir a questão da educação dos alunos com NEE, harmonizada com as restantes preocupações dos AE/E, incluindo essas questões numa perspectiva verdadeiramente institucional

20. “É reconhecida a pertinência e premência em introduzir desenvolvimentos claros ao nível da presença dos referentes conceituais em todas as etapas, dinâmicas e instrumentos da educação inclusiva, de forma sistemática e por todos os intervenientes.

21. Os apoios disponibilizados deveriam ser abrangentes na sua natureza, valorizando também e devidamente o potencial, a capacidade de aprendizagem dos alunos, apostando nessa componente através de apoios que vão para além do âmbito terapêutico e reabilitativo.

22. Poderia constituir um contributo importante para uma maior consistência nacional da educação inclusiva a existência de um documento orientador das práticas, contendo eventualmente modelos de documentos de referência para a fase da prestação dos apoios e avaliação dos mesmos, à semelhança do que ocorre na fase de referenciação, avaliação e planificação” (p. 23).

Pereira (2015) destaca a relevância de “considerar como um adquirido civilizacional” e “preservar a manutenção dos princípios estruturantes do modelo de educação inclusiva, da responsabilidade das escolas regulares, complementadas com os apoios especializados de que necessitam” (p. 24).

Percebendo que a educação inclusiva dos alunos com NEE deveria ser um princípio fundamental da política educativa, para a autora devem-se manter os apoios especializados disponibilizados pelos CRI nos alunos com NEE de carácter permanente e a cooperação entre as escolas e os CRI.

Pereira (2015) acrescenta a necessidade de criar as condições adequadas: gerando no contexto escolar as condições necessárias para a participação e o relacionamento baseado na equidade entre todos os alunos; envolvendo todos os atores, numa dinâmica de parceria com o contributo de todos nesse esforço de desenvolvimento; sensibilizando e contextualizando as direções dos AE/E, dos EE, as associações de pais, os alunos, as escolas e a comunidade contribuindo para o aprofundamento da implementação do modelo de educação inclusiva; contemplando na formação inicial de professores e técnicos especializados um módulo na área da educação inclusiva; relativamente à formação contínua, a educação inclusiva deveria ser objeto de atenção regular e integrar os planos de formação contínua dirigidos a docentes, docentes de educação especial, técnicos dos CRI, nomeadamente em áreas como avaliação de necessidades, elaboração de planos individuais, avaliação dos resultados e implementação da abordagem ecológica, abrangendo também os assistentes operacionais; partilhando experiências, promovendo a sua disseminação, fomentando o desenvolvimento das práticas; estruturando um dispositivo de monitorização e acompanhamento da implementação do modelo, avaliando os resultados e impactos ao nível dos alunos, AE/E, CRI, famílias e comunidade,

identificando dificuldades e desafios; elaborando e divulgando um relatório anual de progresso.

A mesma autora advoga que o desenvolvimento da escola inclusiva será um desafio envolvendo várias dimensões de trabalho e múltiplos atores. Considerando aspetos culturais e sociais como fundamentais nesse âmbito: ou seja, o aprofundamento da inclusão dos alunos com NEE nos vários sistemas e contextos, a mudança das crenças e atitudes dos envolvidos, da comunidade educativa e comunidade em geral, a capacitação de docentes, técnicos e outros profissionais, a mobilização e envolvimento dos EE, assim como uma boa articulação e comunicação entre todos os envolvidos, fundamentalmente, centrada nos alunos, envolvendo-os também na tomada de decisões que lhes digam respeito.

CAPÍTULO II - CENTRO DE RECURSOS PARA A INCLUSÃO

1. INTRODUÇÃO

Neste Capítulo, analisamos e apresentamos a estrutura basilar foco do presente estudo, o Centro de Recurso para a Inclusão, que se apresenta como uma estrutura recente que pretende ser um organismo de apoio ao desenvolvimento da escola inclusiva e da inclusão. Abordar-se-á, neste momento, o percurso desde a sua origem até à exposição do seu modelo conceptual. O

decrécimo do número de alunos tem sido acompanhado por uma reorientação de muitas escolas de educação especial para a modalidade «centros de recursos», tendência hoje em dia geral na Europa. A European Agency (2003) refere que «quase todos os países estão a planear desenvolver, já desenvolveram ou estão a desenvolver, uma rede nacional de centros de recursos por reconversão das escolas especiais». (DGIDC, 2006, p. 9)

Esta reorientação foi também proposta na Declaração de Salamanca que recomendava às organizações governamentais o reforço da colaboração com as entidades oficiais e o fortalecimento do crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação de respostas inclusivas às necessidades educativas especiais, tal como refere o documento da (DGIDC, 2006).

A DGIDC (2006) refere que, no âmbito da reorientação dos estabelecimentos de Educação Especial em Centros de Recursos aliado à diminuição do número de alunos a frequentar as escolas de ensino especial, estas passaram a prestar apoio às escolas regulares. Os serviços prestados pelas Escolas Especiais incidiam, em grande parte: no apoio à integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular; no apoio à transição da escola para a vida ativa e na prestação de serviços de intervenção precoce na infância (DGIDC, 2006).

Esta realidade demonstra, segundo a DGIDC (2007) que as escolas especiais, nesta altura, em Portugal, acompanhavam

o movimento de muitos países europeus, definindo-se cada vez mais como «centros de recursos» de apoio a professores, a pais e a outros profissionais, não obstante continuarem a assegurar uma resposta educativa a grupos de alunos com problemáticas de grande complexidade. (p. 5)

2. MODALIDADE DE CENTRO DE RECURSOS PARA INCLUSÃO - CRI

A modalidade de “Centro de Recursos”, sustentadas em “Projetos de Parceria” foi apresentada num Documento Estratégico desenvolvido pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), intitulado “Reorientação das Escolas Especiais em Centro de Recursos” o DGIDC (2006), tema que, posteriormente, foi aprofundado num novo documento denominado: “Centro de Recursos para a

Inclusão reorientação das Escolas Especiais” o DGIDC (2007), ao qual recorreremos para contextualizar e aprofundar conhecimento sobre o CRI.

Estes documentos através de estudos realizados concluíram estarmos perante uma realidade que tem vindo a ganhar consistência nas escolas do ensino regular e que, segundo a DGIDC (2007), constitui uma mais-valia para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, apesar das fragilidades que apresenta como o facto de ser um percurso ainda recente e gerado em grande parte de forma espontânea, necessitando, por isso, planeamento de desenvolvimentos futuros.

Defende-se hoje, pelos princípios da inclusão, a garantia que a criança e o jovem com deficiência participem nos serviços comuns de educação, formação, emprego, etc. (DGIDC, 2007). Explicitamente, a criação dos centros de Recursos para a inclusão por reorientação das escolas de educação especial dependentes de cooperativas e de associações de solidariedade social, confrontam-se com a questão: **“Que serviços de proximidade prestar no âmbito da promoção da inclusão de crianças e jovens com deficiências e incapacidade que frequentam a escola pública?”** (DGIDC, 2007, p. 7). No sentido de dar resposta a esta questão o estudo indica um referencial de intervenção: o assumir que a incapacidade resulta da relação pessoa/contexto, constituindo uma dimensão relacional da incapacidade; entendimento da incapacidade como um *continuum* em que as limitações podem ser reduzidas ou eliminadas; implementar e avaliar os apoios individualizados de acordo com indicadores de bem-estar/modelo da qualidade de vida; implementar intervenções através do desenvolvimento de um plano de apoio individualizado (DGIDC, 2007).

Neste sentido, a DGIDC (2007, p. 8) refere que o CRI, tendo por base o modelo de qualidade de vida tal como definido por Schalock (1994, citado por DGIDC, 2007), orienta a sua atividade de acordo com uma abordagem ecológica, ou seja, “uma compreensão do comportamento através da avaliação da discrepância entre as capacidades e competências de uma pessoa e o desempenho de capacidades e competências requeridas para funcionar no contexto em que se insere;” (p. 8); para a melhoria das participações escolares, comunitária e bem-estar pessoal; através da implementação de apoios que permitam a redução da diferença entre as capacidades/competências do indivíduo dentro do seu contexto.

O Modelo Relacional citado em DGIDC (2007) afirma que a deficiência advém da relação entre o indivíduo e o seu contexto, constituindo grandes desafios ao nível da focalização das políticas e do tipo de serviços a prestar, nomeadamente:

- a)** “As deficiências, limitações da actividade e restrições na participação decorrem da relação pessoa/contexto, pelo que a sua avaliação, por referência à CIF2, inclui a funcionalidade/incapacidade (funções e estruturas do corpo; actividades e participação) e os factores contextuais (ambientais e pessoais);
- b)** As diferentes necessidades encontram respostas ajustadas nos serviços regulares que asseguram o acesso aos recursos necessários à promoção da igualdade de oportunidades;

- c) A proximidade e a acessibilidade que constituem pilares centrais do funcionamento dos territórios e das instituições;
- d) As políticas devem ser transversais e orientadas para toda a população numa lógica de «desenho universal»” (p. 8).

Neste sentido, tal como refere a DGIDC (2007), numa perspetiva “de reconhecimento e inclusão social da diversidade, apostando nos conceitos de desenho universal, *empowerment* e autonomia”, as escolas especiais, assumem o importante papel da prestação “de apoios complementares personalizados absolutamente necessários à superação das desvantagens e das barreiras que se podem encontrar na escola regular” (p. 8).

2.1. Objetivos e Plano de Ação dos CRI

Segundo a DGIDC (2007), o **objetivo geral do CRI** é o apoio à inclusão das crianças e jovens com deficiências, por meio de um mais fácil acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação na vida social e à autonomia, aumentando o potencial de cada indivíduo, em parceria com as estruturas da comunidade.

Neste sentido, a DGIDC (2007) refere, na sequência deste objetivo, que os objetivos específicos dos Centros de Recursos se traduzem no apoio à elaboração, implementação, monitorização de programas educativos individuais; a criação e disseminação; na criação e disseminação de materiais de trabalho de apoio às práticas docentes, na avaliação e na intervenção; na consciencialização da comunidade educativa para a inclusão; na promoção e monitorização dos processos de transição da escola para a vida pós escolar de jovens com deficiências; na mobilização das entidades empregadoras e apoio na integração profissional; assim como, na promoção de níveis de qualificação escolar e profissional, dando apoio às escolas e aos alunos; na promoção de formação contínua aos docentes; mas também, na promoção da participação na sociedade e de uma vida autónoma; na conceção e implementação de atividades de formação que acompanhe o percurso de vida dos jovens com deficiências; no apoio ao processo de avaliação das situações de capacidade por referência à CIF; na promoção de acessibilidades.

Neste seguimento, segundo a DGIDC (2007), o funcionamento do CRI concretiza-se através de uma prestação de serviços orientada por alguns princípios estruturantes:

- **O Serviço de proximidade**, que consagra o CRI como um serviço disponibilizado, para a comunidade e com a comunidade, facilitando a manutenção da rede social de apoio e/ou a construção de uma rede na área de residência;
- **O Serviço de retaguarda**, o CRI é uma estrutura possuidora de um conhecimento abrangente sobre as várias questões que se colocam em casos de deficiência e incapacidade, assim como de recursos regulares e especializados existentes. Permitindo responder às necessidades

identificadas mobilizando os seus próprios recursos e, se necessário, outros recursos da comunidade necessários ao desenvolvimento de um trabalho em rede e em parceria;

- **Trabalho em parceria**, o CRI funciona na lógica do trabalho em parceria com os agrupamentos de escola;
- **Intervenção nas pessoas e nos contextos**, permitindo considerar a funcionalidade e incapacidade resultantes da interação entre a pessoa e o contexto, a intervenção do CRI realiza-se visando promover a compatibilidade pessoa/ contexto e desenvolve-se nestes dois domínios;
- **Planos individualizados**, o CRI atua através de planos de ação individualizados e personalizados, permitindo diferentes tipos de resposta e diferentes estratégias para os implementar, consoante as necessidades de cada criança ou jovem;
- **Intervenções dinamizadas através da metodologia de gestão de caso**, o CRI assenta numa lógica de trabalho em rede e na mediação com processos individualizados, apresenta-se, por isso, a gestão de casos como metodologia privilegiada. Entendendo-se como gestão de caso um processo colaborativo em que se executa uma recolha de dados prévia (avaliação diagnóstica), se planeiam, implementam, coordenam, monitorizam e avaliam as opções e serviços necessários respondendo às necessidades de bem-estar do indivíduo, através da comunicação e dos recursos disponíveis para promover a eficiência dos resultados finais;
- **Planeamento, monitorização e avaliação das intervenções** de acordo com quadros de análise previamente identificados, as ações do CRI processam-se passando pelo “planeamento → implementação → monitorização → avaliação”. Identificando os objetivos de cada intervenção, em consonância com os quadros analíticos definidos para o efeito, perante os quais são avaliados os resultados (DGIDC, 2007).

Estes princípios estruturantes, anteriormente descritos, são operacionalizados em áreas determinantes de atividade do CRI, designadamente:

- a) “Referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) Execução de atividades de enriquecimento curricular nomeadamente, através da realização de programas específicos de atividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) Cumprimento de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do Braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) Desenvolvimento de estratégias de educação consideradas adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) Desenvolvimento de ações de apoio à família;
- f) Transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) Integração em programas de formação profissional;

- h) Preparação dos jovens para a integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação dos jovens para a integração em centros de atividades ocupacionais;
- j) Produção de materiais de apoio ao currículo em formatos acessíveis;
- k) Outras ações que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial” (DGIDC, 2007, p. 13).

O CRI, pelas suas características e pelo trabalho que desenvolve, segundo a DGIDC (2007), constitui uma mais-valia para os seus destinatários diretos e indiretos: **a)** as crianças e jovens; **b)** as suas famílias; **c)** os agrupamentos de escola; **d)** as empresas e **e)** a própria comunidade:

- a) **As crianças e jovens** que através de “um serviço de proximidade dado que se situa no contexto da sua área de residência”, implica “menos custos económicos e pessoais”. Permitindo “a manutenção ou reorganização da rede social de apoio no seu contexto de vida”. Centralizando “as dimensões de intervenção” partindo “de uma única avaliação de necessidades”, reduzindo “a duplicação de processos”. Servindo de “ponto de referência para o utilizador”. Permitindo “obter informações especializadas no âmbito das deficiências/incapacidades de modo célere”. Integrando “os diversos serviços a que possa ter que recorrer, agindo como um mediador e um zelador em relação aos mesmos” (p. 14).
- b) **As Famílias** integrem o processo. Respondendo “às suas necessidades e de reajuste face a uma nova situação, etc.”. Apoiando “a definição e implementação de estratégias de suporte da família”. Possibilitando “o desenvolvimento de grupos de ajuda constituídos por famílias com experiências semelhantes” (pp. 14-15).
- c) **Os Agrupamentos de Escola** por terem a “possibilidade de contactar com o CRI no sentido de identificar outras estruturas da comunidade”. Contando “com recursos humanos altamente especializados e não disponíveis no quadro dos agrupamentos”. Recebendo “apoio na organização e desenvolvimento de atividade de complemento curricular baseada no conceito de “escola a tempo inteiro”” Organizando ações conjuntas, promovendo a otimização de recursos e esforços. Obtenção de “esclarecimento no que respeita à temática de deficiências e incapacidade quanto à prestação de serviços em contexto *mainstream*” (DGIDC, 2007, p. 15).
- d) **As Empresas**, que através do apoio às “entidades na obtenção de benefícios aquando da contratação de pessoas com deficiências e incapacidade”. Promovendo a responsabilidade social (DGIDC, 2007, p. 15).
- e) **A Comunidade**, pelo desenvolvimento de “atividades de consciencialização visando a construção de uma efetiva sociedade inclusiva”. Potenciando e maximizando “recursos e dinâmicas”. Promovendo “a inclusão social e

profissional das pessoas com deficiências e incapacidade, numa lógica focada nas políticas ativas” (DGIDC, 2007, p. 15).

O documento orientador do CRI é o **Plano de Ação**, tal como a DGIDC (2007) indica, no PA concretiza-se o

planeamento elaborado e aprovado pelos órgãos da entidade proprietária do CRI e pelo Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas, que define os objetivos, a organização e a programação das atividades, identificando os recursos envolvidos e identificando os critérios e indicadores da avaliação. (p. 17)

Neste sentido, o plano de ação deverá ser “um documento conciso, ilustrador da capacidade de organização e realização do CRI”; “um documento de planeamento a curto prazo com objetivos específicos”; “orientador da equipa do CRI”, no qual se inserem os diversos planos de ação com as escolas.

O Plano de Ação, segundo a DGIDC (2007), traduz a forma como o CRI e os Agrupamentos de Escola diagnosticam/ identificam prioridades e organizam as respostas adequadas. Inclui ainda, “a estratégia e a metodologia a seguir, os profissionais envolvidos, a calendarização e os recursos a mobilizar” (p. 17).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

A investigação também poderá ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática. De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações. (...) a articulação entre teoria e prática se processará através de um movimento dialético entre pensamento e realidade. A nosso ver, a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real.

(Estrela,1994, p. 27)

1. INTRODUÇÃO

É na procura deste movimento dialético entre pensamento e realidade, referido por Estrela (1994), que partimos para este capítulo, referente à parte prática do trabalho, onde será feita a articulação entre a teoria e a prática.

Pretende-se, neste momento, apresentar os aspetos de natureza metodológica, relativos ao estudo empírico. Neste sentido, serão apresentados, ao longo do capítulo o enquadramento conceptual orientador onde se apresentam os objetivos da investigação assim como a caracterização da metodologia utilizada. Discriminar-se-ão, ainda, os instrumentos e métodos de recolha e tratamento de dados, assim como todos os procedimentos levados a cabo nesta investigação.

2. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O Decreto-Lei 3/2008 é o documento legislativo orientador da Educação Especial em Portugal, profundamente inspirado nos princípios de inclusão defendidos pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), visando o direito universal à educação para todos. De acordo com este fundamento, e seguindo tendências afirmadas por outros países europeus, tal refere o documento da DGIDC (2006) “A European Agency (2003) refere que “quase todos os países estão a planear desenvolver, já desenvolveram ou estão a desenvolver, uma rede nacional de centros de recursos por reconversão das escolas especiais”” (p. 9). Neste contexto, pareceu-nos relevante estudar esta realidade analisando a importância desta estrutura na inclusão de crianças com NEE. Para isso, a revisão de literatura foi fundamental, concretizando-se no aprofundamento das temáticas em foco, como ponto de partida para o estudo empírico.

Neste âmbito definiu-se a questão de partida do nosso estudo que pretende evidenciar **“Qual a importância do CRI para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?”**.

Após a definição da questão de partida, decidimos destringir nas seguintes questões mais específicas:

- Qual a função do CRI?
- Qual a população alvo do CRI?
- Qual a equipa de trabalho do CRI?
- Quais os parceiros com que o CRI trabalha?
- Qual o percurso de um aluno no CRI?
- Qual o trabalho realizado pelo CRI?
- Qual o trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI?
- Como é preparada a transição destes alunos para a vida pós escolar?
- Qual o conceito, de cada um dos entrevistados, sobre inclusão?
- Qual a opinião dos entrevistados face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE?

Depois de definir a questão de partida, importa agora definir o objetivo deste estudo que se centra em **analisar a importância do CRI de uma Instituição de Solidariedade Social, na promoção da inclusão de crianças com NEE.**

Para atingirmos este objetivo teremos de, inicialmente, conhecer e caracterizar o Centro de Recursos para a Inclusão, no que concerne ao seu funcionamento, trabalho desenvolvido e finalidade, para posteriormente percebermos a sua importância na promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Tendo em vista o objetivo geral e as questões apresentadas, importa agora definir os objetivos específicos que orientarão este estudo:

- Caracterizar a função do CRI;
- Caracterizar a população alvo do CRI;
- Caracterizar a equipa de trabalho do CRI;
- Identificar as parcerias do CRI;
- Descrever o percurso de um aluno no CRI;
- Analisar o trabalho realizado pelo CRI;
- Analisar o trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI;
- Descrever a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa;
- Analisar a opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão;
- Analisar a opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.

3. METODOLOGIA

Tendo em conta o objetivo deste trabalho optámos por uma investigação qualitativa, na medida em que, tal como nos diz Freixo (2009), este tipo de investigação é utilizada para descrever ou interpretar o conhecimento, demonstrando a importância da compreensão do investigador e dos participantes no processo de

investigação. Bogdan & Biklen (1992, citado por Freixo, 2009) referem que a investigação qualitativa tem cinco características fundamentais:

1. Os dados são recolhidos pelo investigador, no ambiente natural;
2. São dados essencialmente descritivos;
3. São utilizadas metodologias qualitativas, privilegiando o processo;
4. A análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. O investigador foca-se na compreensão do significado das coisas.

Segundo Yin (2010) todos os métodos de investigação têm vantagens e desvantagens os estudos de caso são o método preferido quando:

- a) “As questões “como” ou “por que” são propostas;
- b) O investigador tem pouco controle sobre os eventos;
- c) O enfoque está sobre um fenómeno contemporâneo no contexto da vida real” (p. 22).

Tudo começa com uma detalhada revisão da literatura, como refere Yin (2010), e uma cuidadosa formulação das questões e objetivos da investigação. Yin (2010) defende que “Com a finalidade de ensino, o estudo de caso não necessita conter uma interpretação completa ou exata dos eventos atuais. (...) a finalidade do “caso de ensino” é estabelecer uma estrutura para discussão e debate...” (p. 25).

De entre os vários desenhos de investigação qualitativa, optámos pela metodologia de estudo de caso, uma vez que é particularmente indicada para entender e interpretar fenómenos educacionais e, por isso, vai ao encontro dos objetivos deste projeto. Tal como refere Bell (2004), o estudo de caso pertence a uma família de métodos de investigação que tem em comum o facto de se concentrarem em determinado caso, sendo este, muito mais que uma descrição de um acontecimento ou circunstância. Esta autora considera que a grande vantagem deste método é permitir ao investigador concentrar-se num caso específico ou numa situação e de identificar os diferentes processos que nele interagem. Acrescenta ainda que o conhecimento gerado através do estudo de caso tem valor único, próprio e singular. Por sua vez, Yin (2010) refere,

o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real- como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança da vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (p. 24)

Assim, a nossa intenção será realizar uma análise relacionando os dados recolhidos e procedendo à sua interpretação. Temos consciência de que este estudo não poderá apresentar resultados suscetíveis de serem generalizados mas pretendem dar a conhecer o CRI e promover uma reflexão ao trabalho que nele é desenvolvido e a sua importância para a Inclusão Crianças com NEE.

4. MÉTODOS E RECOLHA DE DADOS

4.1. Sujeitos

Os sujeitos deste estudo estão inseridos numa Instituição de Solidariedade Social do distrito de Santarém que, na modalidade de “Centro de Recursos”, sustentadas em “Projetos de Parceria” estabelecidos com os agrupamentos de escolas da área geográfica, disponibiliza uma equipa de técnicos que constituem o CRI. Os sujeitos do estudo são constituídos por uma Coordenadora, uma Monitora Formadora Especializada, responsável pelos PIT’s, uma Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação (TSEER), um Psicólogo, uma Técnica de Terapia Ocupacional (TO) e uma Terapeuta da Fala (TF). Neste sentido, os **seis sujeitos do estudo** são a **Coordenadora** e os **cinco Técnicos** de diferentes áreas transdisciplinares.

4.1.1. Breve Caracterização da Instituição

O enfoque deste estudo é o CRI, o Centro de Recursos para Inclusão cuja análise e desenvolvimento conceptual abordámos anteriormente, contudo e tal como regulamenta o Decreto-Lei 3/2008, no artigo 30.º, o CRI resulta de parcerias dos agrupamentos de escolas com instituições particulares de solidariedade social. Pelo que, neste momento, impera caracterizar a Instituição Particular de Solidariedade Social onde o CRI, alvo da componente prática do nosso estudo se integra, no sentido de esclarecer o seu contexto permitindo aprofundar o seu conhecimento. Esta exposição parte de um contexto histórico da Instituição até à sua caracterização na atualidade. A informação apresentada foi recolhida por observação do local e através do sítio de divulgação na *internet* e folhetos da própria Instituição, que não são divulgados mantendo assim o seu anonimato.

Em 1979, formou-se uma Comissão Instaladora, constituída por nove pessoas, com o objetivo de dar resposta à adaptação da criança diminuída intelectualmente ou fisicamente e à família em geral. A 28 de maio de 1980, nasce esta Instituição. Com o apoio da Câmara do seu município, a Instituição fixa-se num edifício local. Iniciou-se com a Valência Educacional e só em setembro de 1995, passou a funcionar com mais uma Valência, o Centro de Atividades Ocupacionais.

Posteriormente, com a aprovação do Projeto Ser Criança, em abril de 1997 iniciou-se o Projeto de Intervenção Precoce (PIP), do qual resultou a sua continuação como Valência de Intervenção Precoce, que teve início em janeiro de 2000. A Instituição foi, progressivamente, aumentando as suas valências e, a 1 de outubro de 2001, surgiu a Valência de Residência Temporária.

A finalidade desta Instituição, hoje, é promover a adaptação da criança, jovem ou adulto com deficiência intelectual, motora ou sensorial, à família e à sociedade, visando sobretudo a sua educação, valorização, motivação socioprofissional e ocupacional. Dispõem de acompanhamento técnico e pedagógico para situações de

risco social que envolvam as famílias e respectivas crianças e jovens. É seu objetivo global a promoção do desenvolvimento harmonioso de crianças e jovens que procurem os serviços da Instituição em Valências destinadas ao acompanhamento técnico e pedagógico em situação de tempos livres, férias e de lazer.

Esta Instituição encontra-se sediada numa cidade do Distrito de Santarém, abrangendo concelhos vizinhos. Assume como missão, responder às necessidades dos clientes individuais ou da comunidade, assim como desenvolver o seu trabalho segundo a filosofia da diferenciação e da inclusão, defendendo a igualdade de direitos, através dos princípios da proteção da exclusão e prevenção da vulnerabilidade.

Esta Instituição, no que diz respeito aos recursos físicos é constituída por três pisos. O piso inferior onde se localizam a garagem e a lavandaria. Nos restantes pisos encontram-se: o lar residencial, dividido em ala feminina e masculina que dispõem de quartos e casas de banho, sala de estar e de refeições e cozinha; existem ainda oito salas de atividades, cinco gabinetes destinados às terapias da fala, ocupacional, psicologia, assistente social e direção, uma sala de reuniões, uma secretaria, um refeitório / cozinha. Esta estrutura usufrui ainda de uma sala *snoezelen* e um ginásio com equipamento de hidromassagem de apoio à fisioterapia.

No que diz respeito aos recursos humanos, a equipa técnica é constituída por dois Psicólogos, três Terapeutas Ocupacionais, dois Terapeutas da Fala, um Fisioterapeuta, um Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação, um Monitor Formador Especializado, um Professor de 1º Ciclo destacado pelo Ministério da Educação e um Assistente Social apoiados por vários monitores e vigilantes.

No que diz respeito ao número de utentes, existem 3 utentes na valência socioeducativa, 60 no centro de atividades ocupacionais, 22 vivem no lar residencial, cerca de 10 usufruem de apoio domiciliário. Por sua vez, o projeto de Intervenção Precoce abrange cerca de 100 alunos e o centro de recursos para a inclusão que apoia cerca de 76 alunos.

4.1.2. Respostas Sociais da Instituição

Atualmente, esta Instituição disponibiliza à comunidade um conjunto de respostas sociais tais como:

- **A Valência Socioeducativa**, destinada a crianças e jovens dos 6 aos 18 anos, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento global da pessoa com deficiência, promovendo a sua autonomia e independência pessoal e social;
- **O Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)**, destinados a pessoas com deficiência com idade igual ou superior a 18 anos, desenvolvendo atividades para essas pessoas, cujas capacidades não as permitam temporária ou permanentemente, o exercício de uma atividade produtiva;

- **O Lar Residencial**, destinado a jovens ou adultos, temporariamente, impedidos de residir no seu meio familiar;
- **O Serviço de Apoio Domiciliário**, destinado a pessoas com deficiência mental, motora ou sensorial a partir dos 16 anos, é o serviço que presta cuidados à pessoa com deficiência em situação de domicílio, respondendo às necessidades básicas e da vida diária tais como: alimentação, higiene e apoio terapêutico;
- **O Projeto de Intervenção Precoce (PIP)**, destinado a crianças dos 0 aos 6 anos de idade, que consiste numa medida de apoio integrado, centrada na família e na criança, com ações de caráter preventivo e habilitativo, no âmbito da educação, da saúde e da ação social; As Atividades Tempos Livres, consignada a crianças que frequentem o 1º Ciclo do Ensino Básico, destinada ao acolhimento e à ocupação dos tempos livres dessas crianças;
- **O Centro de Recursos para a Inclusão**, credenciado pelo Ministério da Educação, através do qual apoia os alunos dos Agrupamentos locais (ao abrigo do Decreto-Lei. 3/2008).

4.2. Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Freixo (2009), os instrumentos de recolha de dados constituem os instrumentos de medida necessários para uma colheita de informações junto dos participantes.

Atendendo à natureza do estudo e ao tipo de perguntas a que procuramos dar resposta, recorreremos, como técnica de recolha de dados, à entrevista semiestruturada, com vista a reunir um conjunto de dados e informações, junto dos sujeitos, sobre o funcionamento do CRI e a sua caracterização, assim como, auscultar a opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão e à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE. Para recolhermos mais informação relevante para este estudo fizemos também uma análise documental a dois tipos de documentos: às listas de alunos apoiados pelo CRI, permitindo a reunião de dados sobre o número de alunos e o tipo de apoio; e aos PA's, permitindo a recolha de dados sobre a identificação dos parceiros e os tipos de apoio a prestar pelo CRI aos alunos. Por conseguinte, são estes os instrumentos que passamos a descrever.

4.2.1. Entrevista

A recolha de dados concretizou-se com as entrevistas, sendo que a aplicação deste instrumento é fundamental num estudo de caso, pois permite ao investigador compreender a forma como os entrevistados avaliam as suas experiências já que Bogdan e Biklen (1994) referem que esta técnica se utiliza para recolher dados descritivos numa linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador a sua interpretação.

Na condução das entrevistas realizadas considerou-se, a orientação de Bogdan e Biklen (1994) de assumir uma postura semi-diretiva possibilitando assim, fazer entrevistas que, com alguma abertura, se centrem em temas orientados por questões gerais. Na terminologia de Bell (2004, p. 141) a entrevista semiestruturada é uma “entrevista guiada ou focalizada” com um conjunto de temas indispensáveis para serem esclarecidos, pré-determinados num guião orientador, passível de sofrer alterações. Bogdan e Biklen (1994) mencionam que o guião permite ao investigador reunir um conjunto de assuntos, dando liberdade aos sujeitos de ajustar o seu conteúdo. Perdendo-se, no entanto a possibilidade de compreender o modo como os próprios sujeitos estruturam os assuntos em questão, nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistador fica com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários entrevistados. A informação recolhida é cumulativa pois, cada questão determina e liga-se à seguinte.

Optámos pela entrevista semiestruturada por lhe reconhecermos vantagens relativamente aos outros tipos e também por nos parecer aquela que melhor permitia responder aos nossos objetivos.

Segundo as orientações apresentadas elaborámos dois guiões de entrevistas (**APÊNDICE A**). Estes guiões encontram-se organizados por áreas temáticas. As áreas temáticas são:

- I. Legitimação e Motivação da Entrevista**, que pretende esclarecer o entrevistado sobre a temática a desenvolver, assegurar o anonimato da sua participação assim como solicitar a sua autorização para o registo áudio da entrevista;
- II. Identificação e Caracterização**, procura identificar e caracterizar os entrevistados e a estrutura do CRI;
- III. Caracterização do Funcionamento**, pretende recolher informações no âmbito do funcionamento do CRI;
- IV. Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa**, visa a recolha de informação relativamente ao processo de transição dos alunos do CRI para a vida pós escolar/ativa;
- V. Conceito de Inclusão**, que pretende recolher a opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão;
- VI. Importância do CRI**, cuja missão é recolher junto dos intervenientes a sua opinião sobre a importância do CRI para a inclusão de crianças com NEE;
- VII. Complementos e Observações** que permite ao entrevistado, em total liberdade, acrescentar qualquer informação que considere pertinente ou relevante para o estudo.

As áreas temáticas **II, III, IV, V e VI** correspondem aos objetivos e questões de investigação do nosso estudo. Estas áreas temáticas permitiram agrupar e estruturar os objetivos por temas por forma a organizar o nosso trabalho, por isso serão o alvo da nossa análise. Os guiões encontram-se então organizados por áreas temáticas,

definidas por objetivos gerais e específicos que orientam as questões, privilegiando os assuntos abordados pelos entrevistados, servindo as áreas temáticas e respetivas questões apenas como referência do investigador, no que diz respeito à entrevista.

Neste sentido, foram elaborados dois guiões distintos: um dirigido à Coordenadora do CRI, composto por 31 questões distribuídas pelas diferentes áreas temáticas mediante objetivos gerais e específicos claramente definidos, que de forma genérica pretende recolher informação necessária para a caracterização do funcionamento do CRI; o outro guião, realizado aos Técnicos, sob a mesma organização, agrupa 19 questões que pretendem satisfazer os nossos objetivos, nomeadamente recolhendo informação sobre os Técnicos e as suas funções. Ambos recolhem a opinião dos sujeitos face ao conceito de inclusão e à importância do CRI na Inclusão de Crianças com NEE.

Apresentamos de seguida uma representação gráfica da descrição. Na tabela abaixo sintetizamos as áreas temáticas por objetivos gerais e por entrevistado.

Tabela 6 - Áreas Temáticas/ Objetivos/Entrevistados

Áreas Temáticas	Objetivos Gerais	Entrevistados	
		Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
I - Legitimação e Motivação da Entrevista	- Legitimar a Entrevista;	X	X
	- Salientar a importância da colaboração do entrevistado;	X	X
	- Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos na entrevista;	X	X
	- Solicitar autorização para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.	X	X
II - Identificação e Caracterização	- <u>Caracterizar a função do CRI;</u>	X	
	- <u>Caracterizar a população alvo do CRI;</u>	X	X
	- <u>Caracterizar a equipa de trabalho do CRI;</u>	X	X
	- <u>Identificar as parcerias do CRI.</u>	X	—
III - Caracterização do Funcionamento	- <u>Descrever o percurso de um aluno no CRI;</u>	X	—
	- <u>Analisar o trabalho realizado pelo CRI;</u>	X	—
	- <u>Analisar o trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.</u>	—	X
IV - Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa	- <u>Descrever a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa.</u>	X	X
V - Conceito de Inclusão	- <u>Analisar a opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão.</u>	X	X
VI - Importância do CRI	- <u>Analisar a opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.</u>	X	X
VII - Complementos e Observações	- Permitir ao entrevistado acrescentar qualquer informação que considere relevante para a investigação.	X	X

A *tabela 6* estabelece a relação entre as áreas temáticas determinadas para os guiões de entrevista os respetivos objetivos gerais e entrevistados, encontram-se **destacados (sublinhados)**, os objetivos gerais comuns aos objetivos da nossa investigação.

O tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas é efetuado através da análise de conteúdo que seguindo esta organização se debruça sobre as áreas II,III,IV,V, VI e VII, que descreveremos no ponto 4.3 destinado ao tratamento de dados.

4.2.2. Análise Documental

A análise documental, na visão de Bardin (1977) é a transformação da informação contida num documento para outro modo de representação dessa mesma informação facilitando o seu acesso. Para esta autora a análise documental diferencia-se da análise de conteúdo dado que a análise documental trabalha com documentos, cujo objetivo é a representação condensada da informação para consulta ou armazenamento.

Neste sentido, recorreremos à análise documental a dois tipos de documentos: às listas de alunos apoiados pelo CRI, permitindo a reunião de dados sobre o número de alunos e o tipo de apoio; e aos PA's, permitindo a recolha de dados sobre a identificação dos parceiros e os tipos de apoio a prestar pelo CRI aos alunos. Para desta forma transformar a informação contida nestes documentos para uma representação mais condensada, objetiva e de fácil leitura.

Descritos os instrumentos, importa agora falar como é feito o seu tratamento, pelo que no ponto seguinte, expomos a forma de tratamento dos dados recolhidos por estes instrumentos.

4.3. Tratamento de Dados

O tratamento dos dados recolhidos pelas entrevistas é efetuado através da análise de conteúdo, que na visão de Bardin (2009) são técnicas de análise das comunicações com a descrição das mensagens de forma objetiva e sistemática. Importa referir que a análise dos dados deverá estar intimamente relacionada com as questões levantadas e estabelecidas no início do estudo.

De acordo com Bardin (2009) a análise de conteúdo inicia-se pela leitura das entrevistas possibilitando uma maior clareza do seu conteúdo, para o seu tratamento e codificação. Esta codificação consiste em transformar, por recorte, agregação e enumeração, os dados em bruto no texto, na representação do seu conteúdo. Servindo a codificação para dar sentido ao material recolhido. Esta autora refere que a codificação é feita através da escolha de unidades de registo, em que a unidade de registo é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2009, p. 130).

A escolha desta técnica de tratamento de dados deve-se ao facto de nos parecer aquela que melhor se adequa ao pretendido, tal como refere Bell (1997) “(...) esta metodologia tem como propósito o estabelecimento de categorias, com a finalidade de analisar sistematicamente os dados a partir dos documentos selecionados” (p. 97).

Neste sentido, para esta análise de conteúdo (**APÊNDICE B**), acompanhou-se a organização das áreas temáticas das entrevistas. Cada área está dividida em categorias e subcategorias que na visão de Bardin (2009) são como classes que agrupam informação com características comuns. As áreas temáticas contempladas na análise de conteúdo são:

- **Identificação e Caracterização;**
- **Caracterização do Funcionamento;**
- **Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa;**
- **Conceito de Inclusão;**
- **Importância do CRI;**
- **Complementos e Observações.**

As categorias foram definidas pelos objetivos determinados para esta investigação, as subcategorias, por sua vez, foram determinadas pelos objetivos específicos e questões das entrevistas. Os objetivos, transformados em categorias pretendem obter a informação fundamental, por sua vez as subcategorias possibilitam a recolha de dados adicionais, ou detalhados, que permitam um aprofundamento da informação recolhida para o nosso estudo. A análise de conteúdo é feita por área temática para os dois tipos de entrevistados, Coordenadora e Técnicos. Embora as subcategorias não sejam as mesmas para estes dois tipos de entrevistados, as informações complementam-se e integram-se nas mesmas categorias, uma vez que pretendem dar respostas aos nossos objetivos.

Passamos a apresentar, através da análise a várias tabelas, as categorias e subcategorias determinadas por área temática e tipo de entrevistado.

Tabela 7 - Categorias e Subcategorias: Identificação e Caracterização

Identificação e Caracterização		
Entrevistados Categorias / (Objetivos)	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
- (Caracterizar) <u>A função do CRI;</u>	Origem	—
	Finalidade	
- (Caracterizar) <u>A população alvo do CRI;</u>	População Alvo	Alunos Apoiados
- (Caracterizar) <u>A equipa de trabalho do CRI;</u>	Equipa de Trabalho	Sexo
		Idade
		Profissão
	Materiais/ Equipamentos	Formação
		Tempo em Funções
		Função
- (Identificar) <u>As parcerias do CRI;</u>	Parcerias	—
	Papéis da Comunidade/Família	

A *tabela 7* apresenta as categorias e subcategorias determinadas para a área temática **Identificação e Caracterização**. Os objetivos estão entre parênteses porque pretende-se apenas demonstrar que as categorias lhes são consequentes. As categorias para esta área temática são:

- ✓ A função do CRI;
- ✓ A população alvo do CRI;
- ✓ A equipa de Trabalho do CRI;
- ✓ As parcerias do CRI.

A análise de conteúdo desta área temática refere-se às perguntas **1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10** da entrevista realizada à Coordenadora do CRI e às perguntas **1, 2, 3, 4, 5 e 6** da entrevista realizada aos Técnicos, referentes a esta mesma área temática.

Tabela 8 - Categorias e Subcategorias: Caracterização do Funcionamento do CRI

Caracterização do Funcionamento do CRI		
Entrevistados Categorias / (Objetivos)	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
- (Descrever) <u>O percurso de um aluno no CRI;</u>	Seleção/Encaminhamento	—
	Percurso	
- (Analisar) <u>O trabalho realizado pelo CRI;</u>	Plano de Ação	—
	Áreas de Intervenção	
	Participação no processo de Apoio	
	Papéis e Responsabilidades	
	Locais	
	Avaliação	
- (Analisar) <u>O trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.</u>	—	Horas de Apoio
		Tipo de Atividades
		Local
		Participação no Processo de Apoio
		Parceiros de trabalho

Na *tabela 8* encontramos as categorias e subcategorias determinadas para os diferentes entrevistados que não sendo coincidentes são complementares e comuns às áreas temáticas. As categorias para esta área temática são:

- ✓ O percurso de um aluno no CRI;
- ✓ O trabalho realizado pelo CRI;
- ✓ O trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.

A análise de conteúdo desta área temática refere-se às perguntas **11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20** da entrevista realizada à Coordenadora do CRI e às perguntas **7, 8, 9, 10 e 11** da entrevista realizada aos Técnicos, referentes a esta mesma área temática.

Tabela 9 - Categorias e Subcategorias: Transição para a Vida Pós Escolar/ Ativa

Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa		
Entrevistados Categorias / (Objetivos)	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
- (Descrever) <u>A transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa.</u>	Preparação	Participação
	Alunos em Transição	
	Envolvidos	

Na *tabela 9* verificamos que sob a mesma categoria temos subcategorias distintas que se conjugam na mesma categoria e área temática. A categoria para esta área temática é:

- ✓ A transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa.

A análise de conteúdo desta área temática refere-se às perguntas **21, 22, 23 e 24** da entrevista realizada à Coordenadora do CRI e à pergunta **12** da entrevista realizada aos Técnicos, referentes a esta mesma área temática.

Tabela 10 - Categorias e Subcategorias: Conceito de Inclusão

Conceito de Inclusão		
Entrevistados Categorias / (Objetivos)	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
- (Analisar) <u>A opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão.</u>	Conceito	Conceito
	CRI Promotor de Inclusão	CRI Promotor de Inclusão

A *tabela 10* mostra-nos que na área temática **Conceito de Inclusão** as subcategorias são comuns a todos os entrevistados. A categoria para esta área temática é:

- ✓ A opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão.

A análise de conteúdo desta área temática refere-se às perguntas **25 e 26** da entrevista realizada à Coordenadora do CRI e às perguntas **13 e 14** da entrevista realizada aos Técnicos, referentes a esta mesma área temática.

Tabela 11 - Categorias e Subcategorias: Importância do CRI

Importância do CRI		
Entrevistados Categorias / (Objetivos)	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
- (Analisar) <u>A opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.</u>	Importância do CRI para a Inclusão	Importância do CRI para a Inclusão
	Dificuldades	Dificuldades
	Aspetos Positivos	Aspetos Positivos
	Aspetos Negativos	Aspetos Negativos

A *tabela 11* indica que as subcategorias dos entrevistados são as mesmas para a mesma categoria e a área temática. A categoria para esta área temática é:

- ✓ A opinião dos entrevistados face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.

A análise de conteúdo desta área temática refere-se às perguntas **27, 28, 29 e 30** da entrevista realizada à Coordenadora do CRI e às perguntas **15, 16, 17 e 18** da entrevista realizada aos Técnicos, referentes a esta mesma área temática.

Tabela 12 - Categorias e Subcategorias: Complementos e Observações

Complementos e Observações		
Entrevistados Categorias	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
Informação que considere relevante para a investigação.	—	—

Na *tabela 12*, relativamente à área temática **Complementos e Observações** não se especificam quaisquer subcategorias uma vez que o conteúdo desta categoria resulta de qualquer informação relevante que possa ser acrescentada pelos entrevistados. A categoria para esta área temática é:

- ✓ Informação que considere relevante para a investigação.

A análise de conteúdo desta área temática refere-se à pergunta **31** da entrevista realizada à Coordenadora do CRI e à pergunta **19** da entrevista realizada aos Técnicos, referentes a esta mesma área temática.

A apresentação dos resultados obtidos, através desta análise de conteúdo, é a função do próximo Capítulo. A apresentação obedece a esta mesma organização, “área temática a área temática”.

O tratamento dos dados recolhidos através da análise documental (**APÊNDICE C**) pretende organizar e rerepresentar a informação contida nos documentos. Os documentos analisados foram as listas de alunos e os PA's, recolhendo informação sobre o número de alunos e respetivos apoios, os parceiros e os tipos de apoio a prestar pelo CRI. Esta informação enquadra-se nos objetivos:

- **Caracterizar a população alvo do CRI;**
- **Caracterizar a equipa de trabalho do CRI;**
- **Identificar as parcerias do CRI.**

Estes objetivos, como vimos anteriormente, enquadram-se na área temática da **Identificação e Caracterização**, pelo que, no Capítulo seguinte serão apresentados dentro desta temática.

Estes dados foram organizados, visando os supracitados objetivos e de acordo com a informação contida nos documentos, pelas seguintes categorias:

Tabela 13 - Categorias da Análise Documental

Identificação e Caracterização		
Objetivos	Documentos	Planos de Ação
	Listas de Alunos	Categorias
- <u>Caracterizar a população alvo do CRI;</u>	Total de alunos Apoiados	—
	Número de Alunos por Ciclo de Ensino	
	Número de Alunos por tipo de Apoio	
- <u>Caracterizar A equipa de trabalho do CRI;</u>	—	Apoios a Prestar
- <u>Identificar as parcerias do CRI.</u>	—	Identificação dos Parceiros

A *tabela 13* apresenta as categorias determinadas para a análise documental relacionando-as com os objetivos de investigação e o tipo de documento, integrados na área temática **Identificação e Caraterização**. As suas categorias são:

- ✓ Total de alunos apoiados;
- ✓ Número de alunos por Ciclo de Ensino;
- ✓ Número de alunos por tipo de apoio;
- ✓ Apoios a prestar;
- ✓ Identificação dos parceiros.

Não pertencendo aos mesmos documentos estas informações compreendem-se na mesma área temática e apresentam-se no capítulo seguinte paralelamente à análise de conteúdo nas categorias: A população alvo do CRI; A equipa de trabalho do CRI; e as Parcerias do CRI, uma vez que se integram nos mesmos objetivos.

Descritos os instrumentos de recolha e tratamento de dados passamos agora a descrever os procedimentos metodológicos cumpridos nesta investigação.

4.4. Procedimentos de Investigação

Definidos o problema de investigação e os seus objetivos, formuladas as questões de investigação e selecionados a amostra e os sujeitos, partimos para a elaboração dos instrumentos. Seguiram-se um conjunto de procedimentos, mediante um plano (*design*) que para Almeida & Freire (2003) se define como um conjunto de procedimentos e orientações que conduzem uma investigação, obedecendo ao maior rigor e valor prático da informação recolhida, visando os objetivos inicialmente traçados para a resolução do problema em estudo. Neste sentido, discriminam-se, seguidamente, os procedimentos levados a cabo para esta investigação.

Primeiramente, foi feita uma pesquisa bibliográfica e respetiva análise, no sentido de reunir informação com vista ao aprofundamento da temática, permitindo uma síntese e sistematização dos assuntos por forma a facilitar a posterior interpretação dos dados recolhidos na investigação, o que se concretizou na parte teórica deste trabalho de projeto. Seguidamente, procedeu-se à elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

Na elaboração dos instrumentos foi tida em conta os dados necessários, por isso, foram elaborados dois guiões de entrevista semiestruturada (**APÊNDICE A**) direcionados para a Coordenadora do CRI e os seus Técnicos, orientados por áreas temáticas, com os respetivos objetivos de acordo com os objetivos desta investigação, como anteriormente descritos. Com os guiões construídos e antes da sua operacionalização, procedeu-se à validação por uma equipa de especialistas na matéria (especialistas na área da Educação Especial e na área das Ciências da Educação), a revisão do documento final e a aplicação do pré-teste das entrevistas.

O pré-teste consistiu na aplicação das entrevistas a alguns sujeitos, com características semelhantes aos sujeitos da amostra, mas que não pertencessem à amostra. O pré-teste das entrevistas foi realizado de forma a verificar se existiam dúvidas na compreensão das questões ou se poderiam surgir alterações. Como tal não aconteceu, as entrevistas tornaram-se definitivas para serem aplicadas aos sujeitos da amostra.

Seguiram-se as formalidades... junto da Coordenadora do CRI solicitámos, mediante pedido de autorização formal endereçado ao Diretor da Instituição (**APÊNDICE D**), a participação/colaboração do CRI, através da sua Coordenadora e Técnicos, na recolha de informações relevantes para esta investigação. Garantindo total confidencialidade, proteção e anonimato dos participantes/dados, usando a informação apenas para a concretização deste estudo, cumprindo o respeito por todas as normas legais e éticas de uma investigação científica.

Quanto à análise documental (**APÊNDICE C**), esta operacionalizou-se em dados e informações sobre o CRI relevantes para o nosso trabalho, documentos que não se apresentam em anexo protegendo a devida confidencialidade da informação neles contida.

Relativamente aos procedimentos de realização das entrevistas, estas foram previamente agendadas de acordo com a disponibilidade dos intervenientes, assegurando a confidencialidade dos dados recolhidos, de acordo com as normas legais e éticas de uma investigação científica. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento de cada um dos entrevistados e transcritas (**APÊNDICE E**). A transcrição foi posteriormente submetida a uma análise de conteúdo no sentido de sintetizar e sistematizar os dados recolhidos.

A análise de conteúdo (**APÊNDICE B**) foi realizada através de grelhas que permitissem a sistematização dos dados, previamente elaboradas, divididas de acordo com as áreas temáticas e os respetivos objetivos, colocando em evidência o relato dos entrevistados.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. INTRODUÇÃO

Procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, após tratamento dos dados como descrito no ponto 4.3 do Capítulo anterior, através da análise de conteúdo (**APÊNDICE B**) às entrevistas realizadas à Coordenadora e Técnicos do CRI e à análise documental (**APÊNDICE C**) das listas de alunos e dos PA's.

Neste sentido e sempre com vista a responder às nossas questões de investigação e respetivos objetivos, apresentamos a análise por área temática, para facilitar a organização e compreensão. Em cada área temática estão contidos os diferentes objetivos da nossa investigação. Os dados obtidos, como demonstrámos ao longo do ponto 4.3, não têm as mesmas categorias ou subcategorias, mas comungam dos mesmos objetivos, por isso é nesta perspetiva que reunimos os dados.

2. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Esta área temática abrange quatro dos objetivos correspondentes às nossas questões de investigação que passamos a apresentar.

2.1. Caracterização da Função do CRI

A resposta a este objetivo é baseada nos dados obtidos com a entrevista realizada ao Coordenador do CRI, que nos fala da origem e da finalidade do CRI.

2.1.1. Origem/ Finalidade

Visando este objetivo, a Coordenadora do CRI refere que *“O CRI surge com o Decreto-Lei três de dois mil e oito porque é através dele, (...) que é determinado esse serviço...”* embora já prestassem apoio às escolas anteriormente *“nós já trabalhávamos ao abrigo do trezentos e dezanove, ...”*.

Segundo os dados recolhidos com a entrevista à Coordenadora, o CRI tem como finalidade dar resposta aos objetivos que a legislação determina que, no fundo, é dotar as escolas de recursos que possam dar resposta às necessidades específicas dos alunos para que a escola possa ser para todos *“que a escola seja para todos, mas criando nas próprias escolas respostas, (...) respondendo às necessidades específicas dos alunos...”*.

2.2. Caracterização da População Alvo do CRI

A população alvo do CRI é caracterizada através dos dados recolhidos pela entrevista à Coordenadora, que aborda a população alvo, informação esta que é complementada através da análise às listas dos alunos que discrimina o total de

alunos apoiados, o número de alunos por Ciclo de ensino, o número de alunos por tipo de apoio. Através das entrevistas aos Técnicos, recolhemos dados que nos falam dos alunos apoiados.

2.2.1. População Alvo

Perante os dados recolhidos junto da Coordenadora o CRI trabalha com dois Agrupamentos, o Agrupamento E e o Agrupamento C, num total de aproximadamente 80 alunos, desde o 1º Ciclo até ao Ensino Secundário *“Sempre a partir do primeiro ciclo, portanto dos seis, em princípio até aos dezoito anos...”*. Prestam apoios que por orientação do Ministério da Educação vão, em média, desde os 30 minutos até os 45 minutos por semana por terapia, exceto situações pontuais de 60 minutos que são repartidas em duas sessões de 30 minutos *“o ano passado o Ministério da Educação orientou no sentido de que os apoios rondam normalmente (...) em média é uma sessão por semana que pode ir de trinta a quarenta e cinco minutos, por terapia...”*.

Pela análise à lista de alunos a população alvo do CRI é constituída por um total de 76 alunos, em que 22 alunos pertencem ao 1º Ciclo, 12 alunos ao 2º Ciclo, 27 alunos ao 3º Ciclo e 15 alunos ao Ensino Secundário. Os ciclos com maior expressão são, por isso, o 1º e o 3º Ciclo. Quanto ao número de alunos por tipo de apoio temos 34 alunos apoiados em Psicologia, 30 alunos apoiados pela Terapia Ocupacional, 36 alunos apoiados pela Terapia da Fala, 10 alunos apoiados pela TSEER e 21 alunos acompanhados pela Monitora Formadora Especializada com PIT. A Psicologia, Terapia Ocupacional e Terapia da Fala são os apoios com mais alunos. O reduzido número de alunos apoiados pela TSEER prende-se com o facto de não apoiar nenhum aluno do Agrupamento C e os dados apresentados têm em conta o total de alunos dos dois Agrupamentos.

2.2.2. Alunos Apoiados

Os dados recolhidos junto dos Técnicos revelam que estes apenas trabalham com os alunos contemplados com os respetivos apoios. Nomeadamente, a **Monitora Formadora Especializada** trabalha *“com jovens entre os quinze e os dezoito...”* que têm *“PIT’s, têm de ter CEI, são do Decreto três”*; a **TSEER** que trabalha *“Só com treze/catorze (...) Já passam de um ano para outro, segundo as necessidades deles e também por uma pré-avaliação feita em equipa antes do ano letivo...”*; o **Psicólogo** que trabalha com *“(...) os que são sinalizados para terem esse apoio de psicologia...”*; a **Terapeuta Ocupacional** trabalha com *“(...) os que foram contemplados...”* para terapia ocupacional; assim como a **Terapeuta da Fala** que trabalha *“com os alunos apoiados pelo CRI que tenham essas dificuldades...”*.

2.3. Caracterização da Equipa de trabalho do CRI

A concretização deste objetivo resulta dos dados obtidos através da entrevista à Coordenadora, que nos fala da equipa de trabalho, dos materiais e equipamentos complementando estes dados através da análise aos PA's que determinam os tipos de apoio a prestar. Os dados recolhidos na entrevista aos Técnicos, detalham-nos informações como sexo, idade, profissão, formação, tempo em funções e função que desempenham.

2.3.1. Equipa de trabalho

Dos dados obtidos pela entrevista à Coordenadora, a equipa de trabalho é determinada pelo Ministério da Educação perante as necessidades educativas especiais de caráter permanente dos alunos apoiados. Desta forma, *“este ano letivo, temos quatro terapias principais, terapia da fala, terapia ocupacional, psicologia, temos a tseer e temos (...) a nossa colega que faz acompanhamento em planos de transição para a vida ativa...”*.

Pela análise aos PA's os apoios a prestar pelo CRI são: no âmbito das terapias a Psicologia, a Terapia da Fala e a Terapia Ocupacional, no âmbito do desenvolvimento pessoal, social e laboral/cidadania o monitor e no âmbito do desporto e saúde a TSEER.

2.3.2. Materiais e Equipamentos

Quanto a materiais e equipamentos o CRI dispõe dos materiais e equipamentos disponibilizados pela própria Instituição em que se insere, designadamente, a sala snoezelen, o ginásio, e equipamento destinado à terapia ocupacional que *“(...) disponibilizamos todos os recursos que temos, em termos de espaços e de equipamentos, que os colegas também solicitam de acordo com as necessidades...”*.

2.3.3. Sexo/ Idade/ Profissão/ Formação/ Tempo em Funções/ Função

Os dados relativos às entrevistas realizadas aos Técnicos permitem detalhar a equipa de trabalho do CRI:

A **Monitora Formadora Especializada** é do sexo feminino, tem 57 anos, é licenciada em Educação de Infância com uma pós-graduação em Ensino Especial no Domínio Cognitivo e Motor e trabalha neste projeto há cerca de um ano. Quanto às suas funções, faz a mediação e acompanhamento dos PIT's, e faz o treino de competências pessoais e sociais *“trabalho com os PIT's (...) eu faço treino de competência pessoais e sociais, este agrupamento escolheu que seria a disciplina que eu teria com eles e acaba por ser quase a mesma coisa e no Agrupamento C é competências para a vida ativa...”*.

A **Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação**, com a respetiva licenciatura, tem 32 anos e acompanha o projeto há cerca de 7 anos. No que diz respeito às suas funções trabalha *“tudo o que é desporto adaptado, em tudo o que é psicomotricidade, (...) trabalho na piscina, trabalho neste momento em pavilhão, ginásio e em salas”*.

O **Psicólogo**, licenciado nesta área, é do sexo masculino, tem 32 anos e trabalha no projeto desde 2008, há cerca de 7 anos. Relativamente às suas funções faz *“sessões de psicologia com os alunos sinalizados para isso e participo nas avaliações técnico-pedagógicas quando sou solicitado para tal...”*.

A **Terapeuta Ocupacional**, licenciada em terapia ocupacional, do sexo feminino, tem 22 anos e integra o projeto há cerca de um ano. As suas funções relacionam-se com o que *“envolve as ocupações significativas para as crianças...”*.

A **Terapeuta da Fala**, com a respetiva licenciatura, é do sexo feminino, tem 36 anos e acompanha este projeto há cerca de 7 anos. No que concerne às suas funções *“são avaliar e acompanhar alunos que tenham problemáticas na área da linguagem, da comunicação, da parte também da escrita e da leitura inerentes às dificuldades da linguagem...”*.

Pela média de idades é uma equipa jovem, predominantemente do sexo feminino, com formação em diferentes áreas. Os Técnicos que trabalham há mais tempo no CRI são a TSEER, o Psicólogo e a Terapeuta da Fala.

2.4. Identificação das Parcerias do CRI

Na identificação das parcerias recorreremos aos dados da entrevista à Coordenadora que abrange as parcerias e os papéis da comunidade e da família, e à análise aos PA's que determinam os parceiros.

2.4.1. Parcerias

Pelos dados da entrevista à Coordenadora, os principais parceiros são os Agrupamentos de Escolas, contudo a saúde é encarada com uma parceria valiosa no trabalho desenvolvido *“As nossas parcerias principais são a Instituição e as próprias escolas, (...) não temos nenhum problema, em trabalhar, por exemplo, com a saúde, (...), é solicitado se for necessário (...) é um dos parceiros essenciais com quem trabalhamos, com muita frequência”*.

Na análise aos PA's os parceiros identificados são a Instituição, o Agrupamento E e o Agrupamento C.

2.4.2. Papeis Comunidade/ Família

A comunidade tem um papel importante mas profundamente ligado aos PIT's *“O papel principal da comunidade (...) está mais relacionado com os planos de transição para a vida ativa, (...) Os PIT's são feitos na comunidade (...) a comunidade também é um parceiro muito importante...”*.

As famílias e o papel que desempenham é apontado com uma área menos forte, não tendo grande envolvimento nem um papel muito ativo relativamente ao trabalho desenvolvido pelo CRI. Este aspeto é tido em consideração e indicado como necessário desenvolver *“As famílias, (...) sei que é a nossa área menos forte, as famílias são chamadas muitas vezes, a sua colaboração e a sua participação é limitada (...) no geral, não temos famílias que sejam muito ativas a este nível, (...) é capaz de ser a nossa área menos forte e, é uma área que todos temos consciência que temos de trabalhar muito, para chamar também à responsabilidade as famílias (...) é um trabalho que nós temos de fazer, não há dúvida nenhuma é um trabalho de casa, não está ainda concluído e está ainda muito longe de atingir os seus objetivos.”*.

3. CARACTERIZAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DO CRI

A área temática caracterização do funcionamento do CRI compreende 3 objetivos que apresentamos de seguida.

3.1. Descrição do Percurso de um Aluno no CRI

Para a descrição de um aluno no CRI usámos os dados colhidos através da entrevista realizada à Coordenadora que nos transmite informações sobre a seleção, encaminhamento e percurso de um aluno no CRI.

3.1.1. Seleção/ Encaminhamento/ Percurso

Pelos dados recolhidos junto da Coordenadora, os alunos integrados no CRI, são alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, o que significa que têm Necessidades Educativas de carácter permanente. Desta forma, estes alunos regra geral já vêm sinalizados de um sistema para outro. Tendo em conta que o apoio prestado pelo CRI começa no 1º Ciclo, estes alunos já vêm referenciados da Intervenção Precoce, que neste caso específico é um trabalho desenvolvido pela mesma Instituição que alberga o CRI. Neste sentido, o percurso de um aluno no CRI é um percurso linear, contínuo e natural *“Isso é um processo natural... (...) se estamos a falar de necessidades educativas especiais de carácter permanente são meninos que à partida já estão referenciados, num sistema anterior, no sistema de Intervenção Precoce, (...) também temos a Intervenção Precoce e portanto temos uma ideia muito exata, (...) nós agora ao fazer o plano de ação, como já fizemos também as avaliações, em termos da Intervenção Precoce, já estamos a preparar as transições para o primeiro ciclo e sabemos quais os*

meninos e meninas que vão usufruir do centro de recursos para a inclusão, (...), é algo que é tão natural...”.

3.2. Análise do Trabalho Realizado pelo CRI

Os dados que permitem a concretização deste objetivo foram obtidos pela entrevista à Coordenadora do CRI que abordam o PA, as áreas de intervenção, a participação no processo de apoio, os papéis e responsabilidades, os locais e a avaliação, relativamente ao trabalho desenvolvido no CRI.

3.2.1. Plano de Ação

Um ponto importante para a análise do trabalho realizado no CRI é o Plano de Ação. O PA é o documento orientador, que reúne toda a informação sobre o CRI. Pela informação recolhida, este traduz-se numa proposta que mediante o estudo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, relaciona essas necessidades com as terapias e as horas consideradas necessárias para o acompanhamento desses alunos. Engloba ainda informações relativas a orçamentos, aquisição de equipamentos e materiais. Assim como determina alguns objetivos para monitorização ao longo do processo. Essa proposta é depois submetida à aprovação do Ministério da Educação que fará as adequações que considerar necessárias *“Faz o estudo dos jovens que vão ser contemplados, (...) do número de crianças e jovens das suas necessidades educativas especiais e depois relaciona isso com as terapias e aquilo que nós consideramos que são as horas necessárias para acompanhar esses alunos (...) o plano de ação é realmente a nossa proposta, propomos, também normalmente a compra de equipamentos, de materiais, (...), fazemos também uma proposta, (...), do que gostaríamos de monitorizar, para verificar nomeadamente horas de apoio, apoios prestados, famílias envolvidas que tem sido a nossa área uma bocadinho menos forte, (...) para verificar (...) o processo.”.*

O PA é elaborado *online* em plataformas disponibilizadas pelo Ministério da Educação, por norma, entre maio e junho. Este é elaborado pelos coordenadores quer dos Agrupamentos de Escolas quer do CRI, assim como toda a equipa de técnicos *“(...) os planos de ação são feitos online e são feitos em plataformas que o Ministério da Educação é que disponibiliza, (...) nós pensamos sempre entre maio e junho, ...”* (...) *“é determinado é que sejam os coordenadores, quer da parte da Educação Especial ao nível dos agrupamentos (...) eu tento sempre que esteja toda a equipa, ou seja, que esteja a equipa do CRI (...) o trabalho tem sido feito em conjunto.”.*

3.2.2. Áreas de Intervenção/ Participação no Processo de Apoio/ Papéis e Responsabilidades

As áreas de intervenção do CRI que vêm determinadas no PA estão relacionadas com os apoios que presta. Os participantes neste processo de apoio especializado são os terapeutas, as famílias, caso exista algum plano de intervenção desenvolvido em casa, e os professores, particularmente os professores de Educação Especial *“São os*

terapeutas, eventualmente as famílias, se houver um plano também de intervenção que seja feito em casa, (...) os senhores professores de sala ou os senhores professores de Educação Especial, (...) na maioria é o professor de Educação Especial.” O papel e a responsabilidade dos participantes neste processo de apoio especializado vêm definidos no próprio PEI, assim como os horários e o local da intervenção.

3.2.3. Locais

No que diz respeito aos locais onde são prestados os apoios, são utilizados espaços e equipamentos da comunidade, particularmente na área do desporto, os PIT's também são desenvolvidos na comunidade, na Instituição estão disponíveis a sala *snoezelen* e o ginásio, e a escola também disponibiliza espaços e equipamentos como as unidades de referência para o autismo e deficiência visual e baixa visão *“estamos a utilizar muito os equipamentos da comunidade, sobretudo na área desportiva do desporto adaptado é o que que utilizamos mais, depois temos os PIT's também são feitos nos locais da comunidade (...) utilizamos a nossa sala snoezelen (...) utilizamos o nosso ginásio (...) mas tentamos muito, que os jovem utilizem o equipamento da comunidade, sobretudo na área desportiva e depois as escolas, (...), o Agrupamento (...) E é unidade de referência para o Autismo, portanto tem a sua própria sala de ensino estruturado e é unidade de referência para a deficiência visual e baixa visão, também tem as suas salas e equipamentos específicos e utiliza-se muito esses espaços... ”*.

3.2.4. Avaliação

Outro ponto que importa referir na análise ao trabalho realizado pelo CRI é a avaliação.

A avaliação dos Técnicos em relação aos alunos apoiados, é uma avaliação específica que é feita mediante um comportamento de base que permite depois elaborar um programa de intervenção, determinado por objetivos que vão sendo monitorizados ao longo do tempo *“É uma avaliação específica para poder ter um comportamento base que lhe permita depois elaborar um programa de intervenção (...), há um programa que é elaborado e tem em vista atingir alguns objetivos, ao longo do tempo e, é verificado isso (...) é um processo dinâmico constante, daí a palavra monitorização ser mais indicada...”*.

A avaliação do CRI é feita anualmente, num período de tempo determinado pelo Ministério da Educação que disponibiliza uma plataforma *online* para o efeito, designada de avaliação do PA. Esta avaliação tem indicadores precisos como apoios previstos e apoios dados, se os horários foram completos relativamente às orientações dadas pelo Ministério e se foi cumprido pelos técnicos, os envolvidos no projeto, os recursos, as reuniões... Um conjunto de indicadores que permitem ao Ministério da Educação verificar o trabalho realizado pelo CRI *“A avaliação do CRI, à partida, é feita todos os anos com um período de tempo que o Ministério da Educação dá, (...) eles designam como avaliação dos planos de ação, na avaliação dos planos de*

ação também temos indicadores precisos, (...), vamos verificando, nomeadamente as apoios previstos e os apoios dados, se os horários foram completos relativamente àquilo que o Ministério da Educação tinha orientado se todos os técnicos estiveram a cumprir-lo na totalidade, quem é que está envolvido no projeto, se eventualmente estão mais recursos do que aqueles que foram disponibilizados pelo próprio Ministério da Educação, o número de reuniões com as famílias por exemplo, o número de reuniões também de avaliação e monitorização, ou seja uma série de indicadores que, de alguma maneira, o Ministério considera importante para depois verificar da prática do processo no que diz respeito à implementação do próprio centro de recursos...”

A avaliação é realizada por todos em grande equipa, ou seja, por professores de Educação Especial, os Coordenadores dos Agrupamentos de Escolas e do CRI e os Técnicos. Nesta avaliação a única parceria que não está presente é a saúde, que é uma parceria importante e a comunidade no que diz respeito aos PIT's mas que se faz representar através da monitora que faz essa mediação *“O único parceiro que não está presente (...) é a saúde, porque nós já temos a educação e depois falta-nos realmente a saúde, (...) não está presente mas também é um recurso que nós temos e sabemos que temos, falta-nos depois no caso dos PIT's, (...) as pessoas que aceitam os jovens e colaboram do ponto de vista (...) do próprio programa e que a colega que está com essa situação também, ao longo do ano, vai falando com os senhores, (...) verificar junto das entidades que promovem connosco e junto dos parceiros da comunidade que promovem connosco o PIT vai verificar da própria prática ...”*.

3.3. Análise do Trabalho Desenvolvido pelos Técnicos do CRI

Este ponto resulta dos dados recolhidos pelas entrevistas realizadas aos Técnicos que nos detalham as horas de apoio, o tipo de atividades, o local, a participação no processo de apoio e os parceiros de trabalho de cada um.

3.3.1. Horas de Apoio/ Tipo de Atividades/ Local/ Participação no Processo de Apoio/ Parceiros de Trabalho

No que diz respeito à **Monitora Formadora Especializada** e às horas de apoio prestados esta dedica cerca de 45 minutos por turma e dispõe de 3 horas para cada agrupamento que distribui consoante as necessidades *“Dentro da sala de aula, são quarenta e cinco minutos por turma e (...) três horas no Agrupamento E e três horas no Agrupamento C, (...) eu tenho que ir ali limando quem precisa mais de mim...”*.

As atividades que desenvolve com estes alunos decorrem das suas solicitações, desenvolvendo também atividades no seio da comunidade, nomeadamente no âmbito dos serviços públicos, visando a promoção da sua autonomia, desenvolvimento pessoal e social *“vamos um bocadinho ao encontro realmente das necessidades, que eles mostram ou que eles me trazem, daquilo que encontram nas oficinas. (...) tento levá-los mesmo aos sítios às instituições públicas, saber que tipos de serviços é que nos oferecem (...) são precisos para a autonomia deles para o desenvolvimento pessoal e social*

deles...". Estas atividades são desenvolvidas em sala de aula ou em diferentes locais da própria comunidade.

No âmbito da participação no processo de apoio especializado dos alunos, esta participação é muito focada no desenvolvimento e acompanhamento dos PIT's. A Monitora destaca a necessidade de um maior envolvimento com as famílias, na relação com a escola a sua participação é diferenciada entre os dois Agrupamentos, com uma participação ativa nas reuniões de final de período com todos os professores, no Agrupamento E, o que não acontece no Agrupamento C, em que a Coordenadora da Educação Especial faz a mediação entre a Monitora e os restantes professores. Revela ainda que existe uma participação partilhada com toda a equipa *"é só PIT's mesmo (...) eu preciso de conhecer os jovens bem e para conhecer os jovens bem, eu acho que preciso de conhecer quem está por trás, preciso de conhecer as famílias e falta ali essa ligação, reuniões... (...) já participo da reunião de fim de período dos professores todos, (...) aqui, já acontece isso. No Agrupamento C, não acontece isso, eu deixo as notas e (...) a Coordenadora da Educação Especial faz chegar às diretoras de turma, eu não conheço nenhuma diretora de turma do Agrupamento C (...) nós aqui somos uma equipa (...) toda gente conhece o trabalho que cada um está a fazer..."*.

O trabalho levado a cabo pela monitora desenvolve parcerias com a comunidade em geral, com a Câmara Municipal, e empresas particulares locais.

A **TSEER** dedica 7 horas de apoio neste projeto. Desenvolve atividades no âmbito do desporto adaptado em pequeno grupo, trabalha psicomotricidade, hidroterapia e natação adaptada e desenvolve estas atividades na piscina, no pavilhão municipal e nas escolas *"neste momento trabalho com eles em grupo, em pequeno grupo em desporto adaptado, trabalhamos mesmo tudo relativamente ao desporto... trabalho a psicomotricidade e trabalho a hidroterapia e a natação adaptada (...) na piscina... (...) no pavilhão municipal (que nos disponibiliza o espaço) e nas escolas."*

No processo de apoio especializado a sua participação restringe-se ao trabalho que desenvolve com os alunos e à sua participação nas reuniões com a restante equipa e os professores *"nós vamos às reuniões, o PEI é elaborado, estamos com o resto das professoras, estamos com toda a equipa formada, (...) reunimos os nossos dados e depois a professora é que faz o PEI... eu faço a minha avaliação, faço os meus objetivos, mas depois a professora é que faz o PEI, (...) mas na realização concreta só com a minha parte praticamente..."*.

Os parceiros com quem desenvolve o seu trabalho são os restantes técnicos, os professores, a comunidade sempre que se desloca com os alunos para a rua e a Câmara Municipal que disponibiliza muitos dos equipamentos, nomeadamente a piscina *"(...) os professores e quando vou para a rua com eles, com a população..."*. *"piscina (...) eles são parceiros, (...) é mesmo a Câmara."*

O **Psicólogo**, no que diz respeito ao número de horas semanais, refere que cada aluno tem uma sessão de 30 a 45 minutos por semana, numa relação de aproximadamente 12 horas para uma lista de 16/17 alunos *"(...) têm ou sessões de*

trinta ou de quarenta e cinco minutos por semana (...) cerca de doze horas... para uma lista de dezasseis/dezassete alunos...".

As atividades que desenvolve estão relacionadas com a regulação emocional dos alunos, com a promoção de competências pessoais, de autocontrolo, de tomada de decisão entre outras. Estas atividades são desenvolvidas nas escolas *"Tem a ver com a regulação emocional deles, ou com a promoção de competências como o autocontrolo, competências sociais, a tomada de decisão..."* (...) *"Todas na escola do aluno (...) nós vamos sempre à escola onde está o aluno."*

Quanto à participação do processo de apoio especializado, o Psicólogo refere que as atividades e o trabalho realizado é desenvolvido em parceria com toda a equipa do CRI. Relata que colabora na elaboração e atualização dos PEI's ou quando é feito o PIT, no âmbito das avaliações psicológicas em conjunto com os professores de Educação Especial.

O Psicólogo enumera como parceiros de trabalho a equipa do CRI, os professores de Educação Especial, a escola e as famílias *"temos que atualizar a avaliação psicológica deles, fazer uma atualização ao PEI, nós somos envolvidos sempre nesse processo, quando é feito o PIT... estamos sempre envolvidos nesse processo em conjunto com os professores de Educação Especial... o nosso intuito também é ser um recurso nesse sentido..."*.

A **Terapeuta Ocupacional** no que concerne às horas de apoio prestado, dedica cerca de 30 a 45 minutos, por semana, por aluno, com a exceção de alguns alunos que foram contemplado com 60 minutos cuja sessão é repartida por duas sessões de 30 minutos, uma sessão de hipoterapia e uma de terapia ocupacional, num total de aproximadamente 27/28 horas *"meia hora a cada menino e a alguns dou quarenta e cinco minutos, (...) no total acho que são perto de vinte e sete/vinte e oito horas (...) os outros que têm sessenta minutos, têm trinta minutos de hipoterapia, (...) e trinta minutos de terapia ocupacional..."*.

A hipoterapia é uma das atividades desenvolvidas pela TO, assim como, atividades da vida diária (higiene e alimentação). As atividades estão intimamente relacionadas com as necessidades de cada aluno, em crianças com défice motores, trabalha a força muscular, mobilização ativa ou passiva dos membros, em crianças com défices cognitivos, trabalha mais a área da motricidade fina. Não trabalha em contexto de sala de aula, mas com cada aluno individualmente, numa relação terapeuta-aluno. Estas atividades são realizadas nas escolas dos alunos *"Hipoterapia (...) trabalho muito com eles a nível individual (...) é muito, relação terapeuta-aluno." (...) "depende muito da problemática da criança... (...) com as crianças mais com défices motores, trabalho muito a força muscular, a mobilização ativa ou passiva dos membros, com os silicones trabalho a dureza dos matérias, (...) depois os meninos com défices mais cognitivos, trabalho mais na área da motricidade fina, enfiamentos de contas, grafismos... faço muita coisa, depende muito das necessidades (...) eles não trabalham em contexto de sala de aula..."*.

Quanto à participação no processo de apoio especializado dos alunos a TO destaca a articulação entre a equipa do CRI e os professores de Educação Especial através de uma reunião de trabalho colaborativo semanal *“eu penso que a equipa do Ensino Especial e a equipa dos técnicos tentam ao máximo que isto seja feito...”*.

O seu trabalho é desenvolvido em parceria com os outros técnicos, outros monitores da Instituição e o centro onde desenvolve as atividades de hipoterapia. A TO realça ainda fraca ligação com as famílias *“Os técnicos, (...) gostava que fosse os pais, que não é infelizmente... nós não temos muitas reuniões com os pais (...) acho que era importante os pais também participarem neste processo, é uma coisa que não acontece com muita frequência.”* (...) *“(...) monitora da Instituição (...) e o centro...”*.

A **Terapeuta da Fala** relativamente às horas de apoio dedica cerca de 22 horas diretas.

Desenvolve atividades no âmbito da linguagem, competência linguística, a área articulatória, vocabulário, construção frásica, entre outros mediante as problemáticas de cada criança. Trabalha muitas vezes em estreita colaboração com as professoras de Educação Especial *“estão inerentes às problemáticas deles, são atividades no âmbito da linguagem (...) desenvolvimento e melhoria das competências gramaticais no aspeto da construção frásica, muitas vezes trabalho também a área articulatória, (...) as competências linguísticas, vocabulário, construção frásica, (...) quando há competência de leitura e de escrita, apostar também nessas áreas e articular um bocadinho com as professoras de Educação Especial...”*. Essas atividades são desenvolvidas são desenvolvidas, individualmente, nas escolas dos alunos.

No processo de apoio especializado a TF refere que todos contribuem com as suas avaliações e pareceres do ponto de vista formal, mas que existem muitos momentos de articulação informal na prática diária através da partilha entre técnicos e professores *“contribuímos com as nossas avaliações, com os nossos pareceres... na realização desses planos e desses documentos oficiais, (...) damos o nosso contributo, isto a nível oficial (...), no dia a dia isto acaba por acontecer mais ainda (...) acabamos por articular informalmente sobre o aluno (...) e tudo isso são contributos...”*.

A TF desenvolve o seu trabalho em estreita parceria com a restante equipa e os professores de Educação Especial, pontualmente com os professores titulares de turma *“de uma forma mais direta, os colegas terapeutas que trabalham igualmente com aquele aluno (...) de uma forma mais indireta, o professor titular de turma, mas isso só muito pontualmente (...) é com o professor de Educação Especial e com os restantes elementos do grupo técnico.”*

Em suma, com estes dados constatamos que:

- Os Técnicos com o maior número de horas de apoio são o Psicólogo, a TO e a TF que variam entre as 20 e as 30 horas semanais;

- As sessões, regra geral, variam entre os 30 e os 45 minutos por semana, por aluno;
- O tipo de atividades é inerente às áreas de trabalho de cada um dos técnicos e adequada às necessidades dos alunos;
- Na participação do processo de apoio especializado, impera o trabalho em equipa, existe colaboração, especialmente, com os professores de Educação Especial e é apontado pela Monitora e pela TO a falta de envolvimento das famílias;
- Quanto a parceiros de trabalho são apontados, particularmente, os próprios técnicos, a comunidade através de diferentes estruturas e os professores de Educação Especial, e que apenas o Psicólogo indicou as famílias.

4. TRANSIÇÃO PARA VIDA PÓS ESCOLAR/ ATIVA

A transição para a vida pós escolar/ ativa abrange um único objetivo que abaixo se apresenta.

4.1. Descrição da Transição destes Alunos para a Vida Pós Escolar/Ativa

Na busca pela resposta a este objetivo usámos os dados recolhidos junto da Coordenadora que abrangem a preparação, os alunos em transição e os envolvidos neste processo, recorreremos também às entrevistas realizadas aos técnicos no que diz respeito à sua participação.

4.1.1. Preparação

No que diz respeito ao processo de transição para a vida pós escolar ativa, legislativamente, este tem de ser iniciado três anos antes do fim da escolaridade obrigatória e pretende ser uma sensibilização ao mundo do trabalho. Segundo os dados recolhidos junto da Coordenadora quando estes alunos chegam aos dezoito anos e terminam o seu percurso escolar, deixa de haver qualquer acompanhamento, estes jovens podem seguir o seu percurso de vida no seio da família, alguns podem integrar o mundo do trabalho resultante da sensibilização que fizeram, mas na maioria dos casos integram o CAO que é outra das valências da Instituição, no âmbito do Ministério da Segurança Social. Perante esta realidade, a Coordenadora demonstra a sua preocupação com esta situação, com estes jovens que nesta fase se confrontam com a institucionalização *“acaba o sistema escolar e (...) ou eles ficam na sua vida particular e com supervisão das famílias e quem sabe já até em situação de tentativa de emprego e mesmo de emprego (...) ou então (...) eles continuam a procurar os nossos serviços, já numa modalidade diferente, que já não é Ministério da Educação já é da Segurança Social e que é o Centro de Atividades Ocupacionais... (...) em oitenta por*

cento dos casos isso sucede, ou seja eles estiveram fora da Instituição durante toda a sua vida, (...) começam depois em situação institucional,..."

Este processo de transição para a vida pós escolar/ ativa visa uma sensibilização ao mundo do trabalho, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. O programa desenvolvido neste âmbito, parte dos interesses dos alunos, é diversificado, uma vez que não dá continuidade à área desenvolvida de um ano para outro e é progressivamente mais exigente. Pretende-se que os jovens não só contactem com diferentes tipos de trabalho mas sobretudo que desenvolvam competências no domínio do saber ser e do saber estar *"(...) neste programa nós vamos ter objetivos essencialmente de sensibilização ao mundo do trabalho. (...) há objetivos comuns, que passam por estes aspetos do social, que passam por estes aspetos da higiene e segurança no trabalho, da relação, da pontualidade, mas depois há os outros todos que são mesmo específicos da sensibilização que eu estou a fazer (...) se calhar, no primeiro ano ter-se-á um nível de exigência diferente e objetivos também um bocadinho mais simples, se calhar no segundo ano serão um bocadinho mais exigente e o terceiro ano será mais exigente. (...) nós não damos continuidade em termos dos saberes adquiridos, não damos continuidade durante os três anos e também não existe obrigatoriedade disso, é uma sensibilização ao mundo do trabalho (...) aquilo que nós queremos é que de alguma maneira o jovem conheça postos de trabalho, tenha ideia do que é que se faz, de como é que se faz e desenvolver a competência do saber ser e do saber estar, ..."*

Neste contexto, a Coordenadora, apesar das limitações, manifesta o desejo de que houvesse uma maior articulação entre as disciplinas escolares do aluno e a sua área de intervenção, uma vez esta sensibilização é paralela ao percurso escolar *"(...) se conseguisse aqui reunir estes objetivos todos e pôr aqui as pessoas a trabalhar em função destas coisas todas era muito engraçado mas nós também não temos, enquanto CRI, uma influência muito direta, depois nesta perspetiva de programa, em termos escolares, eles estão mais ligados à escola, e são da responsabilidade dos senhores professores ..."*

4.1.2. Alunos em Transição/ Envolvidos

Segundo a Coordenadora, os alunos que neste momento estão acompanhados com PIT devem rondar os 15/16.

Neste processo, são envolvidos os pais assim como toda a comunidade *"na situação de PIT os pais têm que se envolver, porque implica que eles percebam que os filhos estão colocados noutra sítio que não a escola (...), porque é uma fase em que os pais têm de perceber que (...) temos de lhes dar essa possibilidade, de serem autónomos (...) E isto implica, realmente, a comunidade toda... aqui é que tem de ser mesmo, uma aldeia inteira para educar e para acompanhar estes jovens, ..."*

4.1.3. Participação

Dos dados recolhidos através das entrevistas aos Técnicos, no que diz respeito à sua participação.

A **Monitora** participa, ativamente, no processo de transição para vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI “*através dos PIT’s*”.

A **TSEER** não participa diretamente neste processo.

O **Psicólogo**, no processo de transição para a vida pós escolar/ativa, participa através de sessões com os alunos, nomeadamente na escolha das áreas e na mediação com a família relativamente ao processo “*(...) a minha participação é nas sessões com eles, (...) no apoio às famílias quando há dúvidas ou no processo inicial, quando nós escolhemos as áreas em que eles vão fazer o plano individual de transição, participo nessa parte sim,...*”.

A **Terapeuta Ocupacional** não participa direta ou ativamente no processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI.

A **Terapeuta da Fala**, quanto ao processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI, não participa diretamente.

Desta forma, percebemos que os Técnicos interventivos e ativos no processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI são a Monitora e o Psicólogo.

5. CONCEITO DE INCLUSÃO

Esta área temática inclui um único objetivo que passamos a apresentar.

5.1. Análise da Opinião dos Entrevistados Face ao Conceito de Inclusão

Com vista a atingir este objetivo (transversal a todos os entrevistados) foram tidos em conta os dados obtidos das entrevistas realizadas à Coordenadora e aos Técnicos, falando sobre o seu conceito de inclusão e o CRI como promotor de Inclusão.

5.1.1. Conceito

Quanto ao conceito de Inclusão, a **Coordenadora** considera que nos temos de adaptar às condições do indivíduo possibilitando-lhe recursos para que possa estar na sua própria escola e que a sociedade receba estes indivíduos de forma natural, permitindo-lhe um caminho o mais social possível “*nós adaptarmo-nos às condições do indivíduo e de alguma maneira possibilitarmos esses recursos, (...) o indivíduo estar na sua própria (...) que a comunidade esteja sensibilizada a receber estes indivíduos a troco de nada e de uma forma natural (...) responder às necessidades específicas de cada um, cada indivíduo faz o seu caminho, faz um caminho o mais social possível (...)*”.

A **Monitora** refere que o seu conceito de Inclusão passa pela escola oferecer aos alunos aquilo de que eles necessitam *“O meu conceito de inclusão é (...) a escola deve de oferecer aos alunos aquilo que eles necessitam (...)”*.

Para a **TSEER** o conceito de Inclusão deveria (dando a entender que não é que acontece) traduzir uma adaptação entre os indivíduos e o meio reciprocamente *“(…) Inclusão supostamente deveria ser como o próprio nome diz (...) portanto eles adaptarem-se, estarem adaptados, eles e o meio, um ao outro, (...) portanto eles estarem adaptados, o meio estar adaptado a eles...”*.

Para o **Psicólogo**, Inclusão é um conceito difícil de definir. Contudo refere que caminhamos no sentido da verdadeira inclusão em que os alunos estão nas escolas, fazem parte das turmas e existe uma adaptação do ensino a estes alunos. Mas que ainda falta percorrer um longo caminho em que todos os alunos possam estar no mesmo contexto, que ainda trabalhamos por nichos e que esse não é o verdadeiro conceito da inclusão *“Isso é uma pergunta um bocado difícil de responder... eu acho que nós estamos a trabalhar no sentido da verdadeira inclusão, mas ainda temos um caminho longo a percorrer... os alunos agora de facto estão na escola, muitos fazem parte das turmas e o ensino está adaptado a eles, (...) os alunos com CEI têm muitas vezes as atividades com o professor de Educação Especial ou têm a atividade na sala do autismo, será que é inclusão? Eles estão na escola, é inclusão porque estão na escola, mas será que é mesmo inclusão? (...) eu acho que às vezes ainda estamos aqui a trabalhar um bocadinho por nicho dentro das escolas e essa não é a verdadeira inclusão.”*.

Para a **Terapeuta Ocupacional**, o conceito de Inclusão é o que os professores e o meio envolvente tentam atingir, mas que ainda não foi alcançado na totalidade. É a possibilidade do aluno com necessidades educativas especiais, no mesmo contexto que os outros, fazer aquilo de que é capaz *“(…) Acho que é uma coisa que os professores tentam que aconteça e todo o meio envolvente, mas penso que ainda não está a acontecer (...) Inclusão é esse menino brincar com os outros meninos, é esse menino chegar à sala de aula e participar nas atividades de acordo com as capacidades dele, adequar um bocadinho as tarefas às capacidades dele...”*.

Na opinião da **Terapeuta da Fala**, Inclusão é permitir àquele ser humano sentir-se em comunhão com a comunidade, fazendo com que as suas limitações não sejam barreiras para o desenvolvimento da sua vida o melhor possível *“para mim a inclusão é, permitir àquele ser humano que se sinta o mais integrado possível numa determinada comunidade, num determinado espaço, onde ele consiga sentir que as suas limitações estão lá, mas não são barreiras, para que consiga desenvolver o melhor possível a sua vida.”*.

Perante estas opiniões percebemos que existem pontos convergentes na definição do conceito de Inclusão. Resumidamente, para estes profissionais, o conceito de Inclusão passa por o indivíduo, em plena harmonia, no seu espaço, na sua comunidade, no mesmo contexto que os pares, poder desenvolver-se e que para isso

sejam criadas todas as condições, para que as suas limitações não sejam barreiras ao desenvolvimento de uma vida tão comum como a de qualquer outro indivíduo.

É perceptível que a TSEER, o Psicólogo e a TO consideram que este conceito ainda não está completamente satisfeito na realidade. O Psicólogo e a TO reconhecem, no entanto, os esforços e as conquistas feitas, mas que ainda estão longe do desejável. O Psicólogo destacou ainda a dificuldade de definir o conceito.

5.1.2. CRI Promotor de Inclusão

No que diz respeito ao CRI enquanto promotor de Inclusão a **Coordenadora** refere que existe uma tentativa enquanto Instituição e que do ponto de vista de que os jovens nas escolas não têm qualquer perceção de que a Instituição está ali presente, o CRI é promotor de inclusão. Contudo, salienta que não são atingidos todos os efeitos e objetivos desejados, mas que existem limitações que dentro da escola não controlam *“Enquanto CRI, eu posso dizer que acho que nem os jovens imaginam que a Instituição está ali presente, (...) e grande parte das famílias também não sabem que nós existimos, (...) desse ponto de vista é... não há ambiente institucional no CRI para nós...”* (...) *“ não conseguimos todos os efeitos que gostaríamos e todos os objetivos que gostaríamos, (...) há fatores que não controlamos e há elementos dentro da escola que nós não controlamos e...”*.

A **Monitora**, relativamente ao CRI enquanto promotor de Inclusão, considera que a forma como os alunos são acolhidos nas empresas, em que são recebidos e tratados de igual para igual, é um reflexo disso mesmo *“Sim, sim.”* (...) *“A forma como eles são acolhidos nas empresas, a forma como eles são tratados nas empresas. (...) por isso acho que sim, que contribui muito.”*.

Na visão do CRI como promotor de Inclusão a **TSEER** declara que existe essa tentativa, mas destaca que perante o que acredita ser o conceito de Inclusão isso ainda não está a ser conseguido. Existe um desfasamento entre o que é feito e o que deveria acontecer, não existe adequação física nem do próprio processo educativo. Acrescenta que o próprio conceito de Inclusão ainda não está bem definido na medida em que ainda gera muita controvérsia e que talvez por isso ainda não tenha sido plenamente atingido. Mas ressalva os esforços feitos nesse sentido *“a inclusão não passa de exatamente isso, eles adaptaram-se e o meio adaptar-se a eles mesmo, isso não acontece, obrigam-nos a fazer coisas que não faz sentido, (...) físico, zero, (...) não há em termos de espaços físicos, nada, nada está adaptado, nada... aliás, mas não é só isso, mesmo o resto todo ainda não estamos preparados para isso, estamos a tentar, estamos a trabalhar para isso mas ainda não.”* (...) *“muitas vezes acho que a inclusão deles, não passa pelo percurso que os obrigam ir até ao nono ano, até ao décimo ano ou até... não faz sentido nenhum, nenhum, podem os incluir em outro tipo de atividades, podem os levar a fazer outras coisas, (...) neste momento, para mim, o conceito ainda não está sequer bem definido, não está sequer bem estudado e conseguido, muito menos*

conseguido... (...) estamos a trabalhar para isso (...) o problema é esse, se fosse mais consensual, mas não é...”

O **Psicólogo** refere que o CRI é promotor de Inclusão, na medida em que através do CRI, são promovidas nestas crianças competências para a vida. No entanto refere que mais importante do que promover estas competências nestas crianças é promover estas competências nas pessoas que estão à sua volta e o que falta para a concretização da inclusão está exatamente no que falta nessas pessoas à volta *“Sim, isso sim, estamos a promover-lhes competências que vão ser necessárias para a vida... (...) nós centramo-nos muito nos apoios diretos e naquilo que os meninos precisam, mas muitas vezes a confusão é o que é necessário para a inclusão, ainda está na cabeça das outras pessoas e nos professores que trabalham com eles, no trabalho que é preciso fazer com essas pessoas, não nos meninos.”*

Quanto ao CRI enquanto promotor de Inclusão, a **Terapeuta Ocupacional** menciona que poderia promover mais, mas que existem limitações que não o permitem como o facto do tempo limitado que passam com as crianças.” (...) *“(…) impor esse conceito de inclusão, é muito difícil para nós de tão pouco tempo que temos com as crianças... queremos, mas não nos é possibilitado.”*

Em relação ao CRI enquanto promotor de Inclusão a **Terapeuta da Fala** concorda, no sentido em que trouxe para as escolas alunos que há uns anos estavam institucionalizados, com benefícios para todos *“Ah sim, sem dúvida.”* (...) *“Na medida em que conseguimos trazer estes alunos que há uns anos atrás estavam numa Instituição, (...) e os outros que estão tão habituados à normalidade aprendem a respeitar de outra forma... acho que é um ganho de todos os lados.”*

Pelos dados obtidos podemos perceber que existe um esforço comum na tentativa de que o CRI seja promotor de Inclusão. O CRI é considerado promotor de Inclusão, na medida em que, não existe o estigma da institucionalização e permite às crianças que, há uns anos estavam em Instituições, possam agora estar nas escolas, promove competências essenciais à vida dos alunos. A prova de que o CRI é promotor de Inclusão é, segundo a Monitora, a forma como estes alunos são recebidos nas empresas, de igual para igual. Porém, a Coordenadora, a TSEER, o Psicólogo e a TO defendem que a Inclusão não é totalmente atingida, tal como ela é entendida. São por isso também apresentadas algumas limitações como a pouca influência do CRI nas escolas e o pouco tempo com os alunos. É referida ainda a necessidade de promover competências nas pessoas que estão à volta destes alunos para com isto conseguir atingir a Inclusão na plenitude.

6. IMPORTÂNCIA DO CRI

Nesta área temática apresentamos um único objetivo, seguidamente, descrito.

6.1. Análise da Opinião dos Entrevistados Face à Importância do CRI na Inclusão de Crianças com NEE

Para a análise da opinião dos entrevistados face à importância do CRI na Inclusão de Crianças com NEE (transversal a todos os entrevistados) recorreremos às entrevistas realizadas pela Coordenadora e pelos Técnicos que abordam a Importância do CRI para a Inclusão, as dificuldades, os aspetos positivos e os aspetos negativos, na concretização deste projeto.

6.1.1. Importância do CRI para a Inclusão

A importância do CRI na Inclusão de Crianças com NEE na opinião da **Coordenadora** reflete-se na complementaridade de recursos de o CRI oferece às escolas enriquecendo as respostas educativas das escolas *“Neste momento, eu penso que o nosso centro de recursos é verdadeiramente importante porque, e a escola não tem os recursos que nós temos, temos uma complementaridade de recursos, (...) que acaba por ser muito mais rica do que aquela que a escola poderia ter (...)”*.

Para a **Monitora** a importância do CRI na Inclusão de Crianças com NEE está no trabalho que é desenvolvido pelo CRI *“Sim, (...). É o trabalho que se faz na parte dos CRI's que é importante, eu acho que é essa parte mesmo.”*.

Na opinião da **TSEER** a importância do CRI está mais no desenvolvimento global das crianças do que na Inclusão das crianças com NEE, uma vez que, o trabalho com elas realizado é praticamente individual, de terapia em terapia exceto quando sai com eles dentro da comunidade, mas que pouco contribuem para a Inclusão. Ainda não são atingidos os objetivos de uma Inclusão, tal com a TSEER a entende *“Para a inclusão? (...) o CRI, os meninos estão lá, têm o apoio da professora, têm o apoio dos técnicos... que é que nós fazemos para a inclusão? Sinceramente, pouco... (...) no meu ver, eu trabalho com eles fechada numa sala de meia em meia hora, vou buscá-los à turma, trabalho meia hora, vou entregá-los a outra colega... o que é que eu faço para a inclusão?”* (...) *“Aliás, eu trabalho com eles para a inclusão da sociedade, na sociedade, porque pego neles e levo-os para espaços exteriores (...) não pode ser só psicomotricidade pura e acabou, tenho que promover realmente essas regras que fazem parte também do meio, da sociedade, mas na inclusão desses meninos na escola? (...)”* (...) *“(...) não estamos a trabalhar para uma inclusão, como o próprio conceito pede, como as coisas foram mais ou menos definidas, o objetivo é eles estarem nas escolas, fazerem realmente aquilo que conseguem...”* (...) *“promotor para a inclusão eu acho que não, promotor para o desenvolvimento pessoal de cada um, excelente...”*.

A importância do CRI na Inclusão de Crianças com NEE, para o **Psicólogo**, passa pela necessidade que os alunos têm das terapias e pela sensibilização dos técnicos e

dos professores menos preparados para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais e da própria comunidade que é um trabalho pouco desenvolvido. Assim como pelo facto dos alunos através dos PIT's permitirem o alargamento e sensibilização também da comunidade para a experiência de lidar com pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem *“a necessidade que eles têm das terapias, acho que passa muito pela sensibilização dos técnicos e dos professores, (...) que também não tiveram formação para ajudar ou para terem um aluno com necessidades educativas especiais na sala... e a comunidade, que é um trabalho que nós não temos tido se calhar muito tempo para desenvolver... (...) depois o facto dos alunos estarem nas empresas e de se ter alargado aqui o conhecimento muitas vezes das pessoas que nunca tinham lidado com pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, isso eu acho que é muito importante...”*.

A **Terapeuta Ocupacional** no que concerne à importância do CRI para a Inclusão de Crianças com NEE realça o fornecimento de estratégias aos professores e auxiliares que trabalham com crianças com NEE, na promoção da sua Inclusão *“(...) é um bocadinho o fornecimento de estratégias aos diferentes professores, auxiliares que trabalham com a criança para tentar incluir ao máximo essa criança com as outras, (...) acho que é onde o CRI pode entrar mais...”*.

Relativamente à importância do CRI na Inclusão de Crianças com NEE, a **Terapeuta da Fala** destaca a sua importância pela promoção da Inclusão através da partilha de aprendizagens mútuas, promovendo também a tolerância e o respeito pela diferença *“(...) é uma mais-valia muito grande, mais uma vez estamos a promover a inclusão dessa forma, estamos a promover que haja partilha e aprendizagens mútuas (...) todos somos diferentes e há que saber viver bem com a diferença, aceitar a diferença para sermos... até para os nossos alunos ditos normais, serem mais responsáveis, mais altruísta, tolerantes...”*.

Estes dados revelam que, na opinião dos entrevistados, a importância do CRI para a Inclusão de Crianças com NEE se fundamenta na complementaridade de recursos que o CRI oferece às escolas, no trabalho desenvolvido, no fornecimento de estratégias aos professores e auxiliares, na sensibilização aos professores e à comunidade e também na partilha de aprendizagens mútuas, na promoção da tolerância e respeito pela diferença. A TSEER destaca a importância do CRI mais no desenvolvimento global dos alunos do que na Inclusão.

6.1.2. Dificuldades

No que diz respeito às dificuldades sentidas na concretização deste projeto a **Coordenadora** refere que não existem muitas dificuldades na implementação deste projeto, registam-se apenas ligeiros problemas de comunicação ao nível da gestão dos recursos humanos do CRI em relação à escola mas de fácil resolução *“Nós não temos muitas dificuldades, (...) às vezes tínhamos algumas dificuldades, até que quase do ponto de vista (...) da comunicação e da gestão dos recursos, os recursos são nossos e às*

vezes a escola não percebe bem isto e isto pode gerar ligeiros conflitos no sentido, coisas simples, não são complicadas (...) nós não temos tido nenhuma dificuldade de implementar as nossas práticas e de trabalhar com os nossos colegas das escolas...”.

A **Monitora** refere não sentir muitas dificuldades nem entraves mas que requer calma, paciência e persistência *“eu também não tenho tido muitas dificuldades, (...) assim entraves e problemas não tenho tido, (...) a pessoa tem de ter calma, ser persistente, e tem de compreender muito bem estes jovens...”.*

As dificuldades destacadas pela **TSEER** centram-se nos financiamentos e na gestão dos horários. Enquanto técnica refere ainda a dificuldade que sente, sendo do domínio da saúde, em fazer uma avaliação dos alunos por período *“Os financiamentos, realmente os horários, (...), a nossa maior dificuldade é até conciliar horários, (...) mas acho que os financiamentos é o pior de tudo, a maior dificuldade... eu também tenho uma dificuldade, como técnica, (...) querem que um técnico, um terapeuta avalie por período, que para nós, não faz sentido nenhum...”.*

O **Psicólogo** destaca como maior dificuldade o tempo. Refere que a presença dos técnicos permanentemente nas escolas seria benéfico, com mais tempo para as famílias e para os professores *“Eu acho que é o nosso tempo (...) se calhar se estivéssemos sempre presentes e se tivéssemos mais tempo para estar com as famílias e com os professores acho que seria mais benéfico...”.*

Quanto a dificuldades a **Terapeuta Ocupacional** realça a falta de reuniões com os pais e o pouco tempo com as crianças *“a falta de reuniões com os pais, o pouco tempo que temos com as crianças...”.*

As dificuldades assinaladas pela **Terapeuta da Fala** prendem-se com a gravidade de alguns casos em que os técnicos surgem como orientadores e pacificadores do processo entre os alunos e os professores muito formatados para o sucesso académico *“A grande dificuldade que surge à partida, tem a ver com os próprios casos com que trabalhamos, são casos por vezes realmente graves, (...) e depois também passar isto um bocadinho para a parte académica, parte escolar, (...) mas de facto é um desafio ter estes meninos na escola e fazer com que eles sejam aceites e que façam parte da comunidade escolar...”* (...) *“os professores muitas vezes têm esta dificuldade, estão muito agarrados ao académico, porque são professores (...) acabamos por fazer um bocadinho o papel de defensores, (...) apaziguar um bocadinho esta situação (...) eu acho que os terapeutas fazem aí também um papel muito importante neste apaziguamento do professor que pensa a nível académico.”.*

Ao nível das dificuldades sentidas na concretização deste projeto os dados mostram-nos que se prendem com questões de comunicação em relação à gestão dos recursos humanos do CRI e a Escola, com os financiamentos, a gestão e organização dos horários, o tempo, salientando o benefício de ter os técnicos permanentemente nas escolas, a falta de reuniões com a família, a gravidade dos casos dos alunos

apoiados que constituem grandes desafios e também, enquanto técnica da área da saúde, a dificuldade sentida pela TSEER em fazer avaliações dos alunos por período.

6.1.3. Aspectos Positivos/ Aspectos Negativos

No que concerne aos aspectos positivos e negativos... A **Coordenadora** aponta todos os aspectos do CRI como positivos, permitindo-se fazer uma correção que seria passar estes recursos para as escolas e estes estarem disponíveis permanentemente nas escolas *“Todos! (...) de resto eu fazia esta correção eu daria os recursos às escolas, sinceramente, acho que... o que não quer dizer que não se apoiasse...”*. Como aspectos negativos indica apenas o hiato que existe no final do percurso escolar destes alunos *“(...) é este hiato no final que ficamos todos um bocadinho vazios, quer dizer grande parte de nós fica vazios (...) e este é o pior momento...”*.

Os aspectos positivos, para a **Monitora** são a aceitação destes alunos no mundo do trabalho *“Os aspectos positivos é mesmo a aceitação deles no mundo do trabalho e serem tratados de igual para igual, (...)”*. Os aspectos negativos focam-se na falta de tempo, tempo disponibilizado especificamente para trabalho indireto e nos subsídios, subsídios nomeadamente para deslocações *“Os aspectos negativos é que não vem definido realmente umas horas indiretas digamos assim, para... fazer planificação, para trabalhar alguns aspectos e para reunir realmente com os encarregados de educação, (...)”* (...) *“(...) não temos também subsídios para os gastos que temos, (...) não há subsídios para deslocação do carro e isso é um bocadinho complicado. (...) é a parte negativa também, mas isso seria o Ministério da Educação a contemplar e a reconhecer...”*.

A **TSEER** realça como aspecto positivo o trabalho em equipa *“o aspecto mesmo positivo é: conseguimos trabalhar bem em equipa...”*. Os aspectos negativos são atribuídos aos financiamentos, considerados poucos *“(...) o facto de mesmo serem poucos financiamentos...(...)”*.

O aspecto positivo indicado pelo **Psicólogo** também é o trabalho em equipa *“O ponto mais positivo é o trabalho em equipa com professores e com a escola e...”*. Os aspectos negativos apontados são o tempo, ter mais tempo nomeadamente para apoio às famílias no sentido de promover a continuidade do trabalho desenvolvido *“(...) era ter mais tempo para as famílias (...) nós temos muito a necessidade de haver continuidade do trabalho, (...)”*.

A **Terapeuta Ocupacional** destaca como aspecto positivo o CRI dotar de estratégias as pessoas que trabalham com estas crianças *“Os aspectos positivos do CRI é isso mesmo, dotarem as pessoas que trabalham com estas crianças de mais estratégias e formas de trabalhar com eles...”*. Não indicando nenhum aspecto negativo.

Como aspectos negativos do CRI a **Terapeuta da Fala** aponta a possibilidade dos alunos terem acesso às diferentes terapias nas escolas *“Os aspectos positivos do CRI... nós estarmos incluídos na escola é uma mais-valia, os alunos têm acesso às nossas terapias e têm o apoio mais dirigido, mais direto.”*. Como aspectos negativos refere o

elevado número de alunos apoiados, considerando que se fosse mais reduzido, provavelmente, o trabalho também seria mais profícuo “(...) se eu tivesse cinco alunos... se dessemos mais importância e se compreendêssemos que estes alunos precisam de terapias mais... eu não diria intensivas, mas mais regulares, mais sistematizadas, as suas melhorias terapêuticas iriam ser maiores, (...)”.

Com base nestes dados os aspetos positivos enumerados foram: a aceitação destes alunos no mundo do trabalho, o trabalho em equipa, apontado por dois técnicos distintos, o CRI dotar de estratégias as pessoas que trabalham com estas crianças e a disponibilização das terapias nas escolas.

Como aspetos negativos foram enumerados o hiato que existe no final do percurso escolar destes alunos, a falta de tempo disponibilizado para trabalho indireto, os subsídios ou financiamentos, indicados por dois técnicos distintos, considerados poucos, a falta tempo para acompanhamento das famílias e o número de alunos apoiado, caso fosse mais reduzido poderia permitir um trabalho mais profícuo.

7. COMPLEMENTOS E OBSERVAÇÕES

No âmbito desta área temática não foram adicionadas informações ou observações pelo que não se verifica a necessidade de desenvolver este ponto.

8. SÍNTESE FINAL

O Centro de Recursos para a Inclusão, é uma estrutura de uma Instituição de Solidariedade Social do distrito de Santarém que, através de um “projeto de parceiras” estabelecido com Agrupamentos de Escolas da mesma área geográfica, regulamentado pelo Decreto-Lei 3/2008 disponibiliza uma equipa de técnicos especializados que presta apoio a alunos com necessidades educativas especiais.

O CRI tem como finalidade responder às Necessidades Educativas Especiais dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, através do acesso às diferentes terapias e terapêutas disponibilizadas às escolas apoiadas, através de parcerias com os Agrupamento E e o Agrupamento C e que constituem desta forma um universo de 76 crianças. Estas ações enquadram-se com o documento da DGIDC (2007), onde se refere que o objetivo geral do CRI é o apoio à inclusão das crianças e jovens com deficiências, por meio de um mais fácil acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação na vida social e à autonomia, aumentando o potencial de cada indivíduo, em parceria com as estruturas da comunidade.

A equipa técnica é assim constituída por 5 Técnicos: uma Monitora Formadora Especializada, cuja função se centra no acompanhamento dos alunos em processo de transição para a vida pós escolar/ ativa, com PIT; uma Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação que acompanha estes alunos no desporto adaptado, psicomotricidade, hidroterapia e natação adaptada; um Psicólogo responsável pelo acompanhamento psicológico, através de sessões de psicologia e avaliações técnico-

pedagógicas; uma Terapeuta Ocupacional que desenvolve atividades no âmbito desta área designadamente hipoterapia; e uma Terapeuta da Fala que intervém no âmbito das problemáticas na área da comunicação e da linguagem. Estes Técnicos deslocam-se às escolas e desenvolvem a sua intervenção junto dos alunos assinalados para as diferentes terapias, sob a aprovação do Ministério da Educação. Num trabalho muito baseado numa relação terapeuta-aluno. Verifica-se assim, que este CRI põe em prática algumas das áreas de atividade do CRI referidas no documento da DGIDC (2007)

- a) “Referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) Execução de atividades de enriquecimento curricular nomeadamente, através da realização de programas específicos de atividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) Cumprimento de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do Braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) Desenvolvimento de estratégias de educação consideradas adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) Desenvolvimento de ações de apoio à família;
- f) Transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) Integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação dos jovens para a integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação dos jovens para a integração em centros de atividades ocupacionais;
- j) Produção de materiais de apoio ao currículo em formatos acessíveis;
- k) Outras ações que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial” (p. 13).

Estes alunos, por norma, e ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, tendo Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, já vêm referenciados no sistema de um Ciclo anterior para outro, começando no Projeto de Intervenção Precoce, considerando-se, por isso, um percurso natural ao longo da sua escolaridade e a sua integração no CRI.

O que se reflete numa das recomendações feitas por Grácio (2014), no âmbito das escolas que “se promova o desenvolvimento de estratégias diferenciadas de ensino previamente à sinalização da situação de alunas/os com NEE;” bem como “sejam acauteladas as situações de transição de alunos/as com NEE entre os diversos sistemas/ciclos de escolaridade”, designadamente “entre a intervenção precoce e a entrada na escolaridade obrigatória, o acompanhamento e finalização da escolaridade no ensino secundário às/aos alunas/os com CEI/PIT e a sua transição para a vida ativa no final da escolaridade;” (p. 7).

Os alunos em processo de transição para a vida pós escolar/ativa, que legislativamente, se inicia três anos antes do final da escolaridade, por norma aos dezoito anos, integram Planos de Transição que na sua essência, são sensibilizações

ao mundo do trabalho através de estágios que, em regra, se realizam na comunidade, dotando estes alunos de competências do domínio da autonomia, responsabilidade, saber ser e saber estar. Tal como está previsto no Decreto-Lei 3/2008, no seu artigo 14º, cria ainda “um Plano Individual de Transição (PIT) que complementa o PEI com o intuito de preparar a integração do aluno pós-escolar no caso dos jovens cujas necessidades educativas o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum” (Rodrigues & Nogueira, 2011, p. 8). Promovendo a transição para a vida pós-escolar, se possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. O PIT deve ser implementado nos três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória. Deve preparar o jovem para a transição para a vida pós-escolar e promover a capacitação e a aquisição de competências sociais para a inserção familiar e comunitária.

O CRI tem como documento orientador o Plano de Ação, que de uma forma muito genérica e sucinta, numa fase inicial é uma proposta que relaciona os alunos e as suas necessidades com as terapias e os horários considerados adequados que, após aprovação do Ministério da Educação, determina os apoios a serem prestados e os respetivos horários. Este plano está de acordo com a DGIDC (2007) quando refere que o Plano de Ação traduz a forma como o CRI e os Agrupamentos de Escola diagnosticam/identificam prioridades e organizam as respostas adequadas. Inclui ainda, “a estratégia e a metodologia a seguir, os profissionais envolvidos, a calendarização e os recursos a mobilizar” (p. 17).

O trabalho é desenvolvido em equipa, nomeadamente em estreita colaboração com os professores de Educação Especial dos respetivos Agrupamentos, com quem partilham, discutem e prestam o seu contributo no apoio especializado destes alunos. Nesta perspetiva Perdigão, Casas-Novas & Gaspar (2014) afirmam no que concerne à formação, esta deve envolver todos os intervenientes, ser de qualidade, supervisionada e regulada. Isto é, “deverá incidir sobre o conhecimento das problemáticas, mas também de conteúdos e estratégias, de trabalho direto com crianças com NEE, de diferenciação pedagógica e de implementação de metodologias de ensino específicas a alunos com dificuldades de aprendizagem” (p. 36).

No conceito de Inclusão existem pontos convergentes entre os entrevistados. Neste sentido, a Inclusão passa por o indivíduo, em plena harmonia, no seu espaço, na sua comunidade, no mesmo contexto que os pares poder desenvolver-se, e que para isso, devam ser criadas todas as condições, para que as suas limitações não sejam barreiras ao desenvolvimento de uma vida tão comum como a de qualquer outro indivíduo. Tal como Freire (2008) refere:

um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos

desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (p. 5)

A opinião relativamente ao CRI enquanto Promotor da Inclusão não é consensual. Considera-se a Inclusão possível dentro dos seus moldes, no entanto, ainda longe de atingir o conceito de Inclusão na sua plenitude, apesar de já se revelar um caminho percorrido neste âmbito e de se reunirem esforços, desejos, trabalho e ideias para melhorar. Estas opiniões estão de acordo com o que ficou demonstrado através do estudo realizado por Pereira (2015) “Os CRI são reconhecidos como um pilar essencial para a implementação do modelo de educação inclusiva dos alunos com NEE, sendo valorizados como relevantes os resultados e os impactos da sua ação” (p. 17).

O CRI, por todas as suas características é um recurso de incontestável riqueza e importância, pelo apoio disponibilizado, pelo desenvolvimento e envolvimento que proporciona, pela sensibilização à diferença, pela troca de saberes e fundamentalmente pela sua transdisciplinaridade. Aspetos reconhecidos como mais-valias apresentadas pela DGIDC (2007) para os destinatários diretos e indiretos do CRI:

- a) **As crianças e jovens** que através de “um serviço de proximidade dado que se situa no contexto da sua área de residência”. Permitindo “a manutenção ou reorganização da rede social de apoio no seu contexto de vida”. Centralizando “as dimensões de intervenção” partindo “de uma única avaliação de necessidades”, reduzindo “a duplicação de processos”. Permitindo “obter informações especializadas no âmbito das deficiências/incapacidades de modo célere”. Integrando “os diversos serviços a que possa ter que recorrer, agindo como um mediador e um zelador em relação aos mesmos” (p. 14).
- b) **As Famílias** integrem o processo. Respondendo “às suas necessidades e de reajuste face a uma nova situação, etc.”. Apoiando “a definição e implementação de estratégias de suporte da família”. Possibilitando “o desenvolvimento de grupos de ajuda constituídos por famílias com experiências semelhantes” (pp. 14-15).
- c) **Os Agrupamentos de Escola** por terem a “possibilidade de contactar com o CRI no sentido de identificar outras estruturas da comunidade”. Contando “com recursos humanos altamente especializados e não disponíveis no quadro dos agrupamentos”. Recebendo “apoio na organização e desenvolvimento de atividade de complemento curricular baseada no conceito de “escola a tempo inteiro”” Organizando ações conjuntas, promovendo a otimização de recursos e esforços. Obtenção de “esclarecimento no que respeita à temática de deficiências e incapacidade quanto à prestação de serviços em contexto *mainstream*” (p. 15).

- d) As Empresas**, que através do apoio às “entidades na obtenção de benefícios aquando da contratação de pessoas com deficiências e incapacidade”. Promovendo a responsabilidade social (p. 15).
- e) A Comunidade**, pelo desenvolvimento de “atividades de consciencialização visando a construção de uma efetiva sociedade inclusiva”. Potenciando e maximizando “recursos e dinâmicas”. Promovendo “a inclusão social e profissional das pessoas com deficiências e incapacidade, numa lógica focada nas políticas ativas” (p. 15).

São apontadas como fragilidades desta estrutura os financiamentos, o tempo de apoio, os horários, a fraca relação com a família e o vazio que proporciona sem qualquer ligação, no final do percurso de um aluno, quando atinge os dezoito anos. Por isso Pereira (2015) no estudo apresentado revela que “As questões da organização, contratualização e financiamento dos apoios especializados prestados pelos CRI são determinantes para a implementação do modelo, para a sua eficácia e para a sua própria viabilização” (p. 26). A mesma autora refere ainda que “Seria relevante investir na articulação entre todos os intervenientes em torno do aluno apoiado – Pais/Encarregados de Educação (EE), docentes, assistentes operacionais, técnicos dos CRI, profissionais das entidades da comunidade” (p. 20).

Contudo importa deixar bem claro, que tal como refere Pereira (2015) “O modelo de educação inclusiva é considerado um adquirido civilizacional inquestionável, como algo ajustado e absolutamente a manter” (p. 23).

É esse o caminho a seguir para atingir na plenitude o que o conceito de inclusão compreende...

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. INTRODUÇÃO

Chegamos ao momento em que o conhecimento adquirido ao longo de todo o trabalho nos permite ter a serenidade e o distanciamento suficientes para refletir sobre os trilhos percorridos e a encruzilhadas atravessadas.

Assim sendo, neste Capítulo, passamos a apresentar a reposição dos objetivos em estudo, conseguindo, com isto, fazer a verificação do trabalho feito relativamente aos objetivos propostos e atingidos. Apresentam-se ainda as Conclusões retiradas de todo este processo de catarse literária, metodológica e científica que nos conduziu ao último ponto deste estudo as recomendações, porque inequivocamente, e tal como já foi referido anteriormente por Yin (2010) “(...) a finalidade do “caso de ensino” é estabelecer uma estrutura para discussão e debate...” (p. 25). Daí que estas recomendações sejam o fruto de todo este longo processo de amadurecimento e reflexão sobre esta questão.

2. REPOSIÇÃO DOS OBJETIVOS DE ESTUDO

Este estudo propôs-se perceber: **Qual a importância do CRI para a Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais?**

Tendo em vista este objetivo geral e formuladas as questões de investigação foram definidos os objetivos que orientaram este estudo:

- Caracterizar a função do CRI;
- Caracterizar a população alvo do CRI;
- Caracterizar a equipa de trabalho do CRI;
- Identificar as parcerias do CRI;
- Descrever o percurso de um aluno no CRI;
- Analisar o trabalho realizado pelo CRI;
- Analisar o trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI;
- Descrever a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa;
- Analisar a opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão;
- Analisar a opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.

3. CONCLUSÕES

Foi nossa intenção com este estudo conhecer e compreender melhor esta estrutura, ou resposta educativa, que constitui o CRI para dessa forma perceber a sua importância para a Inclusão de Crianças com NEE.

O Centro de Recursos para a Inclusão é hoje uma realidade nas escolas e no ensino regular em Portugal, com cerca de noventa CRI's acreditados por todo o país, e um importante recurso para a promoção da igualdade e desenvolvimento dos alunos com NEE.

Respondendo à questão de investigação: *Qual a função do CRI?* Que visava o objetivo: **Caracterizar a função do CRI.**

O CRI é determinado pelo Decreto-Lei 3/2008 que prevê a criação de um conjunto de respostas educativas, das quais os Agrupamentos das Escolas passam a poder organizar respostas específicas diferenciadas, nomeadamente, através de parcerias com Instituições particulares de Solidariedade Social, os Centros de Recursos Especializados. No seu artigo 30.º estabelece as finalidades dos Centros de Recurso Especializados, resultantes dessa cooperação e parceria. Que são, especialmente: referenciar e avaliar crianças e jovens com NEE; desenvolver atividades de enriquecimento curricular, com programas específicos de atividades físicas e desportivas adaptadas; executar respostas educativas de Educação Especial, ensino do braille, treino visual, orientação, entre outras; desenvolver estratégias de educação consideradas adequadas para as necessidades dos alunos; desenvolver ações de apoio à família; fazer a transição para a vida pós-escolar; fazer a integração em programas de formação profissional, em centros de emprego apoiado e em centros de atividade ocupacional, tal como vimos na revisão da literatura.

Como pudemos verificar o CRI, alvo do nosso estudo, integrado numa Instituição de Solidariedade Social do Distrito de Santarém e, resultante desta parceria com o Agrupamento E e o Agrupamento C, perante o que está determinado, cumpre as funções de referenciar e avaliar crianças e jovens com NEE, nomeadamente através do trabalho desenvolvido por toda a equipa que operativamente através da elaboração do PA estabelece a relação das necessidades dos alunos com as terapias e os horários adequados a cada criança, produto das referenciações e avaliações feitas aos alunos.

Sabemos que o CRI desenvolve programas específicos de atividades físicas e desportivas adaptadas, através do trabalho desenvolvido pela Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação; executa respostas educativas de Educação Especial e desenvolve estratégias de educação consideradas adequadas para as necessidades dos alunos, como pudemos verificar pela intervenção dos diferentes Técnicos que operam nas escolas; desenvolve ações de apoio à família, embora seja considerada uma área menos forte é referido este apoio, particularmente, pelo Psicólogo no âmbito da transição para a vida pós escolar/ativa dos jovens com NEE, sendo por isso

feita, a transição para a vida pós escolar ativa destes jovens, concretizada na intervenção da Monitora Formadora Especializada, designadamente através dos PIT's. Posteriormente, estes jovens seguem o seu percurso de vida, possivelmente, no seio familiar, outros integram o centro de atividades ocupacionais daquela Instituição.

Quanto à questão de investigação: ***Qual a população alvo do CRI?*** Que deu origem ao objetivo: **Caracterizar a população alvo do CRI.**

O CRI apoia um total de setenta e seis crianças com NEE, referente aos supracitados Agrupamentos, através de cinco Técnicos: o Psicólogo que apoia um total de trinta e quatro alunos, a Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação que trabalha com dez alunos de um único Agrupamento, a Terapeuta Ocupacional que desenvolve a sua intervenção com um total de trinta crianças, a Terapeuta da Fala que presta o seu apoio a trinta e seis alunos e a Monitora Formadora Especializada que trabalha com 21 jovens. A intervenção destes Técnicos é, por norma, concretizada nas Escolas dos próprios alunos, salvo na área das atividades desportivas e dos jovens integrados em PIT.

No que diz respeito à questão de investigação: ***Qual a equipa de trabalho do CRI?*** cujo objetivo era: **Caracterizar a equipa de trabalho do CRI.**

A equipa de trabalho do CRI é, como pudemos ver constituída por cinco Técnicos: uma Monitora Formadora Especializada com formação base em Educação de Infância e uma pós-graduação em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor, que desenvolve a sua intervenção no âmbito dos PIT's; uma Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação que desenvolve a sua atividade no âmbito do desporto adaptado; um Psicólogo que trabalha no domínio da psicologia; uma Terapeuta Ocupacional que desenvolve o seu trabalho no âmbito das atividades significativas para os alunos e uma Terapeuta da Fala que trabalha no domínio da comunicação e da linguagem.

Relativamente à questão: ***Quais os parceiros com que o CRI trabalha?*** Que pretendia satisfazer o objetivo: **Identificar as parcerias do CRI.**

O CRI tem como principais parceiros o Agrupamento E e o Agrupamento C. Aponta-se a saúde como um parceiro de trabalho importante, assim como os professores de Educação Especial e a comunidade.

Na questão: ***Qual o percurso de um aluno no CRI?*** Focada no objetivo: **Descrever o percurso de um aluno no CRI.**

Conseguimos perceber que o percurso destes alunos é, como pudemos verificar, um processo natural, na medida em que sendo alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente, eles já se encontram referenciados no sistema de um Ciclo para outro, geralmente com um acompanhamento iniciado pelo PIP que também ele faz parte da Instituição que compreende o CRI, desta forma o aluno faz o seu percurso educativo de forma sequencial, sem quaisquer constrangimentos.

Por isso na visão de Rodrigues & Nogueira (2011):

esta nova legislação consagra como aspeto determinante da construção de uma escola de qualidade a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que deve responder à diversidade, incluindo todos os alunos. A escola deve, pois, contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional. (p. 8)

Na busca da resposta à questão de investigação: ***Qual o trabalho realizado pelo CRI?*** Que pressupõe o objetivo: **Analisar o trabalho realizado pelo CRI.**

As respostas têm já vindo a ser descritas ao longo das conclusões apresentadas, porém, resumidamente... O CRI disponibiliza um conjunto de Técnicos que operam nas Escolas, orientados pelo PA. O PA é elaborado anualmente por toda a equipa técnica, Coordenadora e Coordenadores de Educação Especial dos Agrupamentos de Escolas que, numa fase inicial se assume como uma proposta que apresenta os alunos que necessitam de apoio e relaciona-os com os apoios e horários considerados adequados que, após aprovação do Ministério da Educação, determina a intervenção do CRI. O CRI desenvolve também um processo de avaliação que é determinado pelo Ministério da Educação, com indicadores definidos, um processo feito anualmente que envolve toda a equipa e respetivos coordenadores.

Para a questão: ***Qual o trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI?*** Que se objetiva em: **Analisar o trabalho desenvolvido pelos Técnicos do CRI.**

Encontramos respostas também ao longo destas conclusões. Contudo, em síntese, os Técnicos desenvolvem o seu trabalho, na sua maioria, nas Escolas com atividades específicas da sua área de formação e com os alunos sinalizados e contemplados no PA por esse apoio. Trabalham geralmente em colaboração com os professores de Educação Especial e encontram na restante equipa do CRI parceiros de trabalho.

A questão: ***Como é preparada a transição destes alunos para a vida pós escolar?*** Que pretende dar resposta ao objetivo: **Descrever a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa.**

Passamos a relatar que no que diz respeito à vida pós escolar/ativa dos alunos com NEE, o Decreto-Lei 3/2008, no seu artigo 14^o, cria “um Plano Individual de Transição (PIT) que complementa o PEI com o intuito de preparar a integração do aluno pós-escolar no caso dos jovens cujas necessidades educativas o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum” (Rodrigues & Nogueira, 2011, p. 8). Promovendo a transição para a vida pós-escolar, se possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa Instituição de caráter ocupacional. O PIT deve ser implementado nos três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória. Deve preparar o jovem para a transição para a vida pós-escolar e promover a capacitação e a aquisição de competências sociais para a inserção familiar e comunitária. Tal como vimos na

revisão da literatura e encontramos implementado no CRI, os jovens através do PIT fazem a sua sensibilização ao mundo do trabalho promovendo um conjunto de competências de âmbito social e profissional, de desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, do domínio do saber ser e do saber estar.

Sobre a questão: ***Qual o conceito, de cada um dos entrevistados, sobre Inclusão?*** Que visa: **Analisar a opinião dos entrevistados face ao conceito de Inclusão.**

Perante uma visão verdadeiramente inclusiva, percebemos que o conceito de Inclusão defendido pelo CRI e pelos seus Técnicos partilha deste princípio, ou muito próximo do que é entendido pela Declaração de Salamanca:

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, pp. 11-12)

Nesta consciência e compreensão do conceito de Inclusão a visão do CRI enquanto promotor de Inclusão não é consensual. No entanto, o CRI é consensualmente visto como um recurso positivo e uma mais-valia. Considerando o CRI talvez como a Inclusão possível nos moldes em que opera, apesar de longe de satisfazer na totalidade o que se espera de uma verdadeira inclusão. Devido às características do trabalho desenvolvido de alguma forma segmentado e individualizado que pouco se compatibiliza com o princípio de Inclusão defendido. Porém, já é reflexo de grandes ganhos e de um caminho já percorrido e congrega também um grande esforço e desejo de alcançar melhorias.

À questão: ***Qual a opinião dos entrevistados face à importância do CRI na Inclusão de crianças com NEE?*** Que pretende: **Analisar a opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na Inclusão de crianças com NEE.**

Percebemos que a importância do CRI para a Inclusão de Crianças com NEE se fundamenta na complementaridade de recursos que o CRI oferece às Escolas, no trabalho desenvolvido que se concretiza também no fornecimento de estratégias aos professores e auxiliares que trabalham com estas crianças que resulta também na sensibilização aos professores e à comunidade. Materializa-se conjuntamente na partilha de aprendizagens mútuas, na promoção da tolerância e respeito pela diferença.

Reflexivamente, as fragilidades apontadas estão intimamente relacionadas com este desejo de aproximação do conceito de Inclusão que são: os escassos

financiamentos, o pouco tempo de apoio pedindo um apoio mais sistematizado e continuado, assim como a relação com a família que é considerado um ponto menos forte e por último o hiato que existe entre o término do percurso escolar e a vida pós escolar que deixa estes jovens sujeitos a uma situação de institucionalização, através do CAO, que nunca viveram ao longo do seu percurso educativo, ou a uma situação de perda dos ganhos conquistados por serem afastados de um contexto social ativo quando consignados a um contexto familiar redutor, entre outros cenários possíveis...

Conclusões estas que se coadunam com as recomendações apresentadas na revisão da literatura no âmbito do estudo “Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão”, realizado durante o ano de 2014, pelo Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, por Pereira (2015).

Segundo as recomendações dadas, no que diz respeito à determinação dos tempos para apoio por parte dos CRI, Pereira (2015) alerta que deveria ser considerada a importância das intervenções indiretas de apoio aos profissionais dos AE/E, aos EE e à comunidade, permitindo: a rentabilização da eficácia e eficiência ao nível dos resultados dos apoios prestados; a promoção da consolidação e transferibilidade das competências adquiridas pelos alunos nos diferentes contextos de vida e uma atuação direta sobre as barreiras com que os alunos se confrontam. Bem como a frequência dos apoios deveria manter-se ao longo dos ciclos educativos, de acordo com as necessidades e constituir-se como preocupação central a transição para a vida pós-escolar. Enumerando aquelas que mais se adequam ao nosso estudo:

13. “O modo de operacionalização deveria rentabilizar ao máximo o tempo dos técnicos dos CRI para a ação de apoio, com redução dos tempos gastos em deslocações, por vezes longas e frequentes.” (p. 21)

Acrescenta-se a pertinência da existência de um plano de intervenção individualizado por cada aluno com NEE, incluindo as intervenções dos CRI articuladas com os objetivos e estratégias dos CRI e dos AE/E, em conformidade com o PEI. Assim como um maior destaque relativamente à implementação da educação inclusiva ao nível do ensino secundário (Pereira, 2015). No que se refere aos relatórios de avaliação dos apoios prestados pelos CRI recomenda-se que estes reflitam a articulação entre os resultados concretizados ao nível da funcionalidade, ao nível das aprendizagens e ao nível da interação dos alunos com os seus contextos

18. “Os recursos financeiros, embora não de forma exclusiva, constituem todavia um dos determinantes fundamentais para a prestação dos apoios, para o sucesso educativo dos alunos com NEE e do próprio modelo, pelo que importaria assegurar condições para a existência de um adequado nível de recursos e para a máxima rentabilização da eficácia e eficiência dos mesmos (Pereira, 2015, p. 22).

20. “É reconhecida a pertinência e premência em introduzir desenvolvimentos claros ao nível da presença dos referentes conceituais em todas as etapas, dinâmicas e instrumentos da educação inclusiva, de forma sistemática e por todos os intervenientes.

21. Os apoios disponibilizados deveriam ser abrangentes na sua natureza, valorizando também e devidamente o potencial, a capacidade de aprendizagem dos alunos, apostando nessa componente através de apoios que vão para além do âmbito terapêutico e reabilitativo” (p. 23).

Segundo Pereira (2015), seria essencial “repensar o modo de contratualização e disponibilização dos apoios prestados pelos CRI”: assegurando “uma cobertura universal das necessidades”, repensando a elegibilidade de alguns dos custos envolvidos pela prestação de serviços pelos CRI, e os níveis de participação dos AE/E e dos CRI nas tomadas de decisão (p.20).

Na nossa perspetiva o CRI é um importante recurso que reflete as conquistas efetuadas no domínio da Educação Especial até aqui, mas que também reflete as suas próprias fragilidades relativamente ao que todos desejamos que seja uma escola inclusiva, tal como a Declaração de Salamanca (1994) sugere

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. (UNESCO, 1994, p. 11).

4. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Como referimos na metodologia, no ponto 3 do capítulo III, a nossa intenção era realizar uma análise relacionando os dados recolhidos e procedendo à sua interpretação. Tendo consciência de que este estudo não poderá apresentar resultados suscetíveis de serem generalizados mas pretendo dar a conhecer o CRI e promover uma reflexão ao trabalho que nele é desenvolvido e a sua importância para a Inclusão Crianças com NEE.

Assim como, tal como Yin (2010) defende a finalidade do “caso de ensino” é estabelecer uma estrutura para discussão e debate...” (p. 25).

Objetivo que consideramos ter alcançado apesar das limitações subjacentes como a inexperiência da investigadora, ou a recente história da modalidade dos CRI que começa agora a ser alvo de estudos, não dispoño por isso de muitos instrumentos ou estudos de referência sobre a matéria.

No campo das recomendações para novos estudos sugerimos algumas possibilidades como:

- Alargar a amostra aos professores de Educação Especial e/ou professores titulares de Turma, permitindo a visão dos profissionais envolvidos do ponto de vista dos agrupamentos de escolas;
- Envolver no estudo os Encarregados de Educação auscultando assim a visão destes intervenientes no trabalho desenvolvido pelo CRI;
- Aumentar a amostra a técnicos de vários CRI's, possibilitando a comparação entre sujeitos com as mesmas características;

- Abranger, no estudo, crianças com NEE, percebendo qual a sua visão do CRI e do trabalho por ele desenvolvido.

Este estudo representa uma reflexão profunda sobre esta temática. Uma imersão nesta realidade que pretende ser um instrumento ou meio de promover a escola inclusiva. Uma escola que se quer de todos e para todos, sendo, por isso também, um recurso muito importante e um constructo valioso na formação de um professor de Educação Especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*, (pp. 2-15). San Sebastián.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre Experiências internacionais. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Bairrão, J. et al. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Baptista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4a ed.). (L. A. Reto e A. Pinheiro Trad.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalibro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos seus Métodos*. Porto: Coleção Ciências da Educação - Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a Inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. (A. B. Costa, Trad.) Sintra: Cidadãos do Mundo.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2003). A Construção Politico-Cognitiva da exclusão social no campo Educativo. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed., pp. 12-40). Porto: Porto Editora.
- Cury, C. (2005). *Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. Cadernos de Pesquisa, 35 (124), 11-32*. Obtido em abril de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002&script=sci_arttext
- DGDIC. (2006). *Documento Estratégico Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos*. Obtido em setembro de 2014, de http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/doc_cri_reorientacao.pdf
- DGDIC. (2007). *Centro de Recursos para a Inclusão Reorientação das Escolas Especiais*. Obtido em setembro de 2014, de http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/cri_reorientacao.pdf
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Felizardo, S. M. (2010). Perspectivas sobre a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, (pp. 2878-2887)*. Universidade do Minho.

FENACERCI. (s.d.). Respeito, Solidariedade, Inclusão para as Pessoas com Deficiência Intelectual. Obtido em setembro de 2014, de *O Movimento CERCI – O aparecimento das primeiras CERCIS*: <http://fenacerci.pt/web/fenacerci/movimento.html>

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação, XVI (1)*, pp. 5-20.

Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

González, M. C. (2010). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (M. J. Pereira, Trad., 2ª ed., pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Grácio, A. (2014). Conselho Nacional de Educação. Obtido em junho de 2014, de *Recomendação sobre Políticas Públicas de Educação Especial*: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/907-recomendacao-sobre-politicas-publicas-de-educacao-especial>.

Kronberg, R. M. (2010). A inclusão em escolas e classes regulares - A Educação Especial nos Estados Unidos: do passado ao presente. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (I. M. Soares, Trad., 2ª ed., pp. 41-56). Porto: Porto Editora.

Mesquita, M. H. (2001a). *Educação Especial em Portugal no Último Quarto do Século XX*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade – Departamento de Teoria e História da Educação da

Mesquita, M. H. (2001b). Movimento da Integração Escolar em Portugal, da Reforma de Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo. *Educação Física, 2*, pp. 10-18. Universidade de Salamanca, Salamanca.

Mesquita, M. H. (2002). Uma Nova Política em Necessidades Educativas Especiais. O Decreto-Lei 319/91 - Rumo a uma Escola Inclusiva. *Revista Educare- Educere - 1º Ciclo EB: Caminhos, Atalhos e Trabalhos, 8*, pp. 105-118.

Mesquita, M. H. (2004). Escola para todos - o percurso necessário - Mito ou Realidade? *A problemática da deficiência - Um olhar a partir da Beira Interior*, pp. 45-54.

Miranda, L., Almeida, L., & Almeida A. (2010). O Aluno Sobredotado na Escola Portuguesa: que Apoios Educativos?. *Revista Sonhar: Comunicar, Repensar a Diferença, V (1)*, pp. 67-81.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação, 9*, 139-149.

ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Perdigão, R., Casas-Novas, T. & Gaspar, T. (2014). Conselho Nacional de Educação. Obtido em junho de 2014, de *Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial*: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/933-relatorio-tecnico-politicas-publicas-de-educacao-especial>

Pereira, F. (coord.). (2015). Direção Geral de Educação. Obtido em abril de 2015, de Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão: http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/CRI/estudo_cri_mar2015.pdf

Plano Nacional de Acção para a Inclusão (2006-2008) Portal do Governo. Obtido em abril de 2015, de http://www.gep.msess.gov.pt/estudos/peis/pnai0608_pt.pdf

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As Boas e as Más Notícias. In Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 1-15). S.Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva - dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, 4, n.º2, pp. 7-16.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista Brasileira Educação Especial*, 17, n.1, pp. 3-20.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149.

Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona da Educação*, pp. 135-153.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO

Vaz, J. L. (2007). Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania. In F. S. Ramos, *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes* (1.º ed., pp. 169-179). Comunidad Andaluza: Universidade de Granada.

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto – Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.

Despacho 232/ME/93, de 10 de Dezembro – Regulamenta a modalidade de apoio concedido pelo Ministério da educação a estabelecimentos de Educação Especial.

Lei nº 5/73, de 25 de julho – Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

Lei 115/ 97, de 19 de Setembro - Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei 49/ 2005, de 30 de Agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Republica a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei 85/ 2009, de 27 de Agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar.

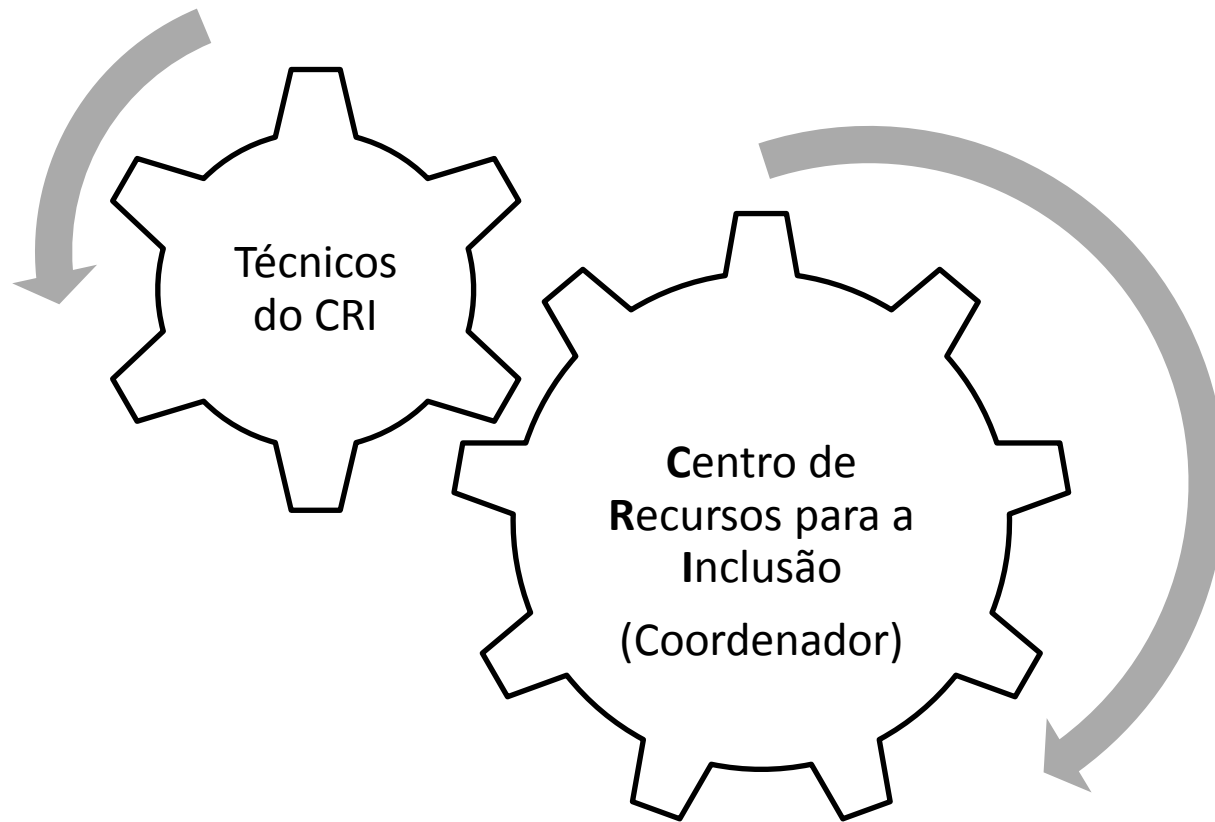
Apêndice A - Guiões das Entrevistas

ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS E DOS ENTREVISTADOS

Áreas Temáticas	Objetivos/Questões de Investigação	Entrevistados	
		Coordenador do CRI	Técnicos do CRI
I - Legitimação e Motivação da Entrevista	- Legitimar a Entrevista;	X	X
	- Salientar a importância da colaboração do entrevistado;	X	X
	- Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos na entrevista;	X	X
	- Solicitar autorização para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.	X	X
II - Identificação e Caracterização	- Caracterizar a função do CRI;	X	—
	- Caracterizar a população alvo do CRI;	X	X
	- Caracterizar a equipa de trabalho do CRI;	X	X
	- Identificar as parcerias do CRI.	X	—
III - Caracterização do Funcionamento	- Descrever o percurso de um aluno no CRI;	X	—
	- Analisar o trabalho realizado pelo CRI;	X	—
	- Analisar o trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.	—	X

Áreas Temáticas	Objetivos/Questões de Investigação	Entrevistados	
		Coordenador do CRI	Técnicos do CRI
IV – Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa	- Descrever a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa.	X	X
V – Conceito de Inclusão	- Analisar a opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão.	X	X
VI – Importância do CRI	- Analisar a opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.	X	X
VII – Complementos e Observações	- Permitir ao entrevistado acrescentar qualquer informação que considere relevante para a investigação.	X	X

ESQUEMA DE RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS



GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COORDENADORA DO CRI

Tema: “A Importância do CRI na Promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um Estudo de Caso”.

Objetivo Geral:

- ✓ Qual a importância do CRI para a Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Organização/Temática da Entrevista:

- I. Legitimação e Motivação da Entrevista
- II. Identificação e Caracterização do CRI
- III. Caracterização do Funcionamento do CRI
- IV. Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa
- V. Conceito de Inclusão
- VI. Importância do CRI
- VII. Complementos e Observações

Tipo de Entrevista:

- ✓ Entrevista Semiestruturada.

Estratégia:

A entrevista encontra-se organizada por áreas temáticas, diretamente relacionadas com os objetivos gerais da entrevista e da investigação. Privilegiando os assuntos abordados pelos entrevistados, servindo as áreas, as suas temáticas e respetivas questões apenas como referência do investigador.

Pretende-se criar um ambiente de confiança, permitindo ao entrevistado a fluência do seu discurso.

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COORDENADORA DO CRI

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
I - Legitimação e Motivação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legitimar a Entrevista; ▪ Salientar a importância da colaboração do entrevistado; ▪ Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos na entrevista; ▪ Solicitar autorização para fazer o registo áudio gráfico da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar com clareza ao entrevistado o objetivo da entrevista; ▪ Dar conhecimento da utilidade do contributo e cooperação do entrevistado para a realização e sucesso deste trabalho; ▪ Garantir o anonimato e não divulgar ou publicar o seu conteúdo, sendo único exclusivamente para fins de investigação; ▪ Solicitar consentimento para o registo áudio gráfico da entrevista. 	<p>a) Sou aluna do Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor e pretendo desenvolver um trabalho de investigação neste âmbito. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre o CRI, o seu funcionamento assim como perceber a importância do CRI para a Inclusão dos alunos com NEE;</p> <p>b) Para tal, peço a sua colaboração, que é de extrema importância para este estudo. Como coordenador deste projeto, é a pessoa que reúne mais informações. Contribuindo, assim, para atingirmos o nosso objetivo que é perceber qual a importância do CRI na inclusão de alunos com NEE;</p> <p>c) Garanto-lhe o anonimato e a confidencialidade dos seus depoimentos. A informação recolhida não será utilizada para outros fins, que não sejam, os desta investigação;</p> <p>d) Para maior facilidade na análise de dados, peço permissão para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.</p>

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
II - Identificação e Caracterização do CRI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a função do CRI; ▪ Caracterizar a população alvo do CRI; ▪ Caracterizar a equipa de trabalho do CRI; ▪ Identificar as parcerias do CRI. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolher informação sobre o CRI e qual a sua função; ▪ Saber quantos agrupamentos e alunos são apoiados pelo CRI; ▪ Quantas horas de apoio são prestadas pelo CRI; ▪ Indagar quais os técnicos que compõem a equipa do CRI; ▪ Averiguar os materiais e equipamentos de que o CRI dispõe; ▪ Saber quais os parceiros que atuam com o CRI; ▪ Perceber qual o papel da comunidade e das famílias face ao CRI. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando e como surgiu o CRI? 2. Qual a sua finalidade? 3. Quantos agrupamentos são apoiados por este Centro de Recursos para a Inclusão? 4. Quantos alunos no total são apoiados? <ol style="list-style-type: none"> a) Que idades compreendem? 5. Qual o número de horas de apoio prestado pelo CRI aos seus alunos? 6. Que tipo de técnicos constitui a equipa de trabalho? 7. Quais os materiais e equipamentos de que o CRI dispõe? 8. Com que parceiros desenvolvem este trabalho? 9. Qual o papel da comunidade? 10. Qual o papel das famílias?

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
III - Caracterização do Funcionamento do CRI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever o percurso de um aluno no CRI; ▪ Analisar o trabalho realizado pelo CRI. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer, de forma generalizada, o percurso de um aluno no CRI; ▪ Recolher informações sobre o plano de ação: quem o realiza, quando, como é elaborado e o que contém; ▪ Indagar quais as áreas de intervenção do CRI; ▪ Perceber quem são, os papéis e as responsabilidades dos intervenientes envolvidos no processo de apoio especializado aos alunos e onde é prestado; ▪ Averiguar como é feita a avaliação: dos alunos, do CRI e dos parceiros. 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Como é feita a seleção e encaminhamento destes alunos? 12. Qual o percurso de um aluno no CRI? 13. Quem elabora e avalia o plano de ação? <ol style="list-style-type: none"> a) Como e quando é elaborado? b) O que contempla? 14. Quais as áreas de intervenção disponíveis no CRI? (ex.: apoio à avaliação especializada de crianças e jovens com NEE de carácter permanente...) 15. Quem participa no processo de apoio especializado aos alunos? 16. Quais os seus papéis e as suas responsabilidades? 17. Onde prestam esse apoio? 18. Como é feita a avaliação dos alunos? 19. Como é feita a avaliação do CRI? 20. Como é feita a avaliação dos parceiros?

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
IV - Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber como é feita a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa; ▪ Conhecer quantos e quais os alunos em transição; ▪ Saber quais os envolvidos no processo. 	<p>21. Como é feita a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa?</p> <p>22. Quando é feita essa transição?</p> <p>23. Quantos alunos se encontram em processo de transição?</p> <p>24. Quem participa neste processo? (ex.: parceiros (empresas, escolas), professores,...)</p>

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
V - Conceito de Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber o conceito de inclusão que subjaz ao CRI. 	<p>25. Qual o conceito de inclusão defendido pelo CRI?</p> <p>26. Considera que o CRI promove a inclusão dos alunos com NEE?</p> <p style="padding-left: 40px;">a) De que forma?</p>

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
VI - Importância do CRI	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber a importância do CRI para a inclusão das crianças e jovens com NEE; Saber as dificuldades sentidas na implementação deste tipo de apoio; Indagar os aspetos positivos e negativos existentes. 	<p>27. Qual a importância do CRI para a inclusão dos alunos com NEE?</p> <p>28. Quais as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto?</p> <p>29. Quais os aspetos positivos?</p> <p>30. Quais os aspetos negativos?</p>

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
VII - Complementos e Observações	<ul style="list-style-type: none"> Permitir ao entrevistado acrescentar qualquer informação que considere relevante para a investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a existência de alguma informação relevante que não tenha sido referida anteriormente. 	<p>31. Existe mais alguma informação/questão, dado o decorrer desta entrevista, que pretenda acrescentar?</p>

ENTREVISTADO: COORDENADORA DO CRI

ENTREVISTADORA: MESTRANDA

LOCAL: _____

DATA: ____ DE _____ DE 2015 **HORÁRIO:** __H__ **DURAÇÃO:** __min e __ s

MATRIZ DA ENTREVISTA

Tema: “A Importância do CRI na promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um estudo de caso”.

Objetivo Geral:

- ✓ Qual a importância do CRI para a Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Organização Temática da Entrevista:

- I. Legitimação e Motivação da Entrevista
- II. Identificação e Caracterização do CRI
- III. Caracterização do Funcionamento do CRI
- IV. Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa
- V. Conceito de Inclusão
- VI. Importância do CRI
- VII. Complementos e Observações

Tipo de Entrevista:

- ✓ Entrevista Semiestruturada.

Estratégia:

A entrevista encontra-se organizada por áreas temáticas, diretamente relacionadas com os objetivos gerais da entrevista e da investigação. Privilegiando os assuntos abordados pelos entrevistados, servindo as áreas, as suas temáticas e respetivas questões apenas como referência do investigador.

Pretende-se criar um ambiente de confiança, permitindo ao entrevistado a fluência do seu discurso.

I – Legitimação e Motivação da Entrevista

- a)** Sou aluna do Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor e pretendo desenvolver um trabalho de investigação neste âmbito. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre o CRI, o seu funcionamento assim como perceber a importância do CRI para a Inclusão dos alunos com NEE.
- b)** Para tal, peço a sua colaboração, que é de extrema importância para este estudo. Como coordenador deste projeto, é a pessoa que reúne mais informações. Contribuindo, assim, para atingirmos o nosso objetivo que é perceber qual a importância do CRI na inclusão de alunos com NEE.
- c)** Garanto-lhe o anonimato e a confidencialidade dos seus depoimentos. A informação recolhida não será utilizada para outros fins, que não sejam, os desta investigação.
- d)** Para maior facilidade na análise de dados, peço permissão para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.

II – Identificação e Caracterização do CRI

- 1. Quando e como surgiu o CRI?
- 2. Qual a sua finalidade?
- 3. Quantos agrupamentos são apoiados por este Centro de Recursos para a Inclusão?
- 4. Quantos alunos no total são apoiados?
 - a)** Que idades compreendem?
- 5. Qual o número de horas de apoio prestado pelo CRI aos seus alunos?
- 6. Que tipo de técnicos constitui a equipa de trabalho?
- 7. Quais os materiais e equipamentos de que o CRI dispõe?
- 8. Com que parceiros desenvolvem este trabalho?
- 9. Qual o papel da comunidade?
- 10. Qual o papel das famílias?

III – Caracterização do Funcionamento do CRI

- 11. Como é feita a seleção e encaminhamento destes alunos?
- 12. Qual o percurso de um aluno no CRI?
- 13. Quem elabora e avalia o plano de ação?
 - a)** Como e quando é elaborado?
 - b)** O que contempla?
- 14. Quais as áreas de intervenção disponíveis no CRI? (ex. apoio à avaliação especializada de crianças e jovens com NEE de carácter permanente...)
- 15. Quem participa no processo de apoio especializado aos alunos?
- 16. Quais os seus papéis e as suas responsabilidades?
- 17. Onde prestam esse apoio?

18. Como é feita a avaliação dos alunos?
19. Como é feita a avaliação do CRI?
20. Como é feita a avaliação dos parceiros?

IV – Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa

21. Como é feita a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa?
22. Quando é feita essa transição?
23. Quantos alunos se encontram em processo de transição?
24. Quem participa neste processo? (ex.: parceiros (empresas, escolas), professores,...)

V – Conceito de Inclusão

25. Qual o conceito de inclusão defendido pelo CRI?
26. Considera que o CRI promove a inclusão dos alunos com NEE?
 - a) De que forma?

VI – Importância do CRI

27. Qual a importância do CRI para a inclusão dos alunos com NEE?
28. Quais as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto?
29. Quais os aspetos positivos?
30. Quais os aspetos negativos?

VII – Complementos e Observações

31. Existe mais alguma informação/questão, dado o decorrer desta entrevista, que pretenda acrescentar?

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - TÉCNICOS DO CRI

Tema: “A Importância do CRI na Promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um Estudo de Caso”.

Objetivo Geral:

- ✓ Qual a importância do CRI para a Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Organização Temática da Entrevista:

- I. Legitimação e Motivação da Entrevista
- II. Identificação e Caracterização do CRI
- III. Caracterização do Funcionamento do Técnico
- IV. Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa
- V. Conceito de Inclusão
- VI. Importância do CRI
- VII. Complementos e Observações

Tipo de Entrevista:

- ✓ Entrevista Semiestruturada.

Estratégia:

A entrevista encontra-se organizada por áreas temáticas, diretamente relacionadas com os objetivos gerais da entrevista e da investigação. Privilegiando os assuntos abordados pelos entrevistados, servindo as áreas, as suas temáticas e respetivas questões apenas como referência do investigador.

Pretende-se criar um ambiente de confiança, permitindo ao entrevistado a fluência do seu discurso.

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - TÉCNICOS DO CRI

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
I - Legitimação e Motivação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legitimar a Entrevista; ▪ Salientar a importância da colaboração do entrevistado; ▪ Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos na entrevista; ▪ Solicitar autorização para fazer o registo áudio gráfico da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar com clareza ao entrevistado o objetivo da entrevista; ▪ Dar conhecimento da utilidade do contributo e cooperação do entrevistado para a realização e sucesso deste trabalho; ▪ Garantir o anonimato e não divulgar ou publicar o seu conteúdo, sendo único exclusivamente para fins de investigação; ▪ Solicitar consentimento para o registo áudio gráfico da entrevista. 	<p>a) Sou aluna do Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor e pretendo desenvolver um trabalho de investigação neste âmbito. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre o CRI, o seu funcionamento assim como perceber a importância do CRI para a Inclusão dos alunos com NEE;</p> <p>b) Para tal, peço a sua colaboração, que é de extrema importância para este estudo. Como técnico envolvido neste projeto, é uma das pessoas que reúne mais informações. Contribuindo, assim, para atingirmos o nosso objetivo que é perceber qual a importância do CRI na inclusão de alunos com NEE;</p> <p>c) Garanto-lhe o anonimato e a confidencialidade dos seus depoimentos. A informação recolhida não será utilizada para outros fins, que não sejam, os desta investigação;</p> <p>d) Para maior facilidade na análise de dados, peço permissão para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.</p>

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
II – Identificação e Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a equipa de trabalho do CRI; ▪ Caracterizar a população alvo do CRI. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolher informação sobre o técnico do CRI. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dados pessoais do entrevistado: Sexo: Idade: 2. Qual a sua profissão? 3. Que formação tem? 4. Há quanto tempo trabalha neste projeto? 5. Quais as suas funções? 6. Trabalha com todos os alunos apoiados pelo CRI?

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
III – Caracterização do Funcionamento do CRI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar o trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o trabalho e onde é desenvolvido pelo técnico. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Quantas horas de apoio dá a estes alunos, por semana? 8. Qual o tipo de atividades que desenvolve com estes alunos? 9. Onde são desenvolvidas essas atividades? 10. Participa em todo o processo de apoio especializado dos seus alunos? a) De que forma? 11. Com que parceiros desenvolve este trabalho? (ex.: outros técnicos, professores)

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
IV – Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber como é feita a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa; ▪ Saber quais os envolvidos no processo. 	<p>12. Participa no processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI?</p> <p>a) De que forma?</p>

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
V – Conceito de Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber o conceito de inclusão do técnico. 	<p>13. Qual o seu conceito de inclusão?</p> <p>14. Considera que o CRI promove a inclusão dos alunos com NEE?</p> <p>a) De que forma?</p>

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
VI – Importância do CRI	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber a importância do CRI para a inclusão das crianças e jovens com NEE; Saber as dificuldades sentidas na implementação deste tipo de apoio; Indagar os aspetos positivos e negativos existentes. 	<p>15. Qual a importância do CRI para a inclusão dos alunos com NEE?</p> <p>16. Quais as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto?</p> <p>17. Quais os aspetos positivos?</p> <p>18. Quais os aspetos negativos?</p>

Área Temática	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questões
VII – Complementos e Observações	<ul style="list-style-type: none"> Permitir ao entrevistado acrescentar qualquer informação que considere relevante para a investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a existência de alguma informação relevante que não tenha sido referida anteriormente. 	<p>19. Existe mais alguma informação/questão, dado o decorrer desta entrevista, que pretenda acrescentar?</p>

ENTREVISTA – TÉCNICOS DO CRI

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADORA: MESTRANDA

LOCAL: _____

DATA: ___ DE _____ DE 2015 **HORÁRIO:** ___H___ **DURAÇÃO:** ___ min e ___ s

MATRIZ DA ENTREVISTA

Tema: “A Importância do CRI na Promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um estudo de caso”

Objetivo Geral:

- ✓ Qual a importância do CRI para a Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Organização Temática da Entrevista:

- I. Legitimação e Motivação da Entrevista
- II. Identificação e Caracterização do Técnico
- III. Caracterização do Funcionamento do CRI
- IV. Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa
- V. Conceito de Inclusão
- VI. Importância do CRI
- VII. Complementos e Observações

Tipo de Entrevista:

- ✓ Entrevista Semiestruturada.

Estratégia:

A entrevista encontra-se organizada por áreas temáticas, diretamente relacionadas com os objetivos gerais da entrevista e da investigação. Privilegiando os assuntos abordados pelos entrevistados, servindo as áreas, as suas temáticas e respetivas questões apenas como referência do investigador.

Pretende-se criar um ambiente de confiança, permitindo ao entrevistado a fluência do seu discurso.

<p>I – Legitimação e Motivação da Entrevista</p> <p>a) Sou aluna do Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor e pretendo desenvolver um trabalho de investigação neste âmbito. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre o CRI, o seu funcionamento assim como perceber a importância do CRI para a Inclusão dos alunos com NEE.</p> <p>b) Para tal, peço a sua colaboração, que é de extrema importância para este estudo. Como técnico envolvido neste projeto, é uma das pessoas que reúne mais informações. Contribuindo, assim, para atingirmos o nosso objetivo que é perceber qual a importância do CRI na inclusão de alunos com NEE.</p> <p>c) Garanto-lhe o anonimato e a confidencialidade dos seus depoimentos. A informação recolhida não será utilizada para outros fins, que não sejam, os desta investigação.</p> <p>d) Para maior facilidade na análise de dados, peço permissão para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.</p>
<p>II – Identificação e Caracterização do Técnico</p> <p>1. Dados pessoais do entrevistado: Sexo: Idade:</p> <p>2. Qual a sua profissão?</p> <p>3. Que formação tem?</p> <p>4. Há quanto tempo trabalha neste projeto?</p> <p>5. Quais as suas funções?</p> <p>6. Trabalha com todos os alunos apoiados pelo CRI?</p>
<p>III – Caracterização do Funcionamento do CRI</p> <p>7. Quantas horas de apoio dá a estes alunos, por semana?</p> <p>8. Qual o tipo de atividades que desenvolve com estes alunos?</p> <p>9. Onde são desenvolvidas essas atividades?</p> <p>10. Participa em todo o processo de apoio especializado dos seus alunos? a) De que forma?</p> <p>11. Com que parceiros desenvolve este trabalho? (ex.: outros técnicos, professores)</p>
<p>IV – Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa</p> <p>12. Participa no processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI? a) De que forma?</p>

IV – Conceito de Inclusão

- 13. Qual o seu conceito de inclusão?
- 14. Considera que o CRI promove a inclusão dos alunos com NEE?
 - a) De que forma?

V – Importância do CRI

- 15. Qual a importância do CRI para a inclusão dos alunos com NEE?
- 16. Quais as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto?
- 17. Quais os aspetos positivos?
- 18. Quais os aspetos negativos?

VI – Complementos e Observações

- 19. Existe mais alguma informação/questão, dado o decorrer desta entrevista, que pretenda acrescentar?

Apêndice B - Análise de Conteúdos

ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS POR TIPO DE ENTREVISTADO

Identificação e Caracterização		
Entrevistados	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
Categorias / (Objetivos)	Subcategorias	Subcategorias
- <u>(Caracterizar) a função do CRI;</u>	Origem	—
	Finalidade	
- <u>Caracterizar a população alvo do CRI;</u>	População Alvo	Alunos Apoiados
- <u>(Caracterizar) a equipa de trabalho do CRI;</u>	Equipa de Trabalho	Sexo
		Idade
		Profissão
	Materiais/ Equipamentos	Formação
		Tempo em Funções
		Função
- <u>(Identificar) as parcerias do CRI.</u>	Parcerias	—
	Papéis da Comunidade/Família	

Caracterização do Funcionamento do CRI		
Entrevistados Categoria / (Objetivos)	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
- <u>(Descrever) o percurso de um aluno no CRI;</u>	Seleção/Encaminhamento	—
	Percurso	
- <u>(Analisar) o trabalho realizado pelo CRI;</u>	Plano de Ação	—
	Áreas de Intervenção	
	Participação no processo de Apoio	
	Papéis e Responsabilidades	
	Locais	
	Avaliação	
- <u>(Analisar) o trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.</u>	—	Horas de Apoio
		Tipo de Atividades
		Local
		Participação no Processo de Apoio
		Parceiros de trabalho

Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa		
Entrevistados Categorias / (Objetivos)	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
- <u>(Descrever) a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa.</u>	Preparação	Participação
	Alunos em Transição	
	Envolvidos	

Conceito de Inclusão		
Entrevistados Categorias / (Objetivos)	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
- <u>(Analisar) a opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão.</u>	Conceito	Conceito
	CRI Promotor de Inclusão	CRI Promotor de Inclusão

Importância do CRI		
Entrevistados Categorias / (Objetivos)	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
- <u>(Analisar) a opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.</u>	Importância do CRI para a Inclusão	Importância do CRI para a Inclusão
	Dificuldades	Dificuldades
	Aspetos Positivos	Aspetos Positivos
	Aspetos Negativos	Aspetos Negativos

Complementos e Observações		
Entrevistados Categorias / (Objetivos)	Coordenadora do CRI	Técnicos do CRI
	Subcategorias	Subcategorias
- (Permitir ao entrevistado acrescentar qualquer) informação que considere relevante para a investigação.	—	—

ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS

Identificação e Caracterização		
Entrevistados	COORDENADORA DO CRI	
Categorias	Subcategorias	UNIDADE DE REGISTO
<u>A função do CRI;</u>	Origem	<i>“O CRI surge com o Decreto-Lei três de dois mil e oito porque é através dele, (...) que é determinado esse serviço, (...) mas no âmbito dos apoios às escolas, nós já trabalhávamos ao abrigo do trezentos e dezanove, já trabalhávamos com as escolas e, já configurávamos de alguma maneira, um bocadinho o exercício que o centro de recursos para a inclusão traz, trabalhávamos com os professores no sentido das avaliações, no sentido de determinar também algumas orientações do ponto de vista pedagógico e trabalhávamos até com quatro concelhos, agora só trabalhamos com dois o C e o E (...) Com o três de dois mil e oito (...) asseguramos isso, do ponto de vista legislativo, e começámos a trabalhar (...) em dois mil e oito, dois mil e nove, (...) enquanto ano letivo.”</i>
	Finalidade	<i>“A finalidade do CRI é responder aos próprios objetivos que a legislação determina (...) permitir que todas as crianças e jovens que frequentem a escola, (...) que a escola seja para todos, mas criando nas próprias escolas respostas, (...), que facilitam essa mesma inclusão, (...) respondendo às necessidades específicas dos alunos, o sistema encontra a resposta para permitir essa inclusão, (...), os terapeutas, sobretudo, o nosso centro de recursos é constituído por terapeutas, (...) os terapeutas deslocam-se às escolas, deslocam-se aos agrupamentos para dar esse apoio.”</i>
<u>A população alvo do CRI;</u>	População Alvo	<p><i>“São dois, C e E”.</i></p> <p><i>“No total são quarenta e cinco e trinta e tal, à volta de oitenta.”</i></p> <p><i>“Sempre a partir do primeiro ciclo, portanto dos seis, em princípio até aos dezoito anos, este ano, já vamos ter jovens que não saíram do sistema educativo e que têm dezanove anos, mas não tínhamos jovens com mais de dezoito anos.”</i></p> <p><i>“ (...) o ano passado o Ministério da Educação orientou no sentido de que os apoios rondam normalmente quarenta e cinco a sessenta minutos semanais, trinta, quarenta e cinco ou sessenta, sobretudo para as crianças e jovens com autismo é os sessenta, os outros é quarenta e cinco e, às vezes, trinta, portanto, é uma sessão por semana, se for sessenta já dá para subdividir e portanto normalmente fazem-se duas, mas em média é uma sessão por semana que pode ir de trinta a quarenta e cinco minutos, por terapia...”</i></p>

Categories	Subcategorias	UNIDADE DE REGISTO
<u>A equipa de trabalho do CRI;</u>	Equipa de Trabalho	<i>“... também é determinado, (...) pelo Ministério da Educação de acordo, com as características e as próprias problemáticas dos jovens e das crianças com as necessidades educativas especiais de cada um de carácter permanente (...) este ano letivo, temos quatro terapias principais, terapia da fala, terapia ocupacional, psicologia, temos a tseer e temos (...) a nossa colega que faz acompanhamento em planos de transição para a vida ativa...”</i>
	Materiais/ Equipamentos	<i>“O CRI dispõe dos equipamentos e dos materiais que a instituição dispõe, (...), temos ginásio, sala snoezelen, temos uma série de equipamento destinado à terapia ocupacional, (...) à psicologia, especificamente, cada terapeuta também tem os seus próprios materiais, (...) disponibilizamos todos os recursos que temos, em termos de espaços e de equipamentos, que os colegas também solicitam de acordo com as necessidades...”</i>
<u>As parcerias do CRI;</u>	Parcerias	<i>“As nossas parcerias principais são a instituição e as próprias escolas, (...) não temos nenhum problema, em trabalhar, por exemplo, com a saúde, não é um parceiro que esteja presente, (...) todos os dias, a toda a hora, nas reuniões, (...), é solicitado se for necessário (...) é um dos parceiros essenciais com quem trabalhamos, com muita frequência.”</i>
<u>As parcerias do CRI.</u>	Papéis da Comunidade/Família	<i>“O papel principal da comunidade (...) está mais relacionado com os planos de transição para a vida ativa, (...) Os PIT’s são feitos na comunidade são “negociados”(...) a comunidade adere, a comunidade está sensível, (...) tentamos também, colocar ao abrigo de protocolos que, são estabelecidos naturalmente, lá está, a comunidade também é um parceiro muito importante...”</i> <i>“As famílias, (...) sei que é a nossa área menos forte, as famílias são chamadas muitas vezes, a sua colaboração e a sua participação é limitada e colocam muito nos técnicos, (...) o poder de decisão e o que consideram ser o seu trabalho (...) mas no geral, não temos famílias que sejam muito ativas a este nível, (...) duas ou três que até se envolvem (...) é capaz der ser a nossa área menos forte e, é uma área que todos temos consciência que temos de trabalhar muito, para chamar também à responsabilidade as famílias (...) os pais têm que perceber que fazem parte da vida dos filhos e são eles que devem acompanhar e orientar este processo ao longo do tempo, é um trabalho que nós temos de fazer, não há dúvida nenhuma é um trabalho de casa, não está ainda concluído e está ainda muito longe de atingir os seus objetivos.”</i>

Identificação e Caracterização						
Entrevistados	TÉCNICOS DO CRI					
	UNIDADE DE REGISTO					
Categorias	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>A população alvo do CRI;</u>	Alunos Apoiados	<p>“(…) só trabalho com jovens entre os quinze e os dezoito...”.</p> <p>“(…) PIT’s, têm de ter CEI, são do Decreto três e (...) trabalho no Agrupamento E e no Agrupamento C...”.</p>	<p>“Só com treze/catorze...”.</p> <p>“(…) Já passam de um ano para outro, segundo as necessidades deles e também por uma pré-avaliação feita em equipa antes do ano letivo (...) às vezes surgem uns novos casos que não estavam identificados ou casos que o Ministério da Educação achou que não deveriam ter acompanhamento, mas nós achámos, e depois vamos um bocadinho jogando com os nossos horários.”.</p> <p>“(…) estou com os mais pequeninos, mesmo... este ano (oito, nove, dez, doze)”.</p>	<p>“(…) os que são sinalizados para terem esse apoio de psicologia... (...) esse controlo é feito pelo Ministério da Educação, nós recebemos uma tabela já com os alunos que foram referenciados para tal... mas às vezes durante o ano há necessidade ou de resolver alguma situação com o aluno ou um aluno novo que chegou e que precise deste apoio e nós tentamos de alguma maneira meter esse aluno na lista (...) quando aparecem meninos que precisam do nosso apoio... tentamos lá chegar... que às vezes não é fácil, mas...”.</p>	<p>“(…) os que foram contemplados... nós recebemos uma lista do Ministério com os alunos que eram contemplados para T.O...”.</p>	<p>“(…) trabalho com os alunos apoiados pelo CRI que tenham essas dificuldades... são avaliadas por mim, nos casos em que realmente existem essas necessidades eu acompanho, desde que eles estejam integrados no CRI, (...), na Lei três de dois mil e oito”.</p>
<u>A equipa de trabalho do CRI;</u>	Sexo	“Feminino.”.	“Sexo feminino...”.	“(…) masculino.”.	“(…) feminino.”.	“(…) feminino.”.
	Idade	“Cinquenta e sete anos.”.	“(…) trinta e dois anos”.	“trinta e dois anos”.	“(…) vinte e dois anos”.	“Trinta e seis anos.”.

	Profissão	“(…) sou Monitora Formadora Especializada...” .	“Sou Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação.”.	“Psicólogo.”.	“Terapeuta Ocupacional.”.	“Terapeuta da Fala.”.
Categories	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>A equipa de trabalho do CRI;</u>	Formação	“(…) a minha licenciatura é educadora de infância com pós graduação em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor...”. “(…) sou formadora credenciada (…)”.	“Sou Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação”.	“(…) licenciatura em Psicologia”.	“(…) licenciada em Terapia Ocupacional”.	“Terapeuta da Fala”.
	Tempo em Funções	“(…) só há um ano(…)”.	“Sete anos (…) vai fazer oito...”.	“ (…) desde dois mil e oito, (…), sete anos letivos”.	“Há um ano, vai fazer agora um ano que comecei...”.	“Há seis anos...”.
	Função	“(…) trabalho com os PIT's, (…) são feitos os trâmites, (…), normais, depois é feito, a partir do protocolo com a empresa ou com o responsável da empresa, são feitos então os PIT's, os planos de transição, onde nós temos de definir quais são os objetivos que temos para aquele jovem ...”.	“(…) acompanho em tudo o que é desporto adaptado, em tudo o que é psicomotricidade, (…) trabalho na piscina, trabalho neste momento em pavilhão, ginásio e em salas ”.	“(…) faço sessões de psicologia com os alunos sinalizados para isso e participo nas avaliações técnico-pedagógicas quando sou solicitado para tal... (…) nos outros anos também fiz aqui a mediação da transição para a vida ativa dos alunos,...!”.	“(…) envolve as ocupações significativas para as crianças...”.	“As minhas funções são avaliar e acompanhar alunos que tenham problemáticas na área da linguagem, da comunicação, da parte também da escrita e da leitura inerentes às dificuldades da linguagem, portanto, a competência fonológica, neste caso, falta de competência ao nível fonológico, que muitas vezes podem influenciar a leitura e a escrita.”.

		<i>(...) eu faço treino de competência pessoais e sociais, este agrupamento escolheu que seria a disciplina que eu teria com eles e acaba por ser quase a mesma coisa e no Agrupamento C é competências para a vida ativa...”.</i>				
Categorias	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>As parcerias do CRI.</u>						

Caracterização do Funcionamento do CRI		
Entrevistados Categorias	COORDENADORA DO CRI	
	Subcategorias	UNIDADE DE REGISTO
<u>O percurso de um aluno no CRI;</u>	Seleção/ Encaminhamento	<i>“Isso é um processo natural... (...) se estamos a falar de necessidades educativas especiais de caracter permanente são meninos que à partida já estão referenciados, num sistema anterior, no sistema de intervenção precoce, (...) para além de sermos centro de recursos para a inclusão também temos a intervenção precoce e portanto temos uma ideia muito exata, (...), de todas as crianças, posteriormente depois jovens, (...) que, vão transitar de um sistema imediatamente para outro, este ano já sei quantas crianças saem da intervenção precoce e vão imediatamente integrar o sistema de CRI (...) nós agora ao fazer o planos de ação, como já fizemos também as avaliações, em termos da intervenção precoce, já estamos a preparar as transições para o primeiro ciclo e sabemos quais os meninos e meninas que vão usufruir do centro de recursos para a inclusão, (...), é algo que é tão natural (...) do ponto de vista legal, também do Decreto-Lei três de dois mil e oito e chama a si a aplicação de outro tipo de medidas, nomeadamente planos educativos individuais etc..., tudo explicadinho, e orientados e, os pais concordando com isso, o sistema continua, (...) Pode haver meninos que vêm de fora, isso são transferências (...) há uma abertura no Ministério da Educação, neste momento, para quando acontecem esses casos nós informarmos imediatamente, inclusivamente, de haver alguma correção em termos da distribuição e disponibilidade dos terapeutas em termos de horários...”.</i>
	Percurso	<i>“(...) vêm da intervenção precoce, só se for uma situação realmente nova (...) mas essas são as situações ocasionais e nem sequer têm ocorrido, transferências têm, às vezes uma ou duas transferências num ano e, isto acaba por mexer um bocadinho na gestão, (...) os jovens já vêm no sistema.”.</i>
<u>O trabalho realizado pelo CRI;</u>	Plano de Ação	<i>“Os planos de ação são sempre feitos em conjunto, (...) é determinado é que sejam os coordenadores, quer da parte da Educação Especial ao nível dos agrupamentos (...) eu tento sempre que esteja toda a equipa, ou seja, que esteja a equipa do CRI, isto porquê, do ponto de vista da prática eles é que “sabem”, ou seja, têm uma visão mais óbvia e prática (...) e no geral tento que esteja a equipa toda, (...) o trabalho tem sido feito em conjunto.”.</i> <i>“O Ministério da Educação é que diz, (...) porque, os planos de ação são feitos online e são feitos em plataformas que o Ministério da Educação é que disponibiliza, (...) o Ministério já nos pediu para fazermos uma monitorização, (...) com essa monitorização (...) perspetivámos o que pode ser o plano de ação do ano que vem. (...) não sabemos o que vai ser apresentado este ano(...)se for igual ao do ano passado, nós também já o compreendemos (...) nós pensamos sempre entre maio e junho, ...”.</i> <i>“Faz o estudo dos jovens que vão ser contemplados, (...) do número de crianças e jovens das suas necessidades educativas especiais e depois relaciona isso com as terapias e aquilo que nós consideramos que são as horas necessárias para acompanhar esses alunos, (...) O plano de ação é realmente a nossa proposta, propomos, também normalmente a compra de equipamentos, de materiais, (...), propomos também espaços de trabalho e podemos também apresentar custos para aluguer de espaços, etc., propomos também despesas com transportes, essas despesas tirando a dos técnicos, (...) normalmente nunca foram contempladas, mas elas vêm lá e nós apresentamos (...) fazemos também uma proposta, (...), do que gostaríamos de monitorizar, então nessa fase de monitorização ou de avaliação, são normalmente três ou quatro objetivos que a equipa define como importantes, para verificar nomeadamente horas de apoio, apoios prestados, famílias envolvidas que tem sido a nossa área uma bocadinho menos forte, (...) para verificar (...) o processo.”.</i>

	Áreas de Intervenção	<i>“(…) só as terapias, nós só temos terapias, …”.</i>
Categorias	Subcategorias	UNIDADE DE REGISTO
<u>O trabalho realizado pelo CRI;</u>	Participação no Processo de Apoio	<i>“São os terapeutas, eventualmente as famílias, se houver um plano também de intervenção que seja feito em casa, (...) envolvendo as famílias, os senhores professores de sala ou os senhores professores de Educação Especial, (...) de qualquer maneira, na maioria é o professor de Educação Especial. Podem participar também, desde que se considere essencial, (...) senhoras auxiliares de ação educativa e, (...) todo uma equipa que faça parte da comunidade educativa.”.</i>
	Papéis e Responsabilidades	<i>“(…) tem que ser definido no próprio PEI, as funções que muitas vezes são específicas dentro da sua área de formação (...) e são definidos também os horários, é também definido o local de intervenção, todas essas coisa estão definidas à partida no plano educativo individual.”.</i>
	Locais	<i>“(…) estamos a utilizar muito os equipamentos da comunidade, sobretudo na área desportiva do desporto adaptado é o que que utilizamos mais, depois temos os PIT’s também são feitos nos locais da comunidade (...) sobretudo toda a área desportiva, que é uma área que é cedida pela câmara a título gratuito desde as piscinas, o pavilhão municipal, os espaços exteriores, tudo o que diz respeito a atletismo (...) utilizamos a nossa sala snoezelen (...) utilizamos o nosso ginásio que tem algum equipamento, sobretudo de ginásio mesmo, mas tentamos muito, que os jovens utilizem o equipamento da comunidade, sobretudo na área desportiva e depois as escolas, (...), o agrupamento, sobretudo o do E, o da C também mas o do E é unidade de referência para o Autismo, portanto tem a sua própria sala de ensino estruturado e é unidade de referência para a deficiência visual e baixa visão, também tem as suas salas e equipamentos específicos e utiliza-se muito esses espaços, até as próprias terapeutas, (...).”.</i>

Categorias	Subcategorias	UNIDADE DE REGISTO
<p><u>O trabalho realizado pelo CRI;</u></p>	<p>Avaliação</p>	<p><i>“É uma avaliação específica para poder ter um comportamento base que lhe permita depois elaborar um programa de intervenção para o desenvolvimento terapêutico das áreas que considera menos favoráveis ou em déficit e é feito esse programa com base nessa avaliação (...), há um programa que é elaborado e tem em vista atingir alguns objetivos, ao longo do tempo e, é verificado isso (...) quer dizer para a própria correção, ao longo do tempo, dos próprios objetivos, é um processo dinâmico constante, daí a palavra monitorização ser mais indicada, (...) e às vezes fazermos as adaptações que forem necessárias ao longo do tempo, desde que seja, com certeza em favor ou em benefício da própria criança ou do próprio jovem.”</i></p> <p><i>“A avaliação do CRI, à partida, é feita todos os anos com um período de tempo que o Ministério da Educação dá, para se fazer essa avaliação, que é àquilo que eles designam como avaliação dos planos de ação, na avaliação dos planos de ação também temos indicadores precisos, que são enviados pelo Ministério da Educação, que também estão em plataforma e portanto, vamos verificando, nomeadamente as apoios previstos e os apoios dados, se os horários foram completos relativamente aquilo que o Ministério da Educação tinha orientado se todos os técnicos estiveram a cumpri-lo na totalidade, quem é que está envolvido no projeto, se eventualmente estão mais recursos do que aqueles que foram disponibilizados pelo próprio Ministério da Educação, o número de reuniões com as famílias por exemplo, o número de reuniões também de avaliação e monitorização, ou seja uma série de indicadores que, de alguma maneira, o Ministério considera importante para depois verificar da prática do processo no que diz respeito à implementação do próprio centro de recursos. Depois, temos ainda, a prática de o fazer em grande equipa (...) fazemo-lo só anualmente porque o próprio Ministério o sugere assim, mais ou menos em março mas eu sei que os colegas têm a preocupação de também ao longo do ano letivo ir introduzindo algumas mudanças que sejam necessárias do momento, e que melhor articulam com as necessidades dos jovens, portanto também se trata de momentos menos formais ...”</i></p> <p><i>“Todos professores e técnicos, professores de Educação Especial, não professores de sala ou titulares de turma, mas temos os professores de Educação Especial, os colegas do CRI, temos o representante do agrupamento (...) que é a colega da Educação Especial que está sempre e estou eu, da instituição enquanto representante da instituição e do próprio CRI”</i></p> <p><i>“O único parceiro que não está presente e eu já disse que é um parceiro importante porque muitas vezes recorremos a ele é a saúde, porque nós já temos a educação e depois falta-nos realmente a saúde, a saúde, no geral, não está presente mas também é um recurso que nós temos e sabemos que temos, falta-nos depois no caso dos PIT's, eventualmente, as pessoas que aceitam os jovens e colaboram do ponto de vista (...) do próprio programa e que a colega que está com essa situação também, ao longo do ano, vai falando com os senhores, (...) verificar junto das entidades que promovem connosco e junto dos parceiros da comunidade que promovem connosco o PIT vai verificar da própria prática de alguma necessidade específica etc...etc...”</i></p>
<p><u>O trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.</u></p>		<p>—</p>

Caracterização do Funcionamento do CRI						
Entrevistados	TÉCNICOS DO CRI					
	UNIDADE DE REGISTO					
Categorias	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>O percurso de um aluno no CRI;</u>	—					
<u>O trabalho realizado pelo CRI;</u>	—					
<u>O trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.</u>	Horas de Apoio	<p>“Dentro da sala de aula, são quarenta e cinco minutos por turma e depois são cerca de três horas para todos, três horas no Agrupamento E e três horas no Agrupamento C, por isso não há assim uma divisão, quer dizer... eu tenho que ir ali limando quem precisa mais de mim, quem é que eu tenho de controlar melhor, se vai ou não vai ao estágio.”</p>	<p>“(…) estou a dar sete horas”.</p>	<p>“(…)têm ou sessões de trinta ou de quarenta e cinco minutos por semana, não há ninguém com mais do que uma sessão.”.</p> <p>“(…) no total, mas são cerca de doze horas... para uma lista de dezasseis/dezassete alunos...”.</p>	<p>“(…) eu trabalho em dois agrupamentos, no Agrupamento E e C. Aqui no E dou no total meia hora a cada menino, (...) meia hora a cada menino e a alguns dou quarenta e cinco minutos, mas são só dois ou três... portanto no total acho que são perto de vinte e sete/vinte e oito horas... (...) há meninos que vieram contemplados com sessenta minutos, só tenho um desses meninos que tem duas vezes meia hora, os outros que têm sessenta minutos, têm trinta minutos de hipoterapia, que também sou eu a dar, e trinta minutos de terapia ocupacional...”.</p>	<p>“Por semana nós fazemos vinte e duas horas diretas”.</p>

Categories	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<p><u>O trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.</u></p>	<p>Tipo de Atividades</p>	<p>“(…) às vezes é a solicitação deles, que eu vou ao encontro das necessidades que eles têm de... vamos um bocadinho ao encontro realmente das necessidades, que eles mostram ou que eles me trazem, daquilo que encontram nas oficinas. Também passo um bocadinho pelas instituições públicas, os serviços que nos oferecem, (...) tento levá-los mesmo aos sítios às instituições públicas, saber que tipos de serviços é que nos oferecem (...) são precisos para a autonomia deles para o desenvolvimento pessoal e social deles...”</p>	<p>“(…) neste momento trabalho com eles em grupo, em pequeno grupo em desporto adaptado, trabalhamos mesmo tudo relativamente ao desporto... trabalho a psicomotricidade e trabalho a hidroterapia e a natação adaptada...”.</p>	<p>“Tem a ver com a regulação emocional deles, ou com a promoção de competências como o autocontrolo, competências sociais, a tomada de decisão... tem a ver com o desenvolvimento dessas competências...”.</p>	<p>“Hipoterapia... atividades, depende muito (...) trabalho muito com eles a nível individual...”.</p> <p>“(…) atividades da vida diária como estava a dizer, relações interpessoais... é muito, relação terapeuta-aluno” .</p> <p>“(…) depende muito da problemática da criança... (...)com as crianças mais com défices motores, trabalho muito a força muscular, a mobilização ativa ou passiva dos membros, com os silicões trabalho a dureza dos matérias, (...) depois os meninos com défices mais cognitivos, trabalho mais na área da motricidade fina, (...) muitos desses meninos têm muitas dificuldades nas atividades de vida diária: na alimentação, na higiene, cuidar de si... tentamos um bocadinho ir nesse campo, trabalhar com a plasticina o cortar com a faca e com o garfo, o xixi...”.</p> <p>“(…) eles não trabalham em contexto de sala de aula... não trabalho com nenhum menino em sala de aula porque não considero muito benéfico, no meu trabalho, mas concordo que se trabalhe em sala de aula, (...) agora o meu trabalho que exige, que eu quero que eles</p>	<p>“(…) estão inerentes às problemáticas deles, são atividades no âmbito da linguagem quer seja, por exemplo, desenvolvimento do vocabulário, desenvolvimento e melhoria das competências gramaticais no aspeto da construção frásica, muitas vezes trabalho também a área articulatória, capacidade de produzir sons... (...) muito relacionado com esta minha área, que é a parte da linguagem, as competências linguísticas, vocabulário, construção frásica, capacidade de extensão dos sons (que é a tal discriminação auditiva que nós chamamos) e depois, muitas vezes, quando há competência de leitura e de escrita, apostar também nessas áreas e articular um bocadinho com as professoras de Educação Especial...”.</p> <p>“(…) portanto eu avalio, dentro da minha área técnica e evidencio as dificuldades da criança, a partir daí, desenvolvo um plano, (...) projeto um plano de recuperação, de ajuda àquela criança nas áreas fracas da dita criança,</p>

					<i>estejam mais concentrados e há meninos que eu tenho, nomeadamente, os autistas, não consigo com aquele estímulo todo a volta deles, que eles se mantenham concentrados.”.</i>	<i>a partir daí, depois em articulação com os professores, ...”.</i>
Categories	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>O trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.</u>	Local	<i>“Podem ser em sala de aula ou no próprio sítio, no próprio local.”</i>	<i>“(…) na piscina... (….)no pavilhão municipal (que nos disponibiliza o espaço) e nas escolas.”.</i>	<i>“Todas na escola do aluno. (….) nós vamos sempre à escola onde está o aluno.”.</i>	<i>“(…) a escola Z e a escola R que tem duas unidades de autismo, trabalho nessas unidades, depois trabalho numa sala que está destinada aos técnicos do CRI, (….) nesta escola, também nos foi destinada uma sala onde trabalhamos com os meninos,…”.</i>	<i>“(…) nas próprias escolas dos alunos, portanto, os alunos estão integrados na escola e os terapeutas deslocam-se às escola e retiram os alunos da sala de aula, dependendo dos casos, se forem alunos com CEI estes poderão sair mesmo no período letivo para as terapias, se forem alunos sem CEI, só com o PEI, estes alunos não poderão sair durante o horário letivo, portanto, tentamos colocar as terapias fora, ou antes da entrada na escola ou depois, (….) jogamos o nosso horário também com as possibilidades dos alunos e com os horários de turma…”.</i>
<u>O trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.</u>	Participação no Processo de Apoio	<i>“(…) é só PIT’s mesmo. “Devia ter mais participação, confesso... sinto muita falta de reunir, (…), apesar de os protocolos dos PIT’s serem assinados sempre pelo encarregado de educação;</i>	<i>“(…) nós vamos às reuniões, o PEI é elaborado, estamos com o resto das professoras, estamos com toda a equipa formada, mas depois cada um... reunimos os nossos dados e depois a professora é que faz o PEI...</i>	<i>“(…) nós trabalhamos muito em equipa (….)pode haver coisas que trabalhando em equipa, partilhando técnicas que se consiga ajudar o aluno, mesmo eu não tendo o apoio direto com esse aluno...</i>	<i>“(…) nós temos uma reunião de trabalho colaborativo à sexta-feira onde articulamos com os professores todos de Ensino Especial sobre as crianças e sobre o que se está a passar e alguma coisa que queiramos falar com eles mais específico,…”.</i>	<i>“(…) contribuimos com as nossas avaliações, com os nossos pareceres... na realização desses planos e desses documentos oficiais, damos o nosso contributo, isto a nível oficial... fora do oficial, (…), no dia a dia isto</i>

Categories	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<p><u>O trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.</u></p>	<p>Participação no Processo de Apoio</p>	<p>mas a maioria dos encarregados de educação eu não os conheço ainda, porque são os jovens que levam a casa e os pais assinam (...) eu acho que há necessidade disso, porque eu preciso de conhecer os jovens bem e para conhecer os jovens bem, eu acho que preciso de conhecer quem está por trás, preciso de conhecer as famílias (...)já participo da reunião de fim de período dos professores todos, todos os professores daquela turma estão ali para falar sobre os alunos, eu aqui, já acontece isso. No Agrupamento C, não acontece isso, eu deixo as notas e depois a diretora de turma, fazem chegar à coordenadora da Educação Especial faz chegar às diretoras de turma, eu não conheço nenhuma diretora de turma do Agrupamento C...". "Os protocolos...</p>	<p>eu faço a minha avaliação, faço os meus objetivos, mas depois a professora é que faz o PEI, eu estou um bocadinho fora, se calhar os outros técnicos estão mais por dentro, mas eu estou um bocadinho fora sei o que lá está, vejo, assino, é óbvio, mas na realização concreta só com a minha parte praticamente...".</p>	<p>e a mesma coisa, quando precise de qualquer coisa...". "(...) muitas vezes quando eles transitam de ciclo também temos que atualizar a avaliação psicológica deles, fazer uma atualização ao PEI, nós somos envolvidos sempre nesse processo, quando é feito o PIT... estamos sempre envolvidos nesse processo em conjunto com os professores de Educação Especial... o nosso intuito também é ser um recurso nesse sentido...".</p>	<p>"(...) eu penso que a equipa do Ensino Especial e a equipa dos técnicos tentam ao máximo que isto seja feito...".</p>	<p>acaba por acontecer mais ainda, como?! (...) acabamos por articular informalmente sobre o aluno (...) e tudo isso são contributos de certa forma, para além desses contributos oficiais (com os nossos relatórios, com os nossos pareceres), fazemos também esta articulação e fazemos mais ainda também quando é pedida a presença dos pais para uma reunião, porque depois todos os técnicos e professores acabam por dar um bocadinho o seu achega e é muito importante" .</p>

		<i>(...) em reuniões, (...), toda gente conhece o trabalho que cada um está a fazer...".</i>				
Categories	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>O trabalho desenvolvido pelos técnicos do CRI.</u>	Parceiros de Trabalho	<p><i>"(...) o Agrupamento de Escolas do E e o Agrupamento C".</i></p> <p><i>"Com a comunidade em geral, no caso da nossa cidade temos parcerias com a câmara, a câmara arranjou-nos alguns estágios, temos parcerias com empresas particulares, no Agrupamento C, são mais empresas particulares..."</i></p>	<p><i>"(...) os professores e quando vou para a rua com eles, com a população..."</i></p> <p><i>" (...) piscina (...) eles são parceiros, (...) é mesmo a Câmara".</i></p>	<i>"(...) a minha equipa, (...) os professores da Educação Especial, (...) a escola e com os pais/famílias..."</i>	<p><i>"Os técnicos, (...) destinada a cada menino, gostava que fosse os pais, que não é infelizmente... nós não temos muitas reuniões com os pais,..."</i></p> <p><i>" (...) porque há meninos muito pequeninos que não me sabem transmitir..."</i></p> <p><i>" (...) as dificuldades deles em casa, (...) acho que era importante os pais também participarem neste processo, é uma coisa que não acontece com muita frequência" .</i></p> <p><i>" (...) monitora da Instituição..."</i></p> <p><i>" (...) e o centro..."</i></p>	<i>" (...) de uma forma mais direta, os colegas terapeutas que trabalham igualmente com aquele aluno (...) de uma forma mais indireta, o professor titular de turma, mas isso só muito pontualmente... De facto o trabalho mais em equipa, (...) é com o professor de Educação Especial e com os restantes elementos do grupo técnico".</i>

Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa		
Entrevistados	COORDENADORA DO CRI	
Categorias	Subcategorias	UNIDADE DE REGISTO
<u>A transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa.</u>	Preparação	<p>“Para a vida ativa nós não os vemos mais, quando saem do CRI, é difícil nós fazermos esse acompanhamento. (...) acaba os sistema escolar e (...) ou eles ficam na sua vida particular e com supervisão das famílias e quem sabe já até em situação de tentativa de emprego e mesmo de emprego (...) ou então nós não os perdemos de vista porque eles continuam a procurar os nossos serviços, já numa modalidade diferente, que já não é Ministério da Educação já é da Segurança Social e que é o Centro de Atividades Ocupacionais... (...) em oitenta por cento dos casos isso sucede, ou seja eles estiveram fora da instituição durante toda a sua vida, (...) desde a intervenção precoce até aos dezoito anos, (...) e quando chegam aos dezoito anos e, porque são pessoas, que efetivamente têm algumas dificuldades e, porque não conseguiram ultrapassar essas dificuldades para, (...) os pais na tentativa de não ficarem com os filhos em casa e, deles perderem algumas competências, nomeadamente, do ponto de vista social, do ponto de vista desportivo, do ponto de vista ocupacional, procuram a Instituição para dar continuidade, em termos de alguma supervisão a este nível através do CAO, portanto, eles que passaram uma vida toda lá fora começam depois em situação institucional,...”.</p> <p>“(...) neste programa nós vamos ter objetivos essencialmente de sensibilização ao mundo do trabalho. Que passam por questões relacionadas com a higiene e segurança no trabalho, com aspetos sociais de relação, com um trabalho muito relacionado com assiduidade, pontualidade e depois eventualmente, dentro de cada área de trabalho, existem aspetos que têm que ser especificados em forma de aprendizagem, (...) Os objetivos aqui dentro desse programa, há objetivos comuns, que passam por estes aspetos do social, que passam por estes aspetos da higiene e segurança no trabalho, da relação, da pontualidade, mas depois há os outros todos que são mesmo específicos da sensibilização que eu estou a fazer...”.</p> <p>“se calhar, no primeiro ano ter-se-á um nível de exigência diferente e objetivos também um bocadinho mais simples, se calhar no segundo ano serão um bocadinho mais exigente e o terceiro ano será mais exigente. O (...) que tem acontecido até agora (...), é que no geral estes jovens, por exemplo, este ano estão na cabeleireira, (...) mas para o ano não quer mais cabeleireiro, nós não damos continuidade em termos dos saberes adquiridos, não damos continuidade durante os três anos e também não existe obrigatoriedade disso, é uma sensibilização ao mundo do trabalho, (...) aquilo que nós queremos é que de alguma maneira o jovem conheça postos de trabalho, tenha ideia do que é que se faz, de como é que se faz e desenvolver a competência do saber ser e do saber estar, porque se calhar são as mais importantes porque, de hoje para amanhã, até têm oportunidade de trabalhar num supermercado, mas as competências de base têm de ser as mesmas, tem de ser educado com as pessoas, lá está outra vez os princípios básicos têm que estar sempre presentes e esses, do ponto de vista destes programas, são os essenciais é o saber ser e o saber estar, (...) o que é certo, é que eles aprenderam a saber estar e a saber ser e de alguma maneira estão sensibilizados para isso e a ser cidadão, como todas as pessoas saber que, há regras, saber que há rotinas, saber que há normas, saber que não posso mexer nas coisas dos outros...”.</p> <p>“(....) desenvolver determinado tipo de princípios, isso para nós é realmente o essencial, (...)se conseguisse aqui reunir estes objetivos todos e pôr aqui as pessoas a trabalhar em função destas coisas todas era muito engraçado mas nós também não temos, enquanto CRI, uma influência muito direta, depois nesta perspetiva de programa, em termos escolares, eles estão mais ligados à escola, e são da responsabilidade dos senhores professores ...”.</p>
	Alunos em Transição	“Eles devem andar a rondar os quinze, dezasseis.”.
	Envolvidos	“Os pais, à partida, (...), mas na situação de PIT os pais têm que se envolver, porque implica que eles percebam que os filhos estão colocados noutra sítio que não a escola (...), porque é uma fase em que os pais têm de perceber que (...) temos de lhes dar essa possibilidade, de serem autónomos (...) E isto implica, (...) a comunidade toda... aqui é que tem de ser mesmo, uma aldeia inteira para educar e para acompanhar estes jovens, ...”.

Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa						
Entrevistados Categorias	TÉCNICOS DO CRI					
	UNIDADE DE REGISTO					
	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>A transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa.</u>	Participação	“Através dos PIT’s.”	“Este ano não... específica e direta não, claro que tudo o que eu faço será para depois mais tarde... mas diretamente neste momento não, até porque este ano não estou com os mais velhos, este ano não tenho, no ano passado tinha os mais velhos todos, este ano não, tenho os mais pequeninos...”	“(…) a minha participação é nas sessões com eles, na resolução de alguns problemas que eles tenham, (...) no apoio às famílias quando há dúvidas ou no processo inicial, quando nós escolhemos as áreas em que eles vão fazer o plano individual de transição, participo nessa parte sim,…”	“Não tenho nenhum menino, neste momento não”.	“Não muito. A minha intervenção, enquanto terapeuta da fala, está mais dirigida o mais precoce possível, sendo que eu só trabalho a partir do primeiro ciclo, mas sempre o mais precocemente possível e em alunos cujo desenvolvimento está mais desfasado do esperado, em termos de idade cronológica... são alunos que terão outras necessidades, obviamente, mas que a área da linguagem já foi trabalhada ... muitas vezes o que acontece é, alunos que já passaram por mim, depois chegam a essa parte...”

Conceito de Inclusão		
Entrevistados	COORDENADORA DO CRI	
Categorias	Subcategorias	UNIDADE DE REGISTO
<p><u>A opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão.</u></p>	<p>Conceito</p>	<p>“(…) o indivíduo não se adaptar ao que existe mas nós adaptarmo-nos às condições do indivíduo e de alguma maneira possibilitarmos esses recursos, (…) o indivíduo estar na sua própria escola os técnicos irem à escola e não os indivíduos virem à instituição, promover o envolvimento da comunidade o mais possível, para que a comunidade esteja sensibilizada a receber estes indivíduos a troco de nada e de uma forma natural (…) responder às necessidades específicas de cada um, cada indivíduo faz o seu caminho, faz um caminho o mais social possível... agora também já vimos, que chega a um ponto e perde-se esta visão... não, porque não quiséssemos mas, porque realmente...”.</p> <p>“Há ali um hiato que não nos ajuda muito a imaginar como é que fazemos isto do ponto de vista do pós escola, e como é que ajudamos muitas vezes estas famílias a manter este ambiente inclusivo e esta resposta inclusiva para os seus filho, mas já fomos até aos dezoito anos... já estamos aqui já é bom...”.</p>
	<p>CRI Promotor de Inclusão</p>	<p>“Nós tentamos, nós tentamos, temos ideia... nós tentamos enquanto instituição...”.</p> <p>“Enquanto CRI, eu posso dizer que acho que nem os jovens imaginam que a instituição está ali presente, ou que a instituição está presente, e grande parte das famílias também não sabem que nós existimos, (...), mas desse ponto de vista é... não há ambiente institucional no CRI para nós...”.</p> <p>“Eu acho que sim, desse ponto de vista sim, se calhar não conseguimos todos os efeitos que gostaríamos e todos os objetivos que gostaríamos, (...) há fatores que não controlamos e há elementos dentro da escola que nós não controlamos e... embora as nossas práticas tenham tendência a ser o mais inclusivas possível, nós sabemos que alguns dos nossos jovens, sobretudo aqueles que têm um bocadinho mais de dificuldade, sofrem muito num contexto escolar e sofrem muito do ponto de vista emocional, do ponto de vista relacional (...)”.</p>

Conceito de Inclusão						
Entrevistados	TÉCNICOS DO CRI					
	UNIDADE DE REGISTO					
Categorias	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>A opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão.</u>	Conceito	<p>“O meu conceito de inclusão é (...) a escola deve de oferecer aos alunos aquilo que eles necessitam, (...)”.</p>	<p>“(…) Inclusão supostamente deveria ser como o próprio nome diz (...) portanto eles adaptarem-se, estarem adaptados, eles e o meio, um ao outro, (...) deveria ser basicamente o que o próprio nome diz... inclusão, mais nada... estando eles, estando o meio com eles, para mim, deveria ser isso, (...) portanto eles estarem adaptados, o meio estar adaptado a eles...”.</p>	<p>“Isso é uma pergunta um bocado difícil de responder... eu acho que nós estamos a trabalhar no sentido da verdadeira inclusão, mas ainda temos um caminho longo a percorrer... os alunos agora de facto estão na escola, muitos fazem parte das turmas e o ensino está adaptado a eles, eu acho que aí, estamos no sentido da verdadeira inclusão... mas eu acho que cada vez mais o caminho tem que ser por os alunos estarem todos nas aulas e nas disciplinas... (...) os alunos com CEI têm muitas vezes as atividades com o professor de Educação Especial ou têm a atividade na sala do autismo, será que é inclusão? Eles estão na escola, é inclusão porque estão na escola, mas será que é mesmo inclusão? Não sei se...”</p>	<p>“(…) acho que é uma coisa que os professores tentam que aconteça e todo o meio envolvente, mas penso que ainda não está a acontecer... porque acho que se podia ter mais atenção aos meninos com necessidades educativas especiais, nomeadamente, na sala de aula, ter determinadas estratégias com esses meninos que eu acho que não são feitas... mesmo no recreio, integrar os outros meninos com esses meninos, haver essa preocupação... é assim, pode haver a preocupação de ter uma técnica auxiliar com cada menino, mas isso não é inclusão, não é?... Inclusão é esse menino brincar com os outros meninos, é esse menino chegar à sala de aula e participar nas atividades de acordo com as capacidades dele, adequar um bocadinho as tarefas às capacidades dele...”.</p>	<p>“Inclusão... para mim a inclusão é, permitir àquele ser humano que se sinta o mais integrado possível numa determinada comunidade, num determinado espaço, onde ele consiga sentir que as suas limitações estão lá, mas não são barreiras, para que consiga desenvolver o melhor possível a sua vida.”.</p>

<p><u>A opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão.</u></p>	<p>Conceito</p>			<p><i>mas eu acho que estamos a trabalhar nesse sentido (...)</i> ”.</p> <p><i>“(...) sendo que nós sabemos que depois a presença dos técnicos e a presença dos professores de Educação Especial que terá que ser sempre uma coisa que vai ser necessária, mas de qualquer maneira, eu acho que às vezes ainda estamos aqui a trabalhar um bocadinho por nicho dentro das escolas e essa não é a verdadeira inclusão”.</i></p>		
	<p>Subcategorias</p>	<p>Monitora Formadora Especializada</p>	<p>Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação</p>	<p>Psicólogo</p>	<p>Terapeuta Ocupacional</p>	<p>Terapeuta da Fala</p>
	<p>CRI Promotor de Inclusão</p>	<p>“Sim, sim”.</p> <p>“A forma como eles são acolhidos nas empresas, a forma como eles são tratados nas empresas. Porque eu tenho responsáveis por empresas que dizem: “se o nosso país não estivesse assim eu ficaria com o seu jovem para trabalhar” e noto que algumas... é de igual para igual, e tenho pelo menos dois ou três que ficariam numa empresa de mecânica, lindamente, por isso acho que sim, que contribui</p>	<p>“(…) a inclusão não passa de exatamente isso, eles adaptaram-se e o meio adaptar-se a eles mesmo, isso não acontece, obrigam-nos a fazer coisas que não faz sentido, (...) porque se eles são deficientes, têm patologias, têm perturbações associadas, há coisas que não faz sentido, as coisas não estão adaptadas a eles e pior, o meio não está preparado para os receber, portanto, neste momento...”.</p>	<p>“Sim, isso sim, estamos a promover-lhes competências que vão ser necessárias para a vida... para a convivência deles com as outras pessoas e muitas vezes mais importante do que promover competências nestes meninos, para eles estarem adaptados à vida, é promover competências nas pessoas que estão a volta deles para os aceitarem, nós centramo-nos muito nos apoios diretos e naquilo que os meninos precisam, mas muitas vezes a confusão e o que é necessário para a inclusão</p>	<p>“(…) nós poderíamos promover mais... poderíamos promover mais, mas também acho que não nos são dadas oportunidades para tal... o que é que eu quero dizer com isto, eu podia promover mais a inclusão de uma criança na turma, se me fosse dada mais tempo para essa criança, em atividades de relação interpessoal... (...) impor esse conceito de inclusão, é muito difícil para nós de tão pouco tempo que temos com as crianças... queremos, mas não nos é possibilitado”.</p>	<p>“Ah sim, sem dúvida”.</p> <p>“Na medida em que conseguimos trazer estes alunos que há uns anos atrás estavam numa instituição, obviamente faziam o melhor por eles, mas que de certa forma os marginalizava... porque não é a sociedade escolar, não é uma sociedade de pares de igual forma, então, levá-los para a escola realmente é abrir portas a estes meninos, porque também aprendemos pelo exemplo e poderão estar em contacto com meninos ditos dentro da norma e em que todos ficam com uma bagagem</p>

Categorias	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<p><u>A opinião dos entrevistados face ao conceito de inclusão.</u></p>	<p>CRI Promotor de Inclusão</p>	<p>Muito.”. “(…) aquela ideia do coitadinho que não sabe fazer, acho que fica quebrada. Completamente. Com jovens que eu tenho inseridos no mundo do trabalho, eles trabalham de igual para igual (...)”.</p>	<p>“(…) físico zero, para os nossos cegos não há em termos de espaços físicos, nada, nada está adaptado, nada... aliás, mas não é só isso, mesmo o resto todo ainda não estamos preparados para isso, estamos a tentar, estamos a trabalhar para isso mas ainda não.”.</p> <p>“(…) muitas vezes acho que a inclusão deles, não passa pelo percurso que os obrigam ir até ao nono ano, até ao décimo ano ou até... não faz sentido nenhum, (...) podem os incluir em outro tipo de atividades,, (...) o conceito ainda não está sequer bem definido, (...) estamos a trabalhar para isso (...), o problema é esse, se fosse mais consensual, mas não é...”.</p>	<p>ainda está na cabeça das outras pessoas e nos professores que trabalham com eles, no trabalho que é preciso fazer com essas pessoas, não nos meninos.”.</p>		<p>extremamente rica... uns ganham de facto essas outras “nuances” que de outra forma não viveriam (...) e os outros que estão tão habituados à normalidade aprendem a respeitar de outra forma... acho que é um ganho de todos os lados” .</p>

Importância do CRI		
Entrevistados	COORDENADORA DO CRI	
	Subcategorias	UNIDADE DE REGISTO
<u>A opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.</u>	Importância do CRI para a Inclusão	<i>“Neste momento, eu penso que o nosso centro de recursos é verdadeiramente importante porque, e a escola não tem os recursos que nós temos, temos uma complementaridade de recursos, a escola dá o que tem que são os professores, são muitas vezes também técnicos especializados, e depois complementa, digamos assim, com outros técnicos e noutras áreas que são também importantes, para realmente, o desenvolvimento e envolvimento destes jovens, que são todos aqueles que a gente já conhece e fazem parte de uma equipa transdisciplinar, se nós quisermos, que acaba por ser muito mais rica do que aquela que a escola poderia ter (...)”.</i>
	Dificuldades	<i>“Nós não temos muitas dificuldades, (...) às vezes tínhamos algumas dificuldades, até que quase do ponto de vista (...) da comunicação e da gestão dos recursos, os recursos são nossos e às vezes a escola não percebe bem isto e isto pode gerar ligeiros conflitos no sentido, coisas simples, não são complicadas... mas no sentido, por exemplo, de acharem que os recursos vão para qualquer lado, a qualquer hora, a qualquer momento sem pedirem nada a ninguém, quer dizer os recursos têm contrato com a instituição, portanto à partida todas as mudanças que houver de horário, (...) tem de ser comunicada à instituição (...) nós não temos tido nenhuma dificuldade de implementar as nossas práticas e de trabalhar com os nossos colegas das escolas (...)”.</i> <i>“Mas tem corrido bem, acho que tem corrido bem com os dois agrupamentos, sem problemas.”.</i>
	Aspetos Positivos	<i>“Todos! (...) de resto eu fazia esta correção eu daria os recursos às escolas, sinceramente, acho que... o que não quer dizer que não se apoiasse, até mesmo nalguns aspetos específicos, até mesmo a níveis institucionais, (...), de instituição de acolhimento após, para aqueles casos mais difíceis, etc., etc... mas de resto eu acho que corre tudo bem, que está tudo bem e que corre muito bem assim.”.</i>
	Aspetos Negativos	<i>“(...) é este hiato no final que ficamos todos um bocadinho vazios, quer dizer grande parte de nós fica vazios sem saber (...) e este é o pior momento, (...)”.</i>

Importância do CRI						
Entrevistados	TÉCNICOS DO CRI					
	UNIDADE DE REGISTO					
Categorias	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<p><u>A opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.</u></p>	<p>Importância do CRI para a Inclusão</p>	<p>“Sim, é mesmo isso. É o trabalho que se faz na parte dos CRI's que é importante, eu acho que é essa parte mesmo. “.</p>	<p>“Para a inclusão? (...) o CRI, os meninos estão lá, têm o apoio da professora, têm o apoio dos técnicos... que é que nós fazemos para a inclusão? Sinceramente, pouco... porque os mais difíceis, estão cá fora o tempo todo, porque vão para as piscinas, vão para os cavalos, vão para o ginásio, vão para o terapeuta e não estão lá... não somos nós que temos que agarrar nas terapias e aproveitá-las só para a inclusão, não somos, porque eles precisam das terapias para desenvolver a parte mais da autonomia e outras coisas mais específicas para eles... para a inclusão? não sei... (...) no meu ver, eu trabalho com eles fechada numa sala de meia em meia hora, vou buscá-los à turma, trabalho meia hora, vou entregá-los a outra colega... o que é que eu faço para a inclusão?”.</p> <p>“Aliás, eu trabalho com eles para a inclusão da sociedade,</p>	<p>“Mas para além das necessidades que os alunos têm necessidade e a necessidade que eles têm das terapias, acho que passa muito pela sensibilização dos técnicos e dos professores, que muitos, também não têm culpa disso, mas que também não tiveram formação para ajudar ou para terem um aluno com necessidades educativas especiais na sala... e a comunidade, que é um trabalho que nós não temos tido se calhar muito tempo para desenvolver... (...) depois o facto dos alunos estarem nas empresas e de se ter alargado aqui o conhecimento muitas vezes das pessoas que nunca tinham lidado com pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, isso eu acho que é muito importante e depois na passagem da palavra e na passagem de</p>	<p>“(…) é um bocadinho o fornecimento de estratégias aos diferentes professores, auxiliares que trabalham com a criança para tentar incluir ao máximo essa criança com as outras, além do trabalho que faço com eles em contexto individual, também tento trabalhar um bocadinho essa parte... acho que é essencialmente essa parte de fornecimento de estratégias às outras pessoas... acho que é onde o CRI pode entrar mais, (...)”.</p>	<p>“(…) é uma mais-valia muito grande, mais uma vez estamos a promover a inclusão dessa forma, estamos a promover que haja partilha e aprendizagens mútuas em que todos somos diferentes, independentemente, de motoramente ou psicologicamente, todos somos diferentes e há que saber viver bem com a diferença, aceitar a diferença para sermos... até para os nossos alunos ditos normais, serem mais responsáveis, mais altruísta, tolerantes... mas acho que é um ganho de facto para todos.”.</p>

Categorias	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<p><u>A opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.</u></p>	<p>Importância do CRI para a Inclusão</p>		<p><i>na sociedade, porque pego neles e levo-os para espaços exteriores, levo-os para a rua aprender regras, saberem subir num autocarro, descerem, saber passar numa estrada, saber pedir um bolo num café, saber ir a uma casa de banho pública, acabo por trabalhar um bocadinho isso, que não deveria ser só, mas acabo por trabalhar, nem devia, mas acho que é muito importante e se estou com eles em meios exteriores... não pode ser só psicomotricidade pura e acabou, tenho que promover realmente essas regras que fazem parte também do meio, da sociedade, mas na inclusão desses meninos na escola? (...) ”.</i></p> <p><i>“(...) não estamos a trabalhar para uma inclusão, como o próprio conceito pede, como as coisas foram mais ou menos definidas, o objetivo é eles estarem nas escolas, fazerem realmente aquilo que conseguem, mas eles acabam por não estar lá, eles não estão lá, temos meninos aqui quase o dia todo...”.</i></p>	<p><i>experiência a outras pessoas, o recolher de testemunho e depois também disponibilizar para outras pessoas, (...) ”.</i></p>		

Categories	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>A opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.</u>			<p>“Sim, exatamente, promotor para a inclusão eu acho que não, promotor para o desenvolvimento pessoal de cada um, excelente, acho que trabalhamos muito bem nesse sentido, tanto as professoras como os técnicos acho que realmente aí, damos tudo o que temos e o que não temos... (...)”.</p>			
	Dificuldades	<p>“As dificuldades, quer dizer, eu também não tenho tido muitas dificuldades, (...) assim entraves e problemas não tenho tido, (...) a pessoa tem de ter calma, ser persistente, e tem de compreender muito bem estes jovens, (...) não tenho tido grandes dificuldades”.</p>	<p>“Os financiamentos, realmente os horários, porque depois alguns deles têm que cumprir ainda alguns planos, algumas disciplinas, a nossa maior dificuldade é até conciliar horários, (...) mas acho que os financiamentos é o pior de tudo, a maior dificuldade... eu também tenho uma dificuldade, como técnica, (...) querem que um técnico, um terapeuta avalie por período, que para nós, não faz sentido nenhum...”.</p>	<p>“Eu acho que é o nosso tempo... de certeza que se perguntar a toda a gente que trabalha nesta área, temos muitas ideias de coisas para fazer, mas depois falta-nos os recursos e o tempo, (...) se calhar se estivéssemos sempre presentes e se tivéssemos mais tempo para estar com as famílias e com os professores acho que seria mais benéfico... mas eu acho que o tempo é assim... é o nosso problema maior”.</p>	<p>“(…), a falta de reuniões com os pais, o pouco tempo que temos com as crianças... eu acho que já lhe disse quase todas...”.</p>	<p>“A grande dificuldade que surge à partida, tem a ver com os próprios casos com que trabalhamos, são casos por vezes realmente graves, em que de facto é preciso um grande esforço, um grande empenho e uma necessidade do técnico sentir-se feliz com degrauzinhos e com passos mesmo muito pequeninos... (...) e depois também passar isto um bocadinho para a parte académica, parte escolar, porque falta um bocadinho de...não é de sensibilidade, sensibilidade há, mas às vezes de formação para os professores que passaram a albergar estes meninos e perceber que muitas vezes a criança ri, não está a gozar, nem está a brincar, simplesmente não... (...) não tem outra forma, se calhar</p>

	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>A opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.</u>	Dificuldades					<p><i>até é um ato comunicativo, (...) há profissionais que percebem melhor, têm também mais um bocadinho de sensibilidade, outros nem tanto, mas de facto é um desafio ter estes meninos na escola e fazer com que eles sejam aceites e que façam parte da comunidade escolar...”</i></p> <p><i>“(...) os professores muitas vezes têm esta dificuldade, estão muito agarrados ao académico, porque são professores (...) tem a ver com a sua formação de base e os terapeutas, eu pelo menos penso assim, acabamos por fazer um bocadinho o papel de defensores, (...)apaziguar um bocadinho esta situação e atenção, estão no CRI, estão numa escola, mas a parte académica vai acontecer conforme... (...) e perceber ali um bocadinho as metas, (...) eu acho que os terapeutas fazem aí também um papel muito importante neste apaziguamento do professor que pensa a nível académico” .</i></p>

	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<p><u>A opinião dos entrevistados, face à importância do CRI na inclusão de crianças com NEE.</u></p>	Aspetos Positivos	<p>“Os aspetos positivos é mesmo a aceitação deles no mundo do trabalho e serem tratados de igual para igual, (...)”.</p>	<p>“O trabalho em equipa, realmente a comunicação (...) ainda somos, acho eu, uma excelente equipa, (...) o aspeto mesmo positivo é: conseguimos trabalhar bem em equipa, (...)”.</p>	<p>“O ponto mais positivo é o trabalho em equipa com professores e com a escola e...”.</p>	<p>“Os aspetos positivos do CRI é isso mesmo, dotarem as pessoas que trabalham com estas crianças de mais estratégias e formas de trabalhar com eles...”.</p>	<p>“Os aspetos positivos do CRI... nós estarmos incluídos na escola é uma mais-valia, os alunos têm acesso às nossas terapias e têm o apoio mais dirigido, mais direto.”.</p>
	Aspetos Negativos	<p>“Os aspetos negativos talvez seja mesmo a falta de reuniões e a falta de tempo (...) Os aspetos negativos é que não vem definido realmente umas horas indiretas, digamos assim, para... fazer planificação, para trabalhar alguns aspetos e para reunir realmente com os encarregados de educação, (...)”.</p> <p>“(…) não temos também subsídios para os gastos que temos, (...) não há subsídios para deslocação do carro e isso é um bocadinho complicado. (...) é a parte negativa também, mas isso seria o Ministério da Educação a contemplar e a reconhecer...”.</p>	<p>“(…) o facto de mesmo serem poucos financiamentos...(…)”.</p> <p>“É o facto se calhar de realmente as vezes os horários não... temos poucos aspetos negativos aqui, por acaso temos muitos poucos aspetos negativos, acho que trabalhamos bem e funcionamos muito bem... é o maior problema é no início do ano, que são horários, é conseguirmos conciliar todos (...)”.</p>	<p>“(…) era ter mais tempo para as famílias... porque nós como terapeutas e mesmo os professores como Educação Especial penso que se refletirem um bocadinho nisso, nós temos muito a necessidade de haver continuidade do trabalho, (...)”.</p>	<p>“Eu acho que não existem....”.</p>	<p>“(…) se eu tivesse cinco alunos... se dessemos mais importância e se compreendêssemos que estes alunos precisam de terapias mais... eu não diria intensivas, mas mais regulares, mais sistematizadas, as suas melhorias terapêuticas iriam ser maiores, (...)”.</p>

Complementos e Observações		
Entrevistados Categorias	COORDENADORA DO CRI	
	Subcategorias	UNIDADE DE REGISTO
<u>Informação que considere relevante para a investigação.</u>	Informações Complementares	“Não (...), acho que disse mais ou menos tudo...”.

Complementos e Observações						
Entrevistados Categorias	TÉCNICOS DO CRI					
	UNIDADE DE REGISTO					
	Subcategorias	Monitora Formadora Especializada	Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Psicólogo	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala
<u>Informação que considere relevante para a investigação.</u>	Informações Complementares	“Não, acho que já disse tudo, até falo demais (...)”.	“Não (...)”.	“Não, assim que me lembre, não (...)”.	“Não, acho que não (...)”.	“Assim de repente não, não...”.

APÊNDICE C - ANÁLISE DOCUMENTAL

ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Identificação e Caracterização			
Objetivos	Documentos	LISTA DE ALUNOS	PLANO DE AÇÃO
		CATEGORIAS	CATEGORIAS
- <u>Caracterizar a população alvo do CRI;</u>	Total de alunos Apoiados		—
	Número de Alunos por Ciclo de Ensino		
	Número de Alunos por tipo de Apoio		
- <u>Caracterizar A equipa de trabalho do CRI;</u>		—	Apoios a Prestar
- <u>Identificar as parcerias do CRI.</u>		—	Identificação dos Parceiros

ANÁLISE DOCUMENTAL - LISTAS DE ALUNOS

Identificação e Caracterização							
Objetivos	Documentos	LISTAS DE ALUNOS					
	CATEGORIAS	REGISTOS					
- <u>Caracterizar a população alvo do CRI;</u>	Total de alunos Apoiados	Agrupamento E	49				
		Agrupamento C	27				
		Total	76				
	Número de Alunos por Ciclo de Ensino		Alunos	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
		Agrupamento E	49	14	10	14	11
		Agrupamento C	27	8	2	13	4
		Total	76	22	12	27	15
	Número de Alunos por tipo de Apoio		Psicologia	Terapia Ocupacional	Terapia da Fala	TSEER	PIT
		Agrupamento E	18	22	24	10	12
		Agrupamento C	16	8	12	0	9
		Total	34	30	36	10	21
	- <u>Caracterizar A equipa de trabalho do CRI;</u>	—					
	- <u>Identificar as parcerias do CRI.</u>	—					

ANÁLISE DOCUMENTAL - PLANOS DE AÇÃO

Identificação e Caracterização			
Objetivos	Documentos	PLANO DE AÇÃO	
		CATEGORIAS	REGISTOS
- <u>Caracterizar a população alvo do CRI;</u>		_____	
- <u>Caracterizar A equipa de trabalho do CRI;</u>	Apoios a Prestar	AGRUPAMENTO E	AGRUPAMENTO C
		Psicologia	Psicologia
		Terapia da Fala	Terapia da Fala
		Terapia Ocupacional	Terapia Ocupacional
		Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral/ Cidadania - Monitor (PIT)	Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral/ Cidadania - Monitor (PIT)
		Desporto/Saúde - TSEER	_____
- <u>Identificar as parcerias do CRI.</u>	Identificação dos Parceiros	Instituição (CRI)	Agrupamento E
			Agrupamento C

Apêndice D - Pedido de Autorização das Entrevistas

Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a)

do(a) _____

Eu, Cristela Ferreira Pinto, a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, ministrado no Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, a realizar um Trabalho de Projeto Final intitulado *“A importância do CRI para a inclusão de crianças com NEE.”*

Venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência, autorização para o levantamento de dados sobre o CRI que constituirá o estudo caso e a realização de entrevistas ou questionários aos Técnicos que nele operam, no sentido de identificar os contributos do CRI para a inclusão de crianças com NEE.

Informo que a recolha de dados e o tratamento dos mesmos será feito de forma anónima e confidencial.

Agradeço, desde já, a vossa atenção e autorização, pois a colaboração solicitada é imprescindível para o êxito deste trabalho.

_____, _____, _____, de 2014

Com os melhores cumprimentos,

A aluna:

(Cristela Ferreira Pinto)

O Orientador:

(Prof^ª. Doutora Helena Mesquita)

Apêndice E - Transcrição das Entrevistas

ENTREVISTA – COORDENADORA DO CRI

ENTREVISTADO: COORDENADORA DO CRI

ENTREVISTADORA: MESTRANDA

LOCAL: INSTITUIÇÃO

DATA: 27 DE ABRIL DE 2015 **HORÁRIO:** 10H40 **DURAÇÃO:** 67min e 80s

MATRIZ DA ENTREVISTA

TEMA: “A Importância do CRI na promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um estudo de caso”

TEMÁTICA I

Legitimação e Motivação da Entrevista

- ✓ Sou aluna do Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor e pretendo desenvolver um trabalho de investigação neste âmbito. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre o CRI, o seu funcionamento assim como perceber a importância do CRI para a Inclusão dos alunos com NEE.
- ✓ Para tal, peço a sua colaboração, que é de extrema importância para este estudo. Como coordenador deste projeto, é a pessoa que reúne mais informações. Contribuindo, assim, para atingirmos o nosso objectivo que é perceber qual a importância do CRI na inclusão de alunos com NEE.
- ✓ Garanto-lhe o anonimato e a confidencialidade dos seus depoimentos. A informação recolhida não será utilizada para outros fins, que não sejam, os desta investigação.
- ✓ Para maior facilidade na análise de dados, peço permissão para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.

TEMÁTICA II

Identificação e Caracterização do CRI

Entrevistador (E) – Nesse seguimento, íamos então, começar pela parte de identificação e caracterização do CRI, nesse sentido perguntava-lhe então: **Quando e como surgiu o CRI?**

Coordenador (C) – *O CRI surge com o Decreto-Lei três de dois mil e oito porque é através dele, digamos assim, que é determinado esse serviço, anteriormente, esta instituição já tinha um bocadinho história no âmbito, não como centro de recursos para a inclusão, mas no âmbito dos apoios às escolas, nós já trabalhávamos ao abrigo do trezentos e dezanove, já trabalhávamos com as escolas e, já configurávamos de alguma maneira, um bocadinho o exercício que o centro de recursos para a inclusão traz, trabalhávamos com os professores no sentido das avaliações, no sentido de determinar*

também algumas orientações do ponto de vista pedagógico e trabalhávamos até com quatro concelhos, agora só trabalhamos com dois o C e o E. Com o três de dois mil e oito, digamos que, asseguramos isso, do ponto de vista legislativo, e começámos a trabalhar em, eu não tenho a certeza assim de dias muito bem definidos, mas sei que foi realmente em dois mil e oito, dois mil e nove, em princípio, enquanto ano letivo.

E – E nesse sentido, qual a sua finalidade?

C – A finalidade do CRI é responder aos próprios objetivos que a legislação determina, que é no fundo, permitir que todas as crianças e jovens que frequentem a escola, no fundo que a escola seja para todos, mas criando nas próprias escolas respostas, digamos assim, que facilitam essa mesma inclusão, ou seja, respondendo às necessidades específicas dos alunos, o sistema encontra a resposta para permitir essa inclusão, e então, os terapeutas, sobretudo, o nosso centro de recursos é constituído por terapeutas, visto que as escolas têm os seus próprios recursos ao nível pedagógico enquanto professores, os terapeutas deslocam-se às escolas, deslocam-se aos agrupamentos para dar esse apoio.

E – (...) quantos agrupamentos são apoiados por este Centro de Recursos para a Inclusão?

C – São dois, C e E.

E – Quantos alunos no total são apoiados?

C – No total são quarenta e cinco e trinta e tal, à volta de oitenta.

E – Que idades compreendem?

C – Sempre a partir do primeiro ciclo, portanto dos seis, em princípio até aos dezoito anos, este ano, já vamos ter jovens que não saíram do sistema educativo e que têm dezanove anos, mas não tínhamos jovens com mais de dezoito anos.

E – Qual o número de horas de apoio prestado pelo CRI aos seus alunos?

C – Até o ano passado, a própria equipa definia um pouco, o tipo de intervenção em termos dos horários, a quantidade de intervenção, digamos assim, o ano passado o Ministério da Educação, ele mesmo orientou, esse serviço e, portanto, orientou no sentido de que os apoios rondam normalmente quarenta e cinco a sessenta minutos semanais, trinta, quarenta e cinco ou sessenta, sobretudo para as crianças e jovens com autismo é os sessenta, os outros é quarenta e cinco e, às vezes, trinta, portanto, é uma sessão por semana, se for sessenta já dá para subdividir e portanto normalmente fazem-se duas, mas em média é uma sessão por semana que pode ir de trinta a quarenta e cinco minutos, por terapia, supondo que um jovem tem terapia da fala, tem terapia ocupacional e tem psicologia, aí são três sessões, o que dará mais ou menos duas horas, no máximo, de apoio por semana em termos terapêuticos.

E – Então partindo do pressuposto que são três terapias mais a psicologia quatro...

C – Sim...

E – Estamos a falar de um aluno que tenha necessidade de todas as terapias tem quatro horas de apoio por semana.

C – *Ah!...Sim... Precisamente, que são os casos considerados mais complicados do ponto de vista da... ou mesmo da deficiência, ou mesmo da dificuldade.*

E – Que tipo de técnicos constitui a equipa de trabalho do CRI?

C – *Isto também é determinado, sempre, pelo Ministério da Educação de acordo, com as características e as próprias problemáticas dos jovens e das crianças com as necessidades educativas especiais de cada um de carácter permanente e, é atribuído os terapeutas, este ano letivo, temos quatro terapias principais, terapia da fala, terapia ocupacional, psicologia, temos a tseer e temos depois a nossa colega que faz acompanhamento em planos de transição para a vida ativa, cinco técnicos.*

E – Quais os materiais e equipamentos de que o CRI dispõe?

C – *O CRI dispõe dos equipamentos e dos materiais que a instituição dispõe, portanto todos os espaços estão à disposição desde que seja necessário e, todos os equipamentos também, temos ginásio, sala “snoezelen”, temos uma série de equipamento destinado à terapia ocupacional, especificamente, temos uma série de equipamento destinado à psicologia, especificamente, cada terapeuta também tem os seus próprios materiais, e depois disponibilizamos todos os recursos que temos, em termos de espaços e de equipamentos, que os colegas também solicitam de acordo com as necessidades, por exemplo, esta manhã, temos ali uma colega do primeiro ciclo que é professora de Educação Especial, que está a acompanhar uma das suas meninas na sala “snoezelen”, é um equipamento que está disponível para poderem utilizar.*

E – Com que parceiros desenvolvem este trabalho?

C – *As nossas parcerias principais são a instituição e as próprias escolas, é obvio que, não temos nenhum problema, em trabalhar, por exemplo, com a saúde, não é um parceiro que esteja presente, digamos assim, todos os dias, a toda a hora, nas reuniões, digamos que, é solicitado se for necessário e é um dos nossos principais parceiros também, e a saúde aqui, também um bocado alargada, não estamos a falar só a pensar no centro de saúde, mas nós temos muitos jovens em consultas diversas em todo o país na área da pediatria, na área da saúde mental etc., da pedopsiquiatria, e portanto, nós podemos considerar que, é um dos parceiros essenciais com quem trabalhamos, com muita frequência.*

E – Qual o papel da comunidade, aqui, principalmente ligado ao CRI, claro?

C – *O papel principal da comunidade ligado ao CRI está mais relacionado com os planos de transição para a vida ativa, portanto, tudo o que é os PIT's, como nós temos uma filosofia que passa muito pelo princípio da inclusão, os meninos não vêm para a instituição fazer PIT's. Os PIT's são feitos na comunidade são “negociados” na comunidade o ... e o ..., (as localidades), não são fáceis do ponto de vista da comunidade, em termos de recursos para as pessoas fazerem estágios deste género porque temos poucos, portanto do ponto de vista industrial etc., isto é tudo muito pobrezinho, de qualquer maneira, conseguimos. O que quer dizer que a comunidade adere, a comunidade está sensível, no geral tem corrido muito bem, a avaliação é muito positiva, os jovens, dentro do que existe, fazem a seleção das áreas que mais gostariam de*

praticar, ou de fazer a sua sensibilização, e depois é feito o contacto com esses senhores, de oficinas, de cabeleireiros, os próprios jardim-de-infância, e a comunidade educativa adere muito bem a estas situações, sobretudo para as meninas e depois, tentamos também, colocar ao abrigo de protocolos que, são estabelecidos naturalmente, lá está, a comunidade também é um parceiro muito importante, os protocolos são estabelecidos... arranja-se um horário que seja compatível com a frequência escolar e que ao mesmo tempo permita também aos jovens fazer a sua sensibilização para o mundo do trabalho.

E – Qual o papel das famílias?

C – As famílias, eu não estou muito próxima, porque unicamente coordeno aqui a equipa, mas sei que é a nossa área menos forte, as famílias são chamadas muitas vezes, a sua colaboração e a sua participação é limitada e colocam muito nos técnicos, ou seja, colocam na mão dos técnicos o poder de decisão e o que consideram ser o seu trabalho, “façam o seu trabalho e depois digam o que é que está feito, nós depois se concordamos dizemos que sim se não concordamos depois se calhar há problemas”, mas no geral, não temos famílias que sejam muito ativas a este nível, embora, somos capaz de ter duas ou três que até se envolvem e procuram também até, dentro da própria família, encontrar meios, às vezes, de dar resposta, por exemplo, porque há pais que têm também o seu próprio negócio e temos um jovem que está colocado numa das lojas da mãe, para além de outros locais, mas está colocado na loja da mãe e faz todo o sentido, porque se calhar, ele é o futuro da loja da mãe e, portanto, a senhora compreendeu isso perfeitamente e aderiu, não quer dizer que seja a cem por cento todos os pais, é capaz de ser a nossa área menos forte e, é uma área que todos temos consciência que temos de trabalhar muito, para chamar também à responsabilidade as famílias e as famílias perceberem que fazem parte de todo este processo, mas isso é uma mudança que tem de se efetuar muito desde pequenino, ou seja, os pais têm que perceber que fazem parte da vida dos filhos e são eles que devem acompanhar e orientar este processo ao longo do tempo, é um trabalho que nós temos de fazer, não há dúvida nenhuma é um trabalho de casa, não está ainda concluído e está ainda muito longe de atingir os seus objetivos.

TEMÁTICA III

Caracterização do Funcionamento do CRI

E – Então, passaríamos agora mais para a caracterização do funcionamento do CRI. De forma genérica. E nesse sentido, perguntar-lhe-ia... **como é feita a seleção e encaminhamento destes alunos?**

C – Isso é um processo natural... porque é assim, nós temos uma coordenadora, a nível nacional, que costuma dizer que: “os meninos não podem nascer para o sistema aos sete ou oito anos de idade” e ela tem toda a razão nesse sentido, porque se estamos a falar de necessidades educativas especiais de carácter permanente são meninos que à partida já estão referenciados, num sistema anterior, no sistema de intervenção precoce, portanto, neste momento, digamos que tudo é natural, nós temos, por acaso, para além de sermos centro de recursos para a inclusão também temos a intervenção precoce e portanto temos uma ideia muito exata, digamos assim, de todas as crianças, posteriormente

depois jovens, mas todas as crianças que, vão transitar de um sistema imediatamente para outro, este ano já sei quantas crianças saem da intervenção precoce e vão imediatamente integrar o sistema de CRI, portanto, não há aqui nenhum hiato, digamos assim, não há aqui nada que, não esteja controlado, nós agora ao fazer os planos de ação, como já fizemos também as avaliações, em termos da intervenção precoce, já estamos a preparar as transições para o primeiro ciclo e sabemos quais os meninos e meninas que vão usufruir do centro de recursos para a inclusão, eventualmente, às vezes até, a possibilidade de terem os mesmos terapeutas, visto que os terapeutas são todos desta instituição e, às vezes, até há essa possibilidade, de continuarem com o mesmo terapeuta, há aqui um processo linear, é algo que é tão natural que não se nota aqui nenhuma diferença, há que explicar aos pais, naturalmente, que o sistema é um bocadinho diferente, porque estamos a trabalhar com a Segurança Social e depois vamos trabalhar com o Ministério da Educação, tudo isto tem de ser explicado, os meninos vão estar ao abrigo, do ponto de vista legal, também do Decreto-Lei três de dois mil e oito e chama a si a aplicação de outro tipo de medidas, nomeadamente planos educativos individuais etc..., tudo explicadinho, e orientados e, os pais concordando com isso, o sistema continua, sem problema rigorosamente nenhum, temos tudo, digamos assim montado, e depois é relativamente interessante, nesta ordem de ideias, que ninguém nasce para o sistema aos seis anos de idade, porque no fundo, aqui depois começa a haver uma tendência de números, de repente não há nenhum "boom", isto é tudo correto, porque começa a haver uma certa tendência, em média, pois nós já estamos desde dois mil e oito, em dois mil e catorze, nós sabemos que esta tendência, uns saem outros entram mas é numa média que é sempre proporcional, ou seja, são capazes de sair quatro entram três ou quatro e todos os anos vai ser assim, isto do ponto de vista do próprio Ministério da Educação, permite-lhe já com este estudo de tendências, digo eu, portanto isto, do ponto de vista orgânico, digamos assim, está devidamente definido e está devidamente acompanhado. Portanto, não há aqui hiatos nenhuns não há aqui nenhum constrangimento. Pode haver meninos que vêm de fora, isso são transferências e nós não conhecemos, isso pode acontecer, há uma abertura no Ministério da Educação, neste momento, para quando acontecem esses casos nós informarmos imediatamente, inclusivamente, de haver alguma correção em termos da distribuição e disponibilidade dos terapeutas em termos de horários etc..., mas tirando o caso das transferências e essas situações ocasionais, mais ou menos as coisas estão controladas.

E – Ou seja, a próxima questão seria **qual o percurso de um aluno no CRI**, ao fim e ao cabo já respondeu a essa pergunta.

C – *Já, vêm da intervenção precoce, só se for uma situação realmente nova que de todo não se conhecia, por diversas razões, que de repente acabará por apresentar comportamentos, que até aí não tinha apresentado, mas essas são as situações ocasionais e nem sequer têm ocorrido, transferências têm, às vezes uma ou duas transferências num ano e, isto acaba por mexer um bocadinho na gestão, mas as outras não têm ocorrido, os jovens já vêm no sistema.*

E – Então, neste seguimento e, uma vez que estamos a falar da caracterização do funcionamento do CRI, e sendo o plano de ação o documento orientador gostaria de perguntar **quem elabora e avalia o plano de ação?**

C – *Os planos de ação são sempre feitos em conjunto, eu tento sempre que estejamos todos, aquilo que mais ou menos é determinado é que sejam os coordenadores, quer da parte da Educação Especial ao nível dos agrupamentos, também podem lá estar os senhores diretores dos agrupamentos, normalmente eles acabam por pedir aos colegas para os representar e eles é que estão, os coordenadores, mas eu tento sempre que esteja toda a equipa, ou seja, que esteja a equipa do CRI, isto porquê, do ponto de vista da prática eles é que “sabem”, ou seja, têm uma visão mais óbvia e prática daquilo que efetivamente é necessário, eventualmente, pode haver jovens que tenham altas, e eles consideram,” não para o próximo ano a minha prática já não tem qualquer sentido e portanto passa-se para outro menino” e no geral tento que esteja a equipa toda, tentam estar todos e o trabalho tem sido feito em conjunto.*

E – Portanto, o como já percebemos, em equipa e em colaboração e **quando é elaborado?**

C – *O Ministério da Educação é que diz, esperamos que seja sempre o mais cedo possível, isto porquê, o ano passado foi feito em junho porque, os planos de ação são feitos online e são feitos em plataformas que o Ministério da Educação é que disponibiliza, enquanto eles não disponibilizam as plataformas, não podemos fazer rigorosamente nada, é obvio que os planos de ação vão ser avaliados e este ano vão ser avaliados, este ano já foi avaliado o de dois mil e catorze, dois mil e quinze de alguma maneira, o que apresentámos o ano passado por esta altura e que, entrou em funcionamento em setembro, o Ministério já nos pediu para fazermos uma monitorização, quase que podíamos dizer que é feita, aqui não há datas fixas, mas é feita normalmente em abril, portanto já foi feita, com essa monitorização que nós já fizemos, mais ou menos, perspetivámos o que pode ser o plano de ação do ano que vem. Agora o Ministério da Educação, aliás como todos os outros, às vezes, não utiliza os mesmos protocolos e portanto, também não sabemos o que vai ser apresentado este ano, será que é igual ao do ano passado?... será que é diferente?... será que serão introduzidos outros itens?... e que nós temos que refletir e temos que apresentar propostas?... não sabemos... se for igual ao do ano passado, nós também já o compreendemos e já o aplicámos muitas vezes e portanto as aplicações estão disponíveis, nós pensamos sempre entre maio e junho, mas isso... nós não mexemos nisso.*

E – **E o que é que contempla,** basicamente?

C – *Faz o estudo dos jovens que vão ser contemplados, portanto, do número de crianças e jovens das suas necessidades educativas especiais e depois relaciona isso com as terapias e aquilo que nós consideramos que são as horas necessárias para acompanhar esses alunos, ou seja, na fase de plano de ação nós ainda podemos refletir, ainda em função daquilo que consideramos que é necessário, vamos supor que uma criança necessita de três horas de apoio por semana, mas o facto de dizermos que terapia da fala para aquela criança tem de ser três horas por semana, não quer dizer que depois de*

analisado esse plano de ação ela venha contemplada, pelo Ministério da Educação, no próximo ano letivo. O plano de ação é realmente a nossa proposta, propomos, também normalmente a compra de equipamentos, de materiais, que às vezes também são de desgaste e inclusive precisam de ser substituídos, propomos também espaços de trabalho e podemos também apresentar custos para aluguer de espaços, etc, propomos também despesas com transportes, essas despesas tirando a dos técnicos, também de acordo com as adaptações que consideram mais adequadas, normalmente nunca foram contempladas, mas elas vêm lá e nós apresentamos sempre, as coisinhas que nos parecem indicadas para dar a melhor resposta, algum dia pode vir contemplado, por acaso nunca veio, mas estamos à espera, fazemos também uma proposta, digamos assim, do que gostaríamos de monitorizar, então nessa fase de monitorização ou de avaliação, são normalmente três ou quatro objetivos que a equipa define como importantes, para verificar nomeadamente horas de apoio, apoios prestados, famílias envolvidas que tem sido a nossa área um bocadinho menos forte, portanto três ou quatro itens consideramos determinantes para verificar um bocadinho o processo.

E – E uma vez que estamos a falar em plano de ação, quais as áreas de intervenção disponíveis no CRI?

C – É só as terapias, nós só temos terapias, quando falamos em terapias falamos num processo que implica uma avaliação especializada, uma avaliação, uma monitorização e uma intervenção, até podíamos começar ao contrário monitorização da intervenção e depois avaliação mas pressupõe estes três procedimentos.

E – Quem participa no processo de apoio especializado aos alunos?

C – São os terapeutas, eventualmente as famílias, se houver um plano também de intervenção que seja feito em casa, digamos assim, envolvendo as famílias, os senhores professores de sala ou os senhores professores de Educação Especial, isto depois também depende um bocadinho de cada uma das crianças, o que faz mais sentido, se é os professores de Educação Especial, se é o professor de sala, embora seja o professor de sala é que seja o responsável, de qualquer maneira, na maioria é o professor de Educação Especial. Podem participar também, desde que se considere essencial, é algo com que me tenho debatido muito, é o envolvimento também das senhoras auxiliares de ação educativa e, portanto toda uma equipa que faça parte da comunidade educativa.

E – Quais os seus papéis e as suas responsabilidades?

C – Isso depois é definido e pode ser definido no próprio PEI e, tem que ser definido no próprio PEI, as funções que muitas vezes são específicas dentro da sua área de formação mas que também se podem alargar um bocadinho a outras desde que, a própria pessoa não veja inconveniente nisso, e são definidos também os horários, é também definido o local de intervenção, todas essas coisas estão definidas à partida no plano educativo individual.

E – Onde prestam esse apoio?

C – Nós, neste momento, estamos a utilizar muito os equipamentos da comunidade, sobretudo na área desportiva do desporto adaptado é o que utilizamos mais, depois

temos os PIT's também são feitos nos locais da comunidade onde os jovens estão a fazer a sua sensibilização ao mundo do trabalho e utilizamos sobretudo toda a área desportiva, que é uma área que é cedida pela câmara a título gratuito desde as piscinas, o pavilhão municipal, os espaços exteriores, tudo o que diz respeito a atletismo e essas situações todas, às vezes utilizamos a nossa sala "snoezelen" que é um bocadinho mais dentro da nossa instituição, às vezes também em alternativa utilizamos o nosso ginásio que tem algum equipamento, sobretudo de ginásio mesmo, mas tentamos muito, que os jovens utilizem o equipamento da comunidade, sobretudo na área desportiva e depois as escolas, aliás as escolas, o agrupamento, sobretudo o E, o C também mas o E é unidade de referência para o Autismo, portanto tem a sua própria sala de ensino estruturado e é unidade de referência para a deficiência visual e baixa visão, também tem as suas salas e equipamentos específicos e utiliza-se muito esses espaços, até as próprias terapeutas, até porque tem tecnologias já muito avançadas do ponto de vista do desenvolvimento, para o desenvolvimento dos próprios alunos e nós utilizamos muito.

E – Como é feita a avaliação dos alunos?

C – Cada um fará a avaliação, a avaliação...?

E – Neste caso a avaliação dos técnicos em relação aos seus alunos.

C – É uma avaliação específica para poder ter um comportamento base que lhe permita depois elaborar um programa de intervenção para o desenvolvimento terapêutico das áreas que considera menos favoráveis ou em défice e é feito esse programa com base nessa avaliação, a terapeuta da fala tem os seus instrumentos, o psicólogo tem os dele, a terapeuta ocupacional tem os dela...

E – (...) cada um faz a sua avaliação específica, neste caso o seu trabalho em particular...

C – Depois temos é o tal processo de monitorização, há um programa que é elaborado e tem em vista atingir alguns objetivos, ao longo do tempo e, é verificado isso e, inclusivamente para refletir algumas estratégias que possam não ser as mais indicadas, para atingir esses próprios objetivos, ou para chegarmos à conclusão que se calhar não foram bem elaborados, quer dizer para a própria correção, ao longo do tempo, dos próprios objetivos, é um processo dinâmico constante, daí a palavra monitorização ser mais indicada, pelo menos na nossa perspetiva de trabalho, do que avaliação, a avaliação parece qualquer coisa no final, para nós, pelo menos em Educação Especial, estarmos a fazer qualquer coisa constantemente o nosso tipo de intervenção e às vezes fazemos as adaptações que forem necessárias ao longo do tempo, desde que seja, com certeza em favor ou em benefício da própria criança ou do próprio jovem.

E – Como é feita a avaliação do CRI?

C – A avaliação do CRI, à partida, é feita todos os anos com um período de tempo que o Ministério da Educação dá, para se fazer essa avaliação, que é aquilo que eles designam como avaliação dos planos de ação, na avaliação dos planos de ação também temos indicadores precisos, que são enviados pelo Ministério da Educação, que também estão em plataforma e portanto, vamos verificando, nomeadamente os apoios previstos e os

apoios dados, se os horários foram completos relativamente àquilo que o Ministério da Educação tinha orientado se todos os técnicos estiveram a cumpri-lo na totalidade, quem é que está envolvido no projeto, se eventualmente estão mais recursos do que aqueles que foram disponibilizados pelo próprio Ministério da Educação, o número de reuniões com as famílias por exemplo, o número de reuniões também de avaliação e monitorização, ou seja uma série de indicadores que, de alguma maneira, o Ministério considera importante para depois verificar da prática do processo no que diz respeito à implementação do próprio centro de recursos. Depois, temos ainda, a prática de o fazer em grande equipa, no geral estamos todos presentes, é uma altura em que acabamos também por refletir, mesmo outras questões, mesmo que não sejam as constantes do plano de avaliação e sugerir outras práticas, eventualmente, para correção, para melhoria das próprias práticas e, portanto, é um momento de reflexão em conjunto, fazemo-lo só anualmente porque o próprio Ministério o sugere assim, mais ou menos em março mas eu sei que os colegas têm a preocupação de também ao longo do ano letivo ir introduzindo algumas mudanças que sejam necessárias do momento, e que melhor articulam com as necessidades dos jovens, portanto também se trata de momentos menos formais digamos assim, mas no informal também se faz essa avaliação, pelo menos das práticas.

E – Permita-me, quando falava de todos, falava de técnicos, professores e técnicos ou só técnicos...

C – *Todos professores e técnicos, professores de Educação Especial, não professores de sala ou titulares de turma, mas temos os professores de Educação Especial, os colegas do CRI, temos o representante do agrupamento que até pode ser o senhor diretor se quiser estar presente, mas temos a coordenadora que é a colega da Educação Especial que está sempre e estou eu, da instituição enquanto representante da instituição e do próprio CRI.*

E – Como é feita a avaliação dos parceiros?

C – *O único parceiro que não está presente e eu já disse que é um parceiro importante porque muitas vezes recorremos a ele é a saúde, porque nós já temos a educação e depois falta-nos realmente a saúde, a saúde, no geral, não está presente mas também é um recurso que nós temos e sabemos que temos, falta-nos depois no caso dos PIT's, eventualmente, as pessoas que aceitam os jovens e colaboram do ponto de vista da... do próprio programa e que a colega que está com essa situação também, ao longo do ano, vai falando com os senhores, aliás, ela já deve ter falado disso, que tipo de visita ela faz, eu não sei se é semanal ou quinzenal, mas ela vai com muita frequência, se não vai todas as semanas ela vai pelo menos quinzenalmente, verificar junto das entidades que promovem connosco e junto dos parceiros da comunidade que promovem connosco o PIT vai verificar da própria prática de alguma necessidade específica etc...etc..., nem é bem avaliação é também uma monitorização, agora, essas pessoas não fazem parte deste planos, digamos assim, embora hajam também indicadores de avaliação, por exemplo, quantos parceiros da comunidade estão envolvidos, quantos protocolos de parceria foram assinados, isso está presente também.*

TEMÁTICA IV

Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa

E – Agora iria passar para a área temática referente à transição para a vida pós escolar, perguntar-lhe-ia **como é feita a transição destes alunos para a vida pós escolar/ativa?**

C – *Para a vida ativa nós não os vemos mais, quando saem do CRI, é difícil nós fazermos esse acompanhamento. Salvo se... acaba os sistema escolar e os pais... ou eles ficam na sua vida particular e com supervisão das famílias e quem sabe já até em situação de tentativa de emprego e mesmo de emprego porque os senhores onde ele fez a sua sensibilização até gostaram muito e posteriormente até acabaram por o contratar ou até mesmo arranjar algum serviço em que o jovem está também, mas isso já é uma questão da família, ou então nós não os perdemos de vista porque eles continuam a procurar os nossos serviços, já numa modalidade diferente, que já não é Ministério da Educação já é da Segurança Social e que é o Centro de Atividades Ocupacionais... no, em oitenta por cento dos casos isso sucede, ou seja eles estiveram fora da instituição durante toda a sua vida, digamos assim porque todo o sistema... estavam reunidas as condições desde a intervenção precoce até aos dezoito anos, estavam em termos escolares, e quando chegam aos dezoito anos e, porque são pessoas, que efetivamente têm algumas dificuldades e, porque não conseguiram ultrapassar essas dificuldades para, por exemplo, estarem em situação de emprego e estarem em situação laboral, digamos assim, porque hoje também é difícil encontrar essa colocação, os pais na tentativa de não ficarem com os filhos em casa e, deles perderem algumas competências, nomeadamente, do ponto de vista social, do ponto de vista desportivo, do ponto de vista ocupacional, procuram a instituição para dar continuidade, em termos de alguma supervisão a este nível através do CAO, portanto, eles que passaram uma vida toda lá fora começam depois em situação institucional, não é, nós não temos ainda muita experiência disso, porque estamos a começar agora, estamos a aplicar o três de dois mil e oito nós temos meia dúzia de anos com isso e portanto as coisas vão começar a suceder agora, eu penso que não vai correr bem para os jovens que tiverem algumas capacidades e, que se virem de repente institucionalizados. Agora para aqueles jovens que, efetivamente, já de si têm muita dificuldade... nós já temos aí um ou dois casos e corre bem, eles de alguma maneira integram-se bem e gostam, muito relacionados com uma modalidade que nós temos, que eles estão habituados, a estar fora e noutros contextos e em contexto de trabalho que é as atividade socialmente úteis e isso eles procuram efetivamente, procuram estar em restaurantes mas sempre com a nossa supervisão, fazem parte do CAO mas depois, tem um horário de atividades socialmente úteis, desportivas, etc...etc..., ou seja, eu percebo que eles querem sair daqui um bocadinho mas, também aceitam que não estejam completamente desprotegidos e, eu acho que este vai ser o futuro, quer dizer o futuro destes jovens, naturalmente, que têm dificuldades menos profundas e portanto mais ligeiras e que lhes dá alguma autonomia, a instituição vai servir como entidade supervisora das atividades socialmente úteis. Eles, no geral, ficam com uma pensão, porque os pais tratam mesmo disso, ao ficarem com uma pensão eles próprios também não podem trabalhar e eles acabam por...não podem*

trabalhar, quer dizer não podem auferir um ordenado, ...e eles acabam por perceber isso, que estão a auferir um ordenado que é a sua o pensão e acho que aceitam muito bem o facto de estar em conjunto, a trabalhar com outras pessoas até porque muitas vezes a pensão deles é muito próxima do que auferem... do que é o ordenado de uma pessoa que auferem que está numa cozinha que tem um rendimento mínimo e coisas assim, os rendimentos de quatrocentos e tal euros e eles têm pensões de trezentos e tal, portanto, eles aceitam isso muito bem, eu acho que este vai ser o futuro, ainda não percebi bem se é, mas tenho quase a certeza que sim. Temos que nos preparar para isso, ou seja, cada vez eu tenho mais pessoas na rua... é óbvio que isso acaba por em termos de "staff", em termos de recursos acaba por nos esgotar um bocadinho mais, porque nós temos ... "é mais fácil ter toda gente aqui dentro, não é, fechamo-nos todos aqui dentro à "chave" (risos), fechamo-nos aqui dentro", ter dez ou doze fora e, depois ir buscá-los e depois ir pô-los e, ver como é que corre mais ou menos, isto é um bocadinho mais complicado, mas penso que nos vamos ter de adaptar mais em função disso.

E – De qualquer forma gostaria que me falasse sobre os PIT's, como é que é feito, portanto os PIT's têm de ser feitos, de acordo com o Decreto-Lei três de dois mil e oito, três anos antes do final da escolaridade, agora com o alargamento para os dezoito anos, portanto, é elaborado o PIT, pela colega e são então uma adaptação destes jovens ao mundo profissional.

C – *Sim, porque depois neste programa nós vamos ter objetivos essencialmente de sensibilização ao mundo do trabalho. Que passam por questões relacionadas com a higiene e segurança no trabalho, com aspetos sociais de relação, com um trabalho muito relacionado com assiduidade, pontualidade e depois eventualmente, dentro de cada área de trabalho, existem aspetos que têm que ser especificados em forma de aprendizagem, porque, se eu estou numa cabeleireira, se calhar tenho que estar atenta a determinado tipo de aprendizagem, mas se estou numa oficina também tenho que aprender outras coisas. Os objetivos aqui dentro desse programa, há objetivos comuns, que passam por estes aspetos do social, que passam por estes aspetos da higiene e segurança no trabalho, da relação, da pontualidade, mas depois há os outros todos que são mesmo específicos da sensibilização que eu estou a fazer... conhecer os instrumentos de trabalho, por exemplo, saber como manipulá-los, saber alguns cuidados que tenho de ter com eles, saber onde é que os aplico, um milhão de coisas, que realmente acaba por ser diferente para cada um, de acordo com os locais onde estão, não tem de ser igual para todos, agora há objetivos que são comuns.*

E – Sensivelmente, essa transição é feita, lá está, os três anos antes...

C – *E depois também a cada ano... se calhar, no primeiro ano ter-se-á um nível de exigência diferente e objetivos também um bocadinho mais simples, se calhar no segundo ano serão um bocadinho mais exigentes e o terceiro ano será mais exigente. O que acontece ou o que tem acontecido até agora desse ponto vista, também não vem mal ao mundo, digo eu, é que no geral estes jovens, por exemplo, este ano estão na cabeleireira, a menina..., mas para o ano não quer mais cabeleireiro, nós não damos continuidade em termos dos saberes adquiridos, não damos continuidade durante os três anos e também não existe obrigatoriedade disso, é uma sensibilização ao mundo do*

trabalho, este ano posso estar numa cabeleireira para o ano, sei lá, posso estar num lar de idosos, por exemplo, aquilo que nós queremos é que de alguma maneira o jovem conheça postos de trabalho, tenha ideia do que é que se faz, de como é que se faz e desenvolver a competência do saber ser e do saber estar, porque se calhar são as mais importantes porque, de hoje para amanhã, até têm oportunidade de trabalhar num supermercado, mas as competências de base têm de ser as mesmas, tem de ser educado com as pessoas, lá está outra vez os princípios básicos têm que estar sempre presentes e esses, do ponto de vista destes programas, são os essenciais é o saber ser e o saber estar, depois isto depende, um bocadinho até às vezes, dos conhecimentos dos pais destas coisas todas, das possibilidades que os pais têm de colocação dos filhos em determinados locais e se calhar até nem tem nada a ver com aqueles três anos que eles efetuaram mas o que é certo, é que eles aprenderam a saber estar e a saber ser e de alguma maneira estão sensibilizados para isso e a ser cidadão, como todas as pessoas saber que, há regras, saber que há rotinas, saber que há normas, saber que não posso mexer nas coisas dos outro...

E – (...) saber respeitar e ser respeitado...

C – Isso mesmo... desenvolver determinado tipo de princípios, isso para nós é realmente o essencial, bom, bom, bom que era... era realmente nós termos uma parte, esta parte de sensibilização ao mundo do trabalho que de alguma maneira “embrincasse”, que estivesse muito relacionada com a parte escolar, e eu julgo, que aí às vezes, há um bocadinho de dificuldade, porque a Língua Portuguesa pode trabalhar muitas coisas com o local de trabalho onde eu estou e a Matemática, de certeza absoluta também e, eu julgo que aí, é que ainda temos de fazer um “caminhozito” porque ligamos sempre a Matemática a currículos que tenha, pois... mas aqui o currículo que têm é um currículo específico individual portanto é, de acordo com o indivíduo e as suas necessidades específicas, se ele tem necessidade de aprender a ler instruções que estão relacionadas com materiais que se usam na cabeleireira, ele tem é que ler essas instruções, na minha modesta opinião, mas sabe que isto mexe muito com a parte... com a outra parte que é a parte escolar dos senhores professores, isto às vezes a leitura é outra leitura, uma coisa qualquer para vida prática das pessoas não interessa tanto, não quer dizer que não seja importante, mas que não interessa tanto, se se conseguisse aqui reunir estes objetivos todos e pôr aqui as pessoas a trabalhar em função destas coisas todas era muito engraçado mas nós também não temos, enquanto CRI, uma influência muito direta, depois nesta perspetiva de programa, em termos escolares, eles estão mais ligados à escola, e são da responsabilidade dos senhores professores e portanto, com certeza que farão muito bem, nada disso está em causa, pouco a pouco iremos lá, estou convencida disso...

E – (...) claro que sim, sem dúvida... **quantos alunos se encontram em processo de transição?**

C – Eles devem andar a rondar os quinze, dezasseis.

E – Quem participa neste processo?

C – *Os pais, à partida, há pais que se envolvem um bocadinho mais, outros um bocadinho menos, mas na situação de PIT os pais têm que se envolver, porque implica que eles percebam que os filhos estão colocados noutra sítio que não a escola...*

E – (...) implica autorizações, implica mais envolvimento, transportes...

C – *Implica... e implica autonomia e que nós trabalhemos muito a autonomia, porque é uma fase em que os pais têm de perceber que não faz sentido nós estarmos a fazer um programa de transição para a vida ativa e, por exemplo, termos de andar com os meninos sempre ao colo de um lado para o outro, temos de lhes dar essa possibilidade, de serem autónomos de, por exemplo, usarem os transportes públicos e isto é um trabalho exaustivo porque os pais “ah mas ele não sabe andar, aí que isto vais acontecer grandes desgraças” e figuras do estilo, mas não faz sentido ter um plano de transição para a vida ativa e andar a transportar o menino ao colo de um lado para o outro, quer dizer, então também tem que trabalhar os transportes, a utilização de tikezinhos, a utilização, eventualmente, de cartões que se tiram mensalmente, essas coisinhas todas. E isto implica, realmente, a comunidade toda... aqui é que tem de ser mesmo, uma aldeia inteira para educar e para acompanhar estes jovens, não tenhamos dúvida nenhuma.*

TEMÁTICA V

Conceito de Inclusão

E – Uma das áreas temáticas e de acordo com o objeto de estudo desta investigação era perceber o conceito de inclusão, nesse sentido e para que nós possamos também construir um mapa conceptual também do que é defendido, gostaria que me falasse do conceito de inclusão: **Qual o conceito de inclusão defendido pelo CRI?**

C – *O conceito de inclusão defendido pelo CRI, pelo nosso CRI...*

E – (...) sim, sim, sim, sim... aliás é um estudo de caso...

C – *Do nosso CRI, acaba por estar refletido em tudo o que falámos anteriormente, ao sermos centro de recursos para a inclusão, aquilo que temos de promover é efetivamente ou termos de disponibilizar é os recursos que permitam ao indivíduo estar na sociedade ou estar na escola ou estar em diferentes locais respondendo às suas necessidades específicas, ou seja, o indivíduo não se adaptar ao que existe mas nós adaptarmo-nos às condições do indivíduo e de alguma maneira possibilitarmos esses recursos, é obvio que isto é um bocadinho teórico, porque na prática torna-se praticamente impossível... agora podem existir modalidades que podem ser mais ou menos facilitadoras, e no nosso dia-a-dia se nós promovermos aquilo tudo que estávamos a falar que é o indivíduo estar na sua própria escola os técnicos irem à escola e não os indivíduos virem à instituição, promover o envolvimento da comunidade o mais possível, para que a comunidade esteja sensibilizada a receber estes indivíduos a troco de nada e de uma forma natural, quase que podemos dizer do ponto de vista da sua formação escolar e do ponto de vista da sua formação académica, como receberia qualquer outra pessoa acho que isto já é um percurso enfim... inclusivo e relativamente aceitável não discriminando, não provocando, não vejo aqui nenhuma diferença, a não ser do ponto de vista do currículo, porque quer a gente queira quer não, depois o indivíduo não consegue fazer um currículo igual ao dos outros jovens, mas faz o seu*

próprio currículo, lá está... é uma forma de ser inclusivo, responder às necessidades específicas de cada um, cada indivíduo faz o seu caminho, faz um caminho o mais social possível... agora também já vimos, que chega a um ponto e perde-se esta visão... não, porque não quiséssemos mas, porque realmente...

E – (...) não foi pensado dessa forma...

C – *Há ali um hiato que não nos ajuda muito a imaginar como é que fazemos isto do ponto de vista do pós escola, e como é que ajudamos muitas vezes estas famílias a manter este ambiente inclusivo e esta resposta inclusiva para os seus filhos, mas já fomos até aos dezoito anos... já estamos aqui já é bom...*

E – (...) já, já andámos uns bons passos largos...

C – *Já é bom, já sim senhora...já é interessante.*

E – Considera que o CRI promove a inclusão dos alunos com NEE?

C – *Nós tentamos, nós tentamos, temos ideia... nós tentamos enquanto instituição...*

E – (...) e enquanto CRI...

C – *Enquanto CRI, eu posso dizer que acho que nem os jovens imaginam que a instituição está ali presente, ou que a instituição está presente, e grande parte das famílias também não sabem que nós existimos, e daí acho que também não é bom, mas desse ponto de vista é... não há ambiente institucional no CRI para nós...*

E – (...) não há o estigma...

C – *Não, não, não... penso que ninguém sofre com isso, os jovens também não, os jovens fazem o seu percurso perfeitamente normal, e estava a perguntar-me se...*

E – (...) se considera que o CRI promove a inclusão.

C – *Eu acho que sim, desse ponto de vista sim, se calhar não conseguimos todos os efeitos que gostaríamos e todos os objetivos que gostaríamos, porque é assim... há fatores que não controlamos e há elementos dentro da escola que nós não controlamos e... embora as nossas práticas tenham tendência a ser o mais inclusivas possível, nós sabemos que alguns dos nossos jovens, sobretudo aqueles que têm um bocadinho mais de dificuldade, sofrem muito num contexto escolar e sofrem muito do ponto de vista emocional, do ponto de vista relacional, uma escola é constituída por mil e tal alunos, desses mil e tal alunos temos jovens que os aceitam perfeitamente, que inclusivamente, quase que poderíamos dizer que são umas parcerias ativas dentro da própria escola em relação aos seus colegas e dentro da comunidade escolar, mas temos outros que não e, que portanto, têm atitudes, por vezes, adotam comportamentos que são os mais sarcásticos, vis possíveis e porque alguns dos jovens contam isso mesmo. Chega a um ponto eles até preferem nem estar na escola, uns refugiam-se ou tentam refugiar-se em casa a dizer que já não querem ir mais e quando começam a dizer que já não querem ir mais começa-se a perceber que efetivamente houve alguma situação que os fragilizou do ponto de vista emocional e depois também quer dizer, não são os pares e nós sabemos muito bem, do ponto de vista do contexto educativo, nós continuamos a ter professores e continuamos a ter encarregados de educação de outros jovens que repudiam muito esta ideia, e que acham que estes jovens não deviam ter ido para ali, e não faz sentido nenhum e portanto a sua atitude para estes jovens nunca poderá ser de inclusão, portanto, estão sempre a imaginar-se numa situação de exclusão destes jovens, de os*

mandar embora de não fazerem parte, e sem querer, estes comportamentos e estas atitudes acabam por ser inibidoras de um processo que podia ser natural, podemos dizer que hoje, se calhar, não é tanto assim e cada vez vai ser menos, visto que a maior parte dos jovens que hoje tem os seus pares, de pessoas com deficiência, alguns já os acompanharam desde o jardim-de-infância, foram seus companheiros desde sempre e isto acaba por se tornar demasiado familiar e eles começam a fazer parte das suas próprias vidas, agora não há dúvida nenhuma que eu, aos doze, treze, catorze anos, eu só me dou com pares que não tenham deficiência, não tenho rigorosamente dúvida nenhuma e eles sentem-se sempre ostracizados, uns mais do que outros, mas sentem, quando os outros todos vão beber umas bicas e aquelas coisas todas dos jovens e ninguém convida o indivíduo com deficiência, ele fica lá à porta da sala...

E - (...) ele está lá não o tratam mal, não ostracizam mas...

C - *Não o tratam mal, mas... também é uma forma de mau trato... não os convidam, vamos beber uma bica ou vamos fazer uma jogatana no computador, quer dizer... há sempre uma inibição nesta relação, alguns não a sentem tanto, mas outros sentem... e portanto, e aí não podemos mexer muito não é...*

E - (...) claro...

C - *E porque se trata da própria personalidade de cada um e da sua atitude perante estas situações, pode vir a melhorar um bocadinho, mas são sempre fatores que nós não conseguimos controlar...*

TEMÁTICA VI

Importância do CRI

E - Então e relativamente à importância do CRI, qual a importância do CRI para a inclusão dos alunos com NEE?

C - *Neste momento, eu penso que o nosso centro de recursos é verdadeiramente importante porque, e a escola não tem os recursos que nós temos, temos uma complementaridade de recursos, a escola dá o que tem que são os professores, são muitas vezes também técnicos especializados, e depois complementa, digamos assim, com outros técnicos e noutras áreas que são também importantes, para realmente, o desenvolvimento e envolvimento destes jovens, que são todos aqueles que a gente já conhece e fazem parte de uma equipa transdisciplinar, se nós quisermos, que acaba por ser muito mais rica do que aquela que a escola poderia ter. A única questão que eu às vezes eu reflito um bocadinho é que a escola só não tem porque o Ministério da Educação também não disponibilizou porque isto é... isto vai acabar por ser assim... Tudo isto no fundo, eu penso que o Ministério da Educação encontrou na figura dos CRI uma solução para algo que de repente eles não sabiam como é que haviam de resolver, como deixou de haver encaminhamentos para as instituições, nós perdemos uma parte escolar importante e para não desequilibrar as instituições até porque nós tínhamos muitos técnicos que depois não sabíamos o que é que lhes havíamos de fazer, não era o meu caso porque tinha muitos outros onde podia aplicar mas, se calhar havia muitas instituições que se veriam aflitas com isso, então criou um bocadinho esta figura, então nós damos à escola os técnicos que a escola não tem mas a escola só não tem porque o*

Ministério da Educação não paga. Então em vez de transferir o dinheiro para a instituição não o poderia transferir para as escolas? Isto é uma questão que, eu acho, eu pessoalmente acho, que um dia destes alguém vai refletir e vai dizer: mas isto não faz sentido nenhum... Por que é que a escola não tem o seu próprio quadro de pessoal, com terapeuta ocupacional...? Até pode fazer falta para outro jovem, de repente, que nem é de caráter permanente mas, pronto, teve uma aflição qualquer na sua vida etc... é um recurso da escola importante...

E – (...) sim, eu acho que sim...

C – *Então porque é que não tem um terapeuta da fala, porque é que também não tem mais um psicólogo que esteja só dentro destas áreas...? E um dia destes, vai pagar às escolas, as escolas até mesmo dentro de um quadro de autonomia das escolas, que cada vez mais é suportado pelo Ministério da Educação que é a autonomização das escolas, um dia destes, vai acontecer e eu acho que acontece bem, sinceramente, isto não faz sentido nenhum. O que nós fazemos é realmente gerir alguns dinheiros que até nem é muitos, que até é poucos, até são relativamente escassos do Ministério da Educação, para depois disponibilizarmos os nossos técnicos...*

E – (...) pois, foi mesmo provavelmente por causa da reorientação das escolas especiais com a diminuição de alunos...

C – *Não, não, eu acho que foi... na altura foi... de repente ficou tudo em pânico, “aih... aih... e agora o que é que fazemos aos terapeutas da fala e mais não sei quê”. E então como houve aqui um certo desequilíbrio e desequilibrar as instituições a este nível do ponto de vista financeiro, visto que teriam de acarretar a responsabilidade em relação a alguns técnicos, que até já faziam parte do quadro há muitos anos, foi uma medida simpática e elegante do próprio Ministério da Educação, que um dia destes alguém vai rever, porque agora já fizemos o luto disso, está a ver, já passou muito tempo, as pessoas já se desimaginaram disso se quer, o que eu tenho aqui de educacional são três meninos, portanto já não faz sentido e as pessoas já fizeram o luto, alguém que, um dia destes, diz para o próximo ano “tau” pronto...os dinheirinhos vão para os agrupamentos, os agrupamentos fazem os seus contratos o que acharem por bem, ou para todo o sempre ou para alguns meses aquilo que entenderem...*

E – (...) sim, faz sentido, faz...

C – *Faz todo o sentido...*

E – (...) faz sentido até porque é assim, a lei três de dois mil e oito, mas há uma ou outra criança que num ou noutro momento...

C – (...) *que deve estar na escola, que deve estar na escola, até para aconselhar alguma família, para dar alguma supervisão nalguma coisa, deve estar na escola, é óbvio que os nossos também fazem isto, e também estão disponíveis, mesmo para outras crianças, é pá ... as crianças os jovens precisam, pois estamos lá para os servir. Mas... não é a mesma coisa, eles são recursos nossos, eles têm um contrato é com a instituição, não é, portanto eu acho que isto um dia destes vai acabar, sinceramente. Não quer dizer que isto não tenha um final feliz, mas ...*

E – Quais as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto?

C – *Nós não temos muitas dificuldades, nós tínhamos uma equipa a funcionar no terreno, às vezes tínhamos algumas dificuldades, até que quase do ponto de vista, que era o que eu estava a dizer anteriormente, da comunicação e da gestão dos recursos, os recursos são nossos e às vezes a escola não percebe bem isto e isto pode gerar ligeiros conflitos no sentido, coisas simples, não são complicadas... mas no sentido, por exemplo, de acharem que os recursos vão para qualquer lado, a qualquer hora, a qualquer momento sem pedirem nada a ninguém, quer dizer os recursos têm contrato com a instituição, portanto à partida todas as mudanças que houver de horário, que houver disto..., daquilo... tem de ser comunicada à instituição para que depois, do ponto de vista da direção a gente saiba, aquela senhora não está ali, mas está acolá... e deste ponto de vista, às vezes, há um alinhamento que não é fácil, digamos assim, as pessoas esquecem-se, também não fazem por querer, nem com intenção, mas esquecem-se, de resto a equipa é uma equipa nova, uma equipa fabulosa, uma equipa cheia de muita qualidade, e nós não temos tido nenhuma dificuldade de implementar as nossas práticas e de trabalhar com os nossos colegas das escolas e acho que eles, no geral... enfim, não temos nenhum inquérito de satisfação para garantir isso, mas no geral, pelo menos até, ao momento, mas a nossa avaliação é uma avaliação de excelente, na nossa avaliação que fazemos anualmente em relação a alguns itens é uma avaliação de excelência, nomeadamente pelo facto de para além dos recursos que estão distribuídos anualmente pelo Ministério da Educação, nós reforçamos sempre com aquilo que seja necessário, ou seja, se precisam de um transporte a gente empresta o transporte se precisam de uns materiais, a gente empresta os materiais, se precisam de um espaço a gente empresta o espaço, precisam de mais uma hora de um colega a gente empresta mais uma hora do colega, pronto... nesse aspeto estamos um bocadinho abertos e um bocadinho disponíveis, não podemos dar tudo, porque também não temos tudo...*

E – (...) exato...

C – *Mas tem corrido bem, acho que tem corrido bem com os dois agrupamentos, sem problemas.*

E – Então assim, sintetizando **quais os aspetos positivos?**

C – *Todos! Tirando os exceptos negativos que a gente já falou, que é este hiato no final que ficamos todos um bocadinho vazios, quer dizer grande parte de nós fica vazios sem saber... se fizemos, se não fizéssemos nada... e este é o pior momento, de resto eu fazia esta correção eu daria os recursos às escolas, sinceramente, acho que... o que não quer dizer que não se apoiasse, até mesmo nalguns aspetos específicos, até mesmo a níveis institucionais, não servíssemos de acolhimento, de instituição de acolhimento após, para aqueles casos mais difíceis, etc., etc... mas de resto eu acho que corre tudo bem, que está tudo bem e que corre muito bem assim.*

E – (...) só que, eu acho que, os pais viram ali...

C – *Os pais podem sentir que inicialmente não vão precisar mais de nós, mas vamos dar conta, de eles nos chamarem lá, quando eles tiverem setenta anos e oitenta anos e tiverem meninos que permaneceram vinte anos fechados em casa, que vamos encontrar bolinhas fechadas sobre elas próprias, porque nunca mais falaram com ninguém, nunca*

mais contactaram, nunca mais andaram e que perderam todas as capacidades e, depois os pais, também devido à sua idade, perderam as capacidades de...

E – (...) ser capaz de cuidar deles...

C – *De cuidar deles, depois estes jovens são, no geral, são jovens que mais cedo ou mais tarde, vão ter ou vão exigir, alguma supervisão, alguma orientação e às vezes os pais já não têm disponibilidade para isso e também os irmãos não têm vida para isso, quer dizer, haver uma instituição, para isso, que de alguma maneira salvasse e que esteja, que sirva de apoio a estas famílias sempre que seja necessário vai ser determinante, determinante e aí acho que temos um papel essencial e depois vamos ver se conseguimos, como disse e muito bem mesmo para a vida ativa e para um trabalho etc., etc.... mas digo-lhe também sinceramente, sempre com supervisão, porque eles de vez em quando precisam de uma palavrinha, precisam de se lembrar que há alguém que os apoia e que os ouve, precisam às vezes fazer um descanso da cabeça deles e, às vezes, as pessoas que os recebem também não estão preparadas para isso, portanto temos que trabalhar essas pessoas vai ter que se garantir sempre isso.*

E – Pois não é fácil... e nós sabemos que não é...

C – *É qualquer coisa a pensar e a imaginar em termos de futuro nós vamos ter de trabalhar em função das necessidades.*

TEMÁTICA VII

Complementos e Observações

E – Claro que sim... e chegámos ao fim, resta-me perguntar-lhe se existe alguma coisa, **alguma informação, alguma questão que dado o decorrer desta entrevista e visando o foco em estudo e a temática que se pretende abordar se pretende acrescentar alguma informação?**

C – *Não Cristela, obrigada, acho que disse mais ou menos tudo, porque eu digo muitas coisas...*

E – Obrigada eu...

C – *E desejar-lhe que corra bem o seu trabalho.*

E – Eu espero que sim... eu é que agradeço a disponibilidade e a amabilidade de todos.

C – *Que seja um trabalho de sucesso.*

E – Eu espero que sim.

C – *E que permita refletir algumas coisinhas destas, porque os trabalhos que se vão fazendo de investigação e de alguma maneira de reflexão sobre o estado da arte levam muitas vezes a contribuir devagarinho, é claro, que as coisas levam o seu tempo, para imprimirmos algumas mudanças em termos das nossas práticas.*

ENTREVISTA – TÉCNICOS DO CRI

ENTREVISTADO: MONITORA FORMADORA ESPECIALIZADA

ENTREVISTADORA: MESTRANDA

LOCAL: INSTITUIÇÃO

DATA: 27 DE ABRIL DE 2015 **HORÁRIO:** 10H00 **DURAÇÃO:** 33min

MATRIZ DA ENTREVISTA

TEMA: “A Importância do CRI na promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um estudo de caso”

TEMÁTICA I

Legitimação e Motivação da Entrevista

- ✓ Sou aluna do Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor e pretendo desenvolver um trabalho de investigação neste âmbito. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre o CRI, o seu funcionamento assim como perceber a importância do CRI para a Inclusão dos alunos com NEE.
- ✓ Para tal, peço a sua colaboração, que é de extrema importância para este estudo. Como técnico envolvido neste projeto, é uma das pessoas que reúne mais informações. Contribuindo, assim, para atingirmos o nosso objectivo que é perceber qual a importância do CRI na inclusão de alunos com NEE.
- ✓ Garanto-lhe o anonimato e a confidencialidade dos seus depoimentos. A informação recolhida não será utilizada para outros fins, que não sejam, os desta investigação.
- ✓ Para maior facilidade na análise de dados, peço permissão para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.

TEMÁTICA II

Identificação e Caracterização do Técnico

Entrevistadora (E) – Portanto, dando início à nossa entrevista semiestruturada, partiríamos então, para o ponto um que tem a ver com a identificação e caracterização do técnico. Neste caso, pedia-lhe então, alguns dados pessoais como o **sexo**,

Monitora Formadora Especializada (M) – *Feminino*.

E – Portanto, neste caso feminino obviamente.

M – *Cinquenta e sete anos*.

E – A **idade**?

M – *Cinquenta e sete anos*.

E – Cinquenta e sete... e a **profissão**, neste caso...

M – *Eu sou Monitora Formadora Especializada, mas a minha base, a minha base quer dizer, a minha licenciatura é educadora de infância com pós graduação em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, pronto, acho que...*

E – (...) sim, neste caso ao responder à profissão acabou por também responder à nossa próxima questão que era a **formação**...

M – *Ah! A formação e tenho, não sei se é importante para aí, vou fazer este ano trinta e cinco anos de serviço em Educação Especial, comecei como vigilante não é, vigilante, auxiliar pedagógica, depois estudei, educadora, depois a camada jovem, a educacional tem tendência a acabar é uma valência que tem tendência a acabar nestes centros, porque eles agora estão...*

E – (...) em inclusão...

M – *Em inclusão e são obrigados a estar até aos dezoito anos e... daí eu passar a Monitora Formadora Especializada porque dei também muita formação, noutros centros, sou formadora credenciada pela ..., como é que se chama em Braga?*

E – Sim, Centro de Formação de Braga ...

M – *De... pronto. Não sei, mas são eles que passam...*

E – (...) centro de Formação Pedagógica...

M – *Sou credencia por eles, porque tinha mais de trezentas horas já, dei formação a vários níveis, até a pessoas com mais até de formação que eu, de formação base, mas em Educação Especial, realmente, não tinham grande formação, e depois dei algumas formações. Mas a mudança para Monitora Formadora foi mesmo porque a camada jovem, neste momento, nós não temos, crianças nós não temos, digamos assim, é mais aquela camada jovem a partir dos dezoito anos e fiquei com essa categoria, pronto.*

E – **Há quanto tempo trabalha neste projeto?**

M – *No projeto é só há um ano, há um ano.*

E – Sim porque já referiu que seria há trinta e cinco anos que dedica, neste caso à instituição... exatamente.

M – *Sim, à instituição, sim. O convite saiu a partir da direção, porque também, na minha pós graduação fiz um trabalho e uma investigação sobre os PIT's e daí eles se lembrarem de mim, pronto, porque agora vem definido do Ministério da Educação, agora já veio, o número de horas a categoria das pessoas e a formação que têm de ter... surgiu mais da direção o convite para ir trabalhar no CRI.*

E – E neste caso também já falou um bocadinho sobre as suas funções, mas gostaria que me falasse melhor neste caso sobre **as funções que desempenha no âmbito do CRI**, claro?

M – *No âmbito do CRI pois trabalho com os PIT's, são jovens, só trabalho com jovens entre os quinze e os dezoito, são feitos os trâmites, digamos assim, normais, não sei se trabalham assim a nível do país, mas..., onde... eles chegam a estas idades e não querem realmente estar dentro da sala de aula, o PIT será uma saída, digamos assim, para eles. O PIT está integrado no horário letivo, em que eles têm de cumprir, realmente, aquelas horas em estágios. Temos de procurar, mediante as necessidades e as características deles, algum sítio, alguma empresa onde eles se adaptem, digamos assim, tentamos*

depois fazer um protocolo com o responsável e eles têm de cumprir, realmente está... já vem desde o início do ano inserido no horário letivo e eles terão que cumprir. Depois é feito, a partir do protocolo com a empresa ou com o responsável da empresa, são feitos então os PIT's, os planos de transição, onde nós temos de definir quais são os objetivos que temos para aquele jovem e são feitas umas folhas de presença, que conta também as faltas a nível de escola. Não sei se quer mais alguma coisa...

E – Pois, neste caso... já falámos sobre, então, as funções que... depois mais à frente poderemos falar novamente sobre o PIT especificamente... neste caso e perante a conversa que estamos a ter teria aqui a pergunta de se **trabalha com todos os alunos apoiados pelo CRI?** Já temos uma resposta óbvia, portanto, neste caso, trabalha apenas com os...

M – *Dos quinze aos dezoito...*

E – (...) dos quinze aos dezoito e especificamente os ligados aos PIT's.

M – *Aos PIT's, têm de ter CEI, são do Decreto três e... eu trabalho no Agrupamento E e no Agrupamento C, nós já estamos a trabalhar a partir de um despacho que saiu à dois anos, se não me engano de setembro de dois mil e doze ou dois mil e treze, agora não estou a ver bem assim qual é o despacho, mas em que eles também têm que ter um apoio de... como disciplina, digamos assim, então aqui (Agrupamento E) eu faço treino de competência pessoais e sociais, este agrupamento escolheu que seria a disciplina que eu teria com eles e acaba por ser quase a mesma coisa e no Agrupamento C é competências para a vida ativa, ou seja, eu tenho um bloco todas as semanas de quarenta e cinco minutos cada turma onde eu trabalho as competências que eles têm de ter às vezes ligada às próprias empresas onde estão, às competências pessoais deles, e onde tenho de ter sempre um bocadinho no início da aula, tenho de falar sobre o estágio, se está a correr bem, se está a correr mal, mas eu também sou obrigada, quer dizer tenho mesmo de passar sempre pelos estágios quase todas as semanas; Para ver como é que as coisas estão a correr.*

TEMÁTICA III

Caracterização do Funcionamento do CRI

E – Neste caso e realmente perante a conversa que estamos a ter, portanto, iria-lhe perguntar: **Quantas horas de apoio dá a estes alunos, por semana?**

M – *Dentro da sala de aula, são quarenta e cinco minutos por turma e depois são cerca de três horas para todos, três horas no Agrupamento E e três horas no Agrupamento C, por isso não há assim uma divisão, quer dizer... eu tenho que ir ali limando quem precisa mais de mim, quem é que eu tenho de controlar melhor, se vai ou não vai ao estágio. Há alunos que eu ponho no estágio, e se calhar ir lá no início do mês e no fim do mês... é suficiente, até porque eu deixo sempre uma folha de estágio no início de cada mês que eles têm que assinar a presença, há outros que eu tenho de passar quase todas as semanas, por isso essas três horas, eu tenho que gerir à minha maneira e de acordo com as características e as necessidades dos alunos.*

E – Neste caso já falámos um bocadinho, mas de qualquer forma a questão que nós tínhamos aqui era: Qual o tipo de atividades que desenvolve com estes alunos? Portanto estávamos a falar do apoio que presta, neste caso, mediante também solicitação dos diferentes agrupamentos, portanto, será... ao fim e ao cabo são convergentes, portanto é desenvolvimento de competências e promoção de competências para a vida ativa e em sociedade, em sociedade sim, mas mais no sentido da vida ativa e do desenvolvimento da autonomia e esse tipo de competências... portanto será mais nessa ordem, que lhe pergunto então **qual o tipo de atividades que desenvolve com esses alunos?** Que tem um pouco a ver com o que já me disse.

M – *Aquilo que nós temos andado... às vezes é a solicitação deles, que eu vou ao encontro das necessidades que eles têm de... por exemplo, posso dar um exemplo das oficinas de mecânica, temos... eles têm que saber, e temos que às vezes até que fazer pesquisa na internet coisas que eles têm que saber e às vezes até temos de fazer pesquisa na internet, de regras e sinais que eles têm... por exemplo, nas oficinas, em que eles têm que cumprir aquilo que lá está, de usar botas, de usar luvas, se algum está na pintura, de usar máscara, às vezes, vamos um bocadinho ao encontro realmente das necessidades, que eles mostram ou que eles me trazem, daquilo que encontram nas oficinas. Também passo um bocadinho pelas instituições públicas, os serviços que nos oferecem, como é que eles poderão entrar num banco e saber preencher, alguma coisa, aliás eu tento sempre que isto seja mais prático do que dentro da sala de aula e, tento levá-los mesmo aos sítios às instituições públicas, saber que tipos de serviços é que nos oferecem e saber... os boletins, as fichinhas que às vezes há, para preencher, que eles têm que saber bem como é que se preenche, porque eles, parte deles já estão a fazer dezoito anos, e é mais à base disso, às vezes são eles próprios que me trazem dúvidas e... coisas que querem saber e onde é que vamos agora, vamos à câmara saber que serviços é que são prestados, o que é que nós podemos fazer numa câmara, o que é que podemos fazer num banco, o que é que podemos fazer na Segurança Social, o que é que vocês podem... que serviços é que são prestados na Segurança Social; porque eles, não estão dentro desses assuntos e são precisos para a autonomia deles para o desenvolvimento pessoal e social deles.*

E – E estas atividades ...

M – *Começo a falar e vou desenvolvendo*

E – **Onde são desenvolvidas essas atividades?**

M – *Podem ser em sala de aula ou no próprio sítio, no próprio local.*

E – Neste caso, **participa em todo o processo de apoio especializado dos seus alunos?** Sendo que, neste caso, não estamos a falar de alunos com apoio especializado mas integrados nos PIT's, portanto é mais a nível do acompanhamento do PIT que é a sua responsabilidade.

M – *Sim é só PIT's mesmo.*

E – Portanto... mas participa em todo o apoio prestado a estes alunos especificamente.

M – *Sim, sim...*

E – **De que forma?** Particularmente... portanto através da elaboração dos PIT's, eventualmente também terá alguma participação nos CEI's, nos...

M – *Devia ter mais participação, confesso... mesmo a nível de, e eu só estou este ano, mas tenho falado com os colegas, sinto muita falta de reunir, por exemplo, com as famílias, de transmitir às famílias, apesar de os protocolos dos PIT's serem assinados sempre pelo encarregado de educação; mas a maioria dos encarregados de educação eu não os conheço ainda, porque são os jovens que levam a casa e os pais assinam. Não sei... eu já falei isso com a minha coordenadora, só que ela diz que realmente aquilo que foi dito quando se iniciaram os CRI's é que nós não devemos participar muito da vida do agrupamento... nós não somos do quadro de professores e que não podemos participar muito nisso, mas não sei se mesmo a nível de Educação Especial se haveria... eu acho que há necessidade disso, porque eu preciso de conhecer os jovens bem e para conhecer os jovens bem, eu acho que preciso de conhecer quem está por trás, preciso de conhecer as famílias e falta ali essa ligação, reuniões... No entanto, cada agrupamento trabalha à sua maneira eu aqui no Agrupamento E já participo da reunião de fim de período dos professores todos, todos os professores daquela turma estão ali para falar sobre os alunos, eu aqui, já acontece isso. No Agrupamento C, não acontece isso, eu deixo as notas e depois a diretora de turma, fazem chegar à diretora de turma, a coordenadora da Educação Especial faz chegar às diretoras de turma, eu não conheço nenhuma diretora de turma do Agrupamento C. Aqui conheço porque realmente no fim de cada período nós reunimos e falamos dos jovens. A participação por isso não é muita, mas também aquilo que me deu a entender a coordenadora...*

E – Ficou estabelecido dessa forma.

M – *Ficou estabelecido desta forma que nós não somos do quadro das escolas e, por isso, não somos obrigados, nem devemos participar nisso...*

E – Entendo, portanto, de qualquer forma a sua participação, neste caso, então, ao processo de apoio especializado dos alunos tem a ver com a elaboração dos PIT's o acompanhamento...

M – *Os protocolos... não fiz CEI's, não participei em CEI's, o CEI pode também já estar feito de outros anos, também não sei se o meu colega participou, mas em reuniões, às vezes... Nós tivemos um encontro de CRI's pela primeira vez e cada um trabalha à sua maneira, nós aqui somos uma equipa toda gente sabe, toda gente conhece o trabalho que cada um está a fazer, mas também notei que nalguns CRI's não é isso que acontece, há colegas por exemplo que trabalham num agrupamento mas nem sequer conhecem os colegas que trabalham no outro agrupamento, isto na mesma cidade, nós aqui estamos um bocadinho melhor.*

E – **Com que parceiros desenvolve este trabalho?** São vários como já pudemos perceber ao longo da conversa...

M – *É o Agrupamento de Escolas do E e o Agrupamento C.*

E – De qualquer forma estes são os parceiros diretos a nível dos agrupamentos mas depois desenvolvem parcerias também com as empresas...

M – *Com a comunidade em geral, no caso da nossa cidade temos parcerias com a câmara, a câmara arranjou-nos alguns estágios, temos parcerias com empresas particulares, no Agrupamento C, são mais empresas particulares. Tentamos fazer um levantamento daquilo que há na área e depois, falando com os jovens e, sabendo as suas características e as necessidades, eles também têm muito a dizer, aliás, é a partir daí que nós também vamos à procura.*

TEMÁTICA IV

Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa

E – E neste caso e sendo a técnica, por excelência, que se dedica à parte da transição da vida pós escolar/ ativa através da concretização dos PIT's, a questão que surge aqui de facto é quase imperativa, se bem que muito inerente... **participa no processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI? De que forma?** Muito especificamente através do PIT...

M – *Sim, através dos PIT's.*

E – Portanto, esta é a pergunta mais específica, neste caso para... até mesmo porque é o trabalho que executa no CRI. Portanto, e esta participação, no projeto de transição para a vida pós escolar, tem a ver com o acompanhamento dos PIT's que é feito... deverá, legislativamente, ser feito três anos antes da saída do aluno e que será aos dezoito anos daí a idade dos alunos com que trabalha e este processo de transição é acompanhado durante estes três anos...

M – *Sim.*

E – Depois até que o aluno saia, pelo menos do sistema educativo...

M – *Sim, sim... alguns saem, no Agrupamento E, por exemplo, temos um com dezanove anos que está no décimo primeiro, não sei se sairá este ano, tem dezanove anos...*

E – Poderão sair ou não...

M – *Depois é opção deles e opção do encarregado de educação, mas é raro, por aquilo que me apercebi, por aquilo que conversei, quase todos aos dezoito anos saem.*

E – E como é que é feito esse **processo de transição**, têm o PIT que vai acompanhando ao longo desses três anos e eventualmente... provavelmente, dado que também está há um ano neste projeto e, especificamente, para a vida pós escolar, ainda não teve, eventualmente, a situação da saída de um aluno...

M – *Tive uma situação de um jovem daqui da cidade que saiu, mas optou por ir fazer uma formação profissional, noutra instituição, e aí ele pode anular a matrícula e fazer-se o encaminhamento, ele deixa de ter PIT e desiste da escola mesmo, aliás ela, era uma menina, e estava mesmo quase a fazer dezoito anos, isso pode acontecer... quando eles têm mais de dezoito anos, simplesmente, por aquilo que me apercebi, eles desistem da escola e vão à vida deles, procuram trabalho ou...*

E – (...) mas aí já não há um acompanhamento...

M – *Não.*

E – Quando se corta a relação com a escola...

M – *A relação com a escola...*

TEMÁTICA V

Conceito de Inclusão

E – (...) corta o acompanhamento... agora relativamente e de acordo com a conversa que estamos a ter, gostaria de lhe perguntar **qual o seu conceito de inclusão?**

M – *O meu conceito de inclusão é realmente que a escola ainda tem que melhorar muito, tem que aceitar os alunos que tem, porque aquilo que eu noto muito é... a inclusão... a escola deve de oferecer aos alunos aquilo que eles necessitam, eu por exemplo, em relação a mim vejo que aqueles quarenta e cinco minutos, para muitos alunos, ainda é muito estar dentro de uma sala de aula, a escola não está preparada para lhes dar respostas, de coisas mais práticas e, por isso, optei por esses quarenta e cinco minutos sair, ainda sair mais, além dos estágios, vamos também nesses quarenta e cinco minutos, um dia vamos à câmara noutra dia vamos ao banco, porque eles não têm as características para estar dentro de uma sala de aula e quando chegam a essa idade então acho que cada vez se nota... é muito fácil fazer inclusão, digo eu, numa criança em cadeira de rodas, porque consegue estar dentro da sala de aula, mas isso não acontece com os jovens que eu estou a falar com os catorze ou dos quinze aos dezoito, porque o comportamento, as características que eles têm... deveriam ter mais disciplinas práticas do que disciplinas ali, vamos estar aqui dentro da sala de aula, não sei se haveria ali parte prática como oficinas, como carpintaria, como estas disciplinas assim mais práticas, porque eu vejo, não faltam... o meu colega está sempre a dizer que, o colega que esteve, era o psicólogo que estava com os PIT's, eu às vezes, desanimo um bocado porque levo atividades, mas depois começo a ver que eles não estão minimamente interessados naquelas atividades e que eu a meio dos quarenta e cinco minutos, e a mais são só quarenta e cinco minutos, e a meio dos quarenta e cinco minutos, tenho que mudar a atividade para outra e desanimo um bocado e, ele está sempre a dizer: "que não podes pensar assim, não podes desanimar, porque a verdade é que eles não faltam à tua aula", e eu, ultimamente, apercebo-me que eles, num dia... eles são capazes de ir só à minha aula, quando eu pergunto foram a matemática, não vão a matemática, não vão a português, porque têm que estar ali e são turmas de sete alunos, seis alunos, cinco alunos, tenho uma turma de dois alunos, mas esses são do décimo primeiro, os de décimo primeiro são dois ou três, os outros vão desistindo, às vezes, pelo caminho. Mas noto que, realmente, que a escola, para ser inclusiva, teria de ter ali mais disciplinas práticas, não sei como, mas que deveria ter mais prática do que teoria.*

E – **Considera que o CRI promove a inclusão dos alunos com NEE?**

M – *Sim, sim.*

E – **De que forma?**

M – *A forma como eles são acolhidos nas empresas, a forma como eles são tratados nas empresas. Porque eu tenho responsáveis por empresas que dizem: "se o nosso país não estivesse assim eu ficaria com o meu jovem para trabalhar" e noto que algumas... é de igual para igual, e tenho pelo menos dois ou três que ficariam numa empresa de mecânica, lindamente, por isso acho que sim, que contribui muito.*

E – *Permite que se quebre algumas barreiras.*

M – *Sim, aquela ideia do coitadinho que não sabe fazer, acho que fica quebrada. Completamente. Com jovens que eu tenho inseridos no mundo do trabalho, eles trabalham de igual para igual e...*

E – São valorizados como tal...

M – *E são valorizados com tal o nosso país está assim, as pessoas não têm trabalho, e às vezes é a resposta que me dão, “eu ficaria com ele sem olhar para trás, quando ele fizer dezoito anos”, só que pronto, isto está mau...*

TEMÁTICA VI

Importância do CRI

E – Então e, relativamente, e já tínhamos falado sobre importância do CRI, de qualquer forma... **Qual a importância do CRI para a inclusão dos alunos com NEE?** Neste caso era aquilo que me estava a dizer a sua inserção na sociedade e na vida ativa...

M – *Sim, é mesmo isso. É o trabalho que se faz na parte dos CRI's que é importante, eu acho que é essa parte mesmo.*

E – Que permite desenvolver a tal autonomia e a tal capacidade de se inserir na sociedade...

M – *Sim.*

E – E ser um cidadão igual aos outros todos, como também o é. E... quais são então as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto? Se bem que, ao longo desta conversa, já temos falado de alguns, neste caso teria então a questão que focaria esses aspetos. **Quais são as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto?**

M – *As dificuldades, quer dizer, eu também não tenho tido muitas dificuldades, tenho tido um bocadinho de sorte com as empresas que tenho arranjado, pronto, lá há um ou outro que não, a pessoa tem de ser muito persistente para estar neste tipo de trabalho, lá há um ou outro em que as coisas correm mal, aliás o protocolo tem mesmo isso definido, quando uma das partes não quiser, pode desistir a qualquer momento, porque... ou porque não se entenderam, ou porque o aluno falta muito e a pessoa não tem paciência, não tenho tido muitos casos assim, mas às vezes acontece. A verdade é que depois de tanto lutar e, aconteceu-me uma vez que me deixou completamente de rastos, a pessoa de tanto lutar e de algumas portas fechar e depois finalmente conseguir, e o jovem ao fim de um mês desistiu e, não gostou. Depois, há que levantar a cabeça e, começar novamente, porque eles não podem estar mesmo na escola, quer dizer, não podem e não conseguem estar, porque eles depois têm de acompanhar as outras disciplinas com o resto da turma e isso é muito complicado. Depois é levantar a cabeça e tentar novamente... e depois o jovem acaba por ter ali um... não sei... é que nem parece o mesmo... depois no próximo estágio que lhe arranjei, já nem parece o mesmo, nunca falta, o Sr. diz maravilhas dele. Mas assim entraves e problemas não tenho tido, não tenho tido assim, a pessoa tem de ter calma, ser persistente, e tem de compreender muito bem estes jovens, acho que estes anos que eu tenho para trás*

também me deu isso, apesar de eu facilmente me vou abaixo, mas também qualquer coisinha e... vamos outra vez à luta, mas não tenho tido, respondendo às dificuldades, não tenho tido grandes dificuldades.

E – Então e **quais os aspetos positivos** que assinalaria sobre esta questão?

M – *Os aspetos positivos é mesmo a aceitação deles no mundo do trabalho e serem tratados de igual para igual, eu acho que é dos aspetos mais positivos, eu acho que eles se sentem bem, aliás eles são capazes de faltar se calhar toda a semana à escola e depois ao estágio não faltam porque, sentem-se e trabalham, são coisas práticas... tudo o que é no abstrato eu acho que para eles...*

E – Perde a realidade...

M – *Perde a realidade e eles acabam por se desinteressar.*

E – E **quais os aspetos negativos?**

M – *Os aspetos negativos talvez seja mesmo a falta de reuniões e a falta de tempo, às vezes para..., porque aquelas horas vêm definidas pelo Ministério da Educação e se nós quisermos fazer um bom trabalho teremos que fazer muito trabalho em casa, nós já fazemos trinta e cinco horas de trabalho por semana e depois é mais o trabalho em casa. Os aspetos negativos é que não vem definido realmente umas horas indiretas, digamos assim, para... fazer planificação, para trabalhar alguns aspetos e para reunir realmente com os encarregados de educação, que acho também... acho que gostaria de conhecer as famílias que estão às vezes por trás dos jovens, e porque é que eles reagem assim porque é que... tudo isso...*

TEMÁTICA VII

Complementos e Observações

E – Bem... e chegámos à parte final... de qualquer forma eu gostaria de lhe perguntar **Existe mais alguma informação/questão, dado o decorrer desta entrevista, que pretenda acrescentar?** Que considera que, eventualmente, até possa ter...

M – *Não, acho que já disse tudo, até falo demais, acho que já disse praticamente tudo... aquilo que... tenho dito até aqui, depois é assim... há outra parte que não compensa, às vezes muito, porque não temos também subsídios para os gastos que temos, e eu talvez seja das pessoas do CRI que mais utilizo o carro em deslocações, vou aos estágios, todas as semanas tenho de ir a algum estágio, tenho de me deslocar, aqui (a Instituição) é a minha sede, eu aceitei, realmente a direção convidou-me e eu aceitei, mas depois se eu for a ver a parte monetária, eu não fiquei compensada em nada, eu moro a dez minutos, a minha casa está aqui a dez minutos, eu ia a pé e vinha a pé para casa estava aqui o dia todo e não há compensação, nem uma, não há subsídios de refeição, não há subsídios para deslocação do carro e isso é um bocadinho complicado. Não vem definido do Ministério da Educação, quer dizer... é capaz de vir definido, como veio este ano, quatro técnicos... duzentos e tal euros para quatro técnicos para o ano todo e é assim... um bocadinho difícil gerir.*

E – Ainda mais tendo em conta, e neste caso nem estamos a falar da parte dos agrupamentos, estamos a falar dos estágios que são dispersos por toda a cidade.

M – *É porque se fosse aqui, na secundária, deslocava-me no meu carro ou indo a pé, só que depois há todos os estágios, a zona industrial, a escola B, e tenho que andar... Biblioteca Municipal e tenho de me deslocar...*

E – Claro...

M – *E isso é um bocadinho complicado... é a parte negativa também, mas isso seria o Ministério da Educação a contemplar e a reconhecer...*

E – Pois, exato... da minha parte, agradeço muito, neste caso a disponibilidade, principalmente...

M – *De nada. Se tiver alguma dúvida. Se precisar de alguma coisa... se faz favor!*

ENTREVISTA – TÉCNICOS DO CRI

ENTREVISTADO: TÉCNICA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E REABILITAÇÃO

ENTREVISTADORA: MESTRANDA

LOCAL: INSTITUIÇÃO

DATA: 28 DE ABRIL DE 2015 **HORÁRIO:** 12H00 **DURAÇÃO:** 23min e 25s

MATRIZ DA ENTREVISTA

TEMA: “A Importância do CRI na promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um estudo de caso”

TEMÁTICA I

Legitimação e Motivação da Entrevista

- ✓ Sou aluna do Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor e pretendo desenvolver um trabalho de investigação neste âmbito. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre o CRI, o seu funcionamento assim como perceber a importância do CRI para a Inclusão dos alunos com NEE.
- ✓ Para tal, peço a sua colaboração, que é de extrema importância para este estudo. Como técnico envolvido neste projeto, é uma das pessoas que reúne mais informações. Contribuindo, assim, para atingirmos o nosso objectivo que é perceber qual a importância do CRI na inclusão de alunos com NEE.
- ✓ Garanto-lhe o anonimato e a confidencialidade dos seus depoimentos. A informação recolhida não será utilizada para outros fins, que não sejam, os desta investigação.
- ✓ Para maior facilidade na análise de dados, peço permissão para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.

TEMÁTICA II

Identificação e Caracterização do Técnico

Entrevistador (E) – Então, relativamente às questões que tenho para lhe colocar, começamos então pela identificação e caracterização, dos dados pessoais do entrevistado, sendo **o sexo e a idade**... o sexo feminino...

Terapeuta (T) – *Sexo feminino... tenho trinta e dois anos.*

E – **E qual é a sua profissão?**

T – *Sou Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação.*

E – E neste caso...

T – *Neste momento é... são os psicomotricistas. Na minha altura ainda não existia os psicomotricistas agora já há... mas é o mesmo, basicamente, é o mesmo.*

E – Neste caso a sua formação está intimamente relacionada com a profissão que desenvolve, porque a próxima pergunta era sobre a formação. **E há quanto tempo trabalha neste projeto**, especificamente o CRI?

T – *Sete anos mais ou menos é isso, seis/sete... sete, vai fazer oito, é, exato, sete anos.*

E – **E quais as suas funções** relativamente ao CRI?

T – *Portanto, acompanho em tudo o que é desporto adaptado, em tudo o que é psicomotricidade, portanto, trabalho na piscina, trabalho neste momento em pavilhão, ginásio e em salas.*

E – **Trabalha com todos os alunos apoiados pelo CRI?**

T – *Não. Só com treze/catorze... eles vêm depois alguns... mas são catorze mais ou menos...*

E – Essa seleção eventualmente foi feita perante as necessidades de cada aluno...

T – *Já passam de um ano para outro, segundo as necessidades deles e também por uma pré-avaliação feita em equipa antes do ano letivo, portanto, nesta altura já estamos a preparar para o ano que vem, depois às vezes surgem uns novos casos que não estavam identificados ou casos que o Ministério da Educação achou que não deveriam ter acompanhamento, mas nós achámos, e depois vamos um bocadinho jogando com os nossos horários.*

TEMÁTICA III

Caracterização do Funcionamento do CRI

E – **Quantas horas de apoio dá a estes alunos, por semana?**

T – *Neste momento dou... estou a dar sete horas.*

E – Por semana?

T – *Sim.*

E – **Qual o tipo de atividades que desenvolve com estes alunos?**

T – *Portanto, neste momento trabalho com eles em grupo, em pequeno grupo em desporto adaptado, trabalhamos mesmo tudo relativamente ao desporto... trabalho a psicomotricidade e trabalho a hidroterapia e a natação adaptada... este ano, é que todos os anos muda, este ano, todos os anos muda, sim.*

E – **E onde são desenvolvidas essas atividades?** Algumas por inerência da...

T – *Portanto, na piscina... exatamente, no pavilhão municipal (que nos disponibiliza o espaço) e nas escolas.*

E – Nas próprias escolas.

T – *Exatamente.*

E – **Participa em todo o processo de apoio especializado dos seus alunos?**

T – *Todo o processo é o quê?!*

E – Neste caso, estamos-nos a referir particularmente desde a elaboração do PEI, às atividades que são desenvolvidas, ao planeamento das atividades, ao trabalho desenvolvido...

T – *Todas não, sinceramente não... nós vamos às reuniões, o PEI é elaborado, estamos com o resto das professoras, estamos com toda a equipa formada, mas depois cada um... reunimos os nossos dados e depois a professora é que faz o PEI... eu faço a minha avaliação, faço os meus objetivos, mas depois a professora é que faz o PEI, eu estou um bocadinho fora, se calhar os outros técnicos estão mais por dentro, mas eu estou um bocadinho fora, sei o que lá está, vejo, assino, é óbvio, mas na realização concreta só com a minha parte praticamente...*

E – Ou seja, com o trabalho específico que desenvolve no âmbito da psicomotricidade e do desporto. **Com que parceiros desenvolve este trabalho?** Portanto, neste caso posso dar algumas ideias, portanto, com os outros técnicos, com os outros professores...

T – *Sim, com os professores e quando vou para a rua com eles, com a população...*

E – Com todos os que... da sociedade, claro.

T – *Exatamente, porque na piscina temos que lidar com eles... eles são parceiros, não deixam de ser.*

E – Exatamente, exatamente, portanto neste caso as piscinas também serão um ótimo parceiro ou até mesmo a Câmara Municipal, neste caso.

T – *Sim, é mesmo a Câmara.*

TEMÁTICA IV

Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa

E – **Participa no processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI?**

T – *Participo no?!*

E – No processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI, ou seja, isto tem a ver também com os PIT's, mas não só, eventualmente pode também desenvolver algum tipo de trabalho com alunos que já têm os PIT's.

T – *Alguns sim, alguns já estão a fazer PIT's, no ano passado todos tinham já praticamente, este ano não tenho nenhum...*

E – Ok, então neste caso, não participa particularmente nesta situação...

T – *Este ano não... específica e direta não, claro que tudo o que eu faço será para depois mais tarde... mas diretamente neste momento não, até porque estou com os mais pequeninos, mesmo... este ano (oito, nove, dez, doze) este ano não estou com os mais velhos, este ano não tenho, no ano passado tinha os mais velhos todos, este ano não, tenho os mais pequeninos... como somos vários técnicos acabamos por também...*

E – Dividir o trabalho, obviamente, obviamente.

T – *Exato.*

TEMÁTICA V

Conceito de Inclusão

E – Então agora iríamos, e dado o âmbito do estudo, falar um bocadinho sobre o conceito de inclusão e nesse sentido perguntar-lhe-ia **qual o seu conceito de inclusão?**

T – *Inclusão supostamente deveria ser como o próprio nome diz, não é, portanto eles adaptarem-se, estarem adaptados, eles e o meio, um ao outro, portanto, que eu acho que não é isso que acontece, mas deveria ser basicamente o que o próprio nome diz... inclusão, mais nada... estando eles, estando o meio com eles, para mim, deveria ser isso, não é... portanto eles estarem adaptados, o meio estar adaptado a eles...*

E – Para haver uma inclusão de ambas as partes...

T – *Sim, porque a inclusão acho que não... nós dizemos: “vamos trabalhar para a inclusão destes meninos...” nós vamos trabalhar com eles, e o resto? E os outros? Estão preparados para os receber, estão preparados para se adaptar e para também se... mas pronto, isto é uma opinião muito pessoal... mas a inclusão para mim seria isso, portanto, eles estarem adaptados e o meio adaptar-se a eles, para mim inclusão é só isso, basicamente, que eu vejo.*

E – **E considera que o CRI promove a inclusão dos alunos com NEE?**

T – *Tenta... tenho uma opinião muito própria...*

E – Então, mas por favor, por favor estamos aqui para... e o enriquecimento do trabalho também surge da divergência das opiniões...

T – *Eu tenho uma opinião muito diferente porque trabalho aqui dentro de uma instituição e muitas vezes a inclusão que lá fora querem, não faz sentido nenhum, na função da patologia, da perturbação, da deficiência e às vezes não faz sentido nenhum aquilo que eles querem, a inclusão que eles querem... a inclusão não passa de exatamente isso, eles adaptaram-se e o meio adaptar-se a eles mesmo, isso não acontece, obrigam-nos a fazer coisas que não faz sentido, porque não faz, porque se eles são deficientes, têm patologias, têm perturbações associadas, há coisas que não faz sentido, as coisas não estão adaptadas a eles e pior, o meio não está preparado para os receber, portanto, neste momento...*

E – Quando se refere ao meio, refere-se a físico ou conceptual?

T – *A tudo, tudo, físico zero, para os nossos cegos não há em termos de espaços físicos, nada, nada está adaptado, nada... aliás, mas não é só isso, mesmo o resto todo ainda não estamos preparados para isso, estamos a tentar, estamos a trabalhar para isso mas ainda não.*

E – Ainda há um longo percurso...

T – *Muito grande e eu que trabalho aqui com eles, muitas vezes acho que a inclusão deles, não passa pelo percurso que os obrigam a ir até ao nono ano, até ao décimo ano ou até... não faz sentido nenhum, nenhum, podem os incluir em outro tipo de atividades, podem os levar a fazer outras coisas, ou eles estando lá mas, neste momento, para mim, o conceito ainda não está sequer bem definido, não está sequer bem estudado e conseguido, muito menos conseguido... mas pronto, estamos a trabalhar para isso e*

porque temos todos opiniões muito diferentes é que as coisas também ainda não andaram tanto para frente, o problema é esse, se fosse mais consensual, mas não é...

TEMÁTICA VI **Importância do CRI**

E – Qual a importância do CRI para a inclusão dos alunos com NEE?

T – Para a inclusão? No fundo o que é que acaba por... o CRI, os meninos estão lá, têm o apoio da professora, têm o apoio dos técnicos... que é que nós fazemos para a inclusão? Sinceramente, pouco... porque os mais difíceis, estão cá fora o tempo todo, porque vão para as piscinas, vão para os cavalos, vão para o ginásio, vão para o terapeuta e não estão lá... não somos nós que temos que agarrar nas terapias e aproveitá-las só para a inclusão, não somos, porque eles precisam das terapias para desenvolver a parte mais da autonomia e outras coisas mais específicas para eles... para a inclusão? não sei... tem que perguntar isso às professoras, no meu ver, eu trabalho com eles fechada numa sala de meia em meia hora, vou buscá-los à turma, trabalho meia hora, vou entregá-los a outra colega... o que é que eu faço para a inclusão?

E – Sente a necessidade de trabalhar não exclusivamente com eles, mas com um grupo mais abrangente.

T – Aliás, eu trabalho com eles para a inclusão da sociedade, na sociedade, porque pego neles e levo-os para espaços exteriores, levo-os para a rua aprender regras, saberem subir num autocarro, descerem, saber passar numa estrada, saber pedir um bolo num café, saber ir a uma casa de banho pública, acabo por trabalhar um bocadinho disso, que não deveria ser só, mas acabo por trabalhar, nem devia, mas acho que é muito importante e se estou com eles em meios exteriores... não pode ser só psicomotricidade pura e acabou, tenho que promover realmente essas regras que fazem parte também do meio, da sociedade, mas na inclusão desses meninos na escola?

E – Mas é da divergência que surge...

T – Pois é, por isso é que também não avançamos, mas neste momento, não estamos a trabalhar para uma inclusão, como o próprio conceito pede, como as coisas foram mais ou menos definidas, o objetivo é eles estarem nas escolas, fazerem realmente aquilo que conseguem, mas eles acabam por não estar lá, eles não estão lá, temos meninos aqui quase o dia todo... “está no ciclo”, “está, está”, “pertence à Escola R, tem o PEI assim e assado”, pois, mas... à segunda, à terça e à quarta está na Instituição, à quinta e sexta está na piscina, na quinta-feira de tarde está nos cavalos, à sexta está não sei onde... estão inclusivos onde? Na instituição e na sociedade porque os técnicos os levam para a rua... na escola, até porque quando há grandes festas, como aconteceu há pouco tempo com um aluno nosso: “Ah! ele é cego, nem vê, não aprecia, vai estorvar! podem ficar com ele? Isto já nós aconteceu... e eu digo: Ah! Inclusão! muito bem! pois inclusão...! mas pronto, tenho uma opinião muito específica porque eu trabalho muito mais tempo aqui, quando lá vou vejo coisas que acho que não deveriam ser assim, mas faço o que tenho a fazer, faço o meu trabalho, as terapias, dou a minha opinião...

E – Claro, mas é daí que... mas, se fosse fácil, teria sido mais consensual e não é, daí que também não o é, mas...

E – Então... **quais as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto?**

T – *Para a tal inclusão?*

E – Neste caso para o CRI, para a importância do CRI, na concretização do projeto e do que o CRI representa...

T – *É assim, no fundo o CRI como centro de recursos, eu acho que até funciona bem, de facto tem os técnicos todos, temos reuniões, conseguimos conciliar tudo, temos comunicação e acho que no fundo o CRI em si, funciona bem... prestar inclusão é que é completamente diferente, porque nós atendemos mesmo às expectativas e às necessidades que a própria família tem, que o aluno tem, e acho que isso é concretizado.*

E – Então permita-me, neste sentido, o CRI, ou seja, é importante para os alunos, só não concorda na parte de ser promotor de inclusão dos alunos...

T – *Sim, exatamente, promotor para a inclusão eu acho que não, promotor para o desenvolvimento pessoal de cada um, excelente, acho que trabalhamos muito bem nesse sentido, tanto as professoras como os técnicos acho que realmente aí, damos tudo o que temos e o que não temos... e não damos mais porque o Ministério da Educação agora manda as listagens com meias horas, mas...*

E – (...) os financiamentos são complicados... então **quais as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto**, um deles já falou, os financiamentos...

T – *Os financiamentos, realmente os horários, porque depois alguns deles têm que cumprir ainda alguns planos, algumas disciplinas, a nossa maior dificuldade é até conciliar horários, porque depois nós trabalhamos com as piscinas, as piscinas só vêm naquele dia, só nos dão aquela pista naquele dia, naquela hora, portanto, as maiores dificuldades realmente são os financiamentos e são a parte dos horários, porque somos muitos, por um lado também é bom sinal, eles também não precisam de ter tudo e serem entupidos de terapias, portanto até às vezes acaba por facilitar um bocadinho as nossas decisões... mas acho que os financiamentos é o pior de tudo, a maior dificuldade... eu também tenho uma dificuldade, como técnica, eu acho que os outros colegas, técnicos, também têm... querem que um técnico, um terapeuta avalie por período, que para nós, não faz sentido nenhum... se eu estou com miúdos que têm hidroterapia, que o objetivo é melhorar a qualidade de vida e o bem-estar, porque são deficiências motoras, da qual não há aprendizagens a fazer, eles obrigam-me a fazer uma avaliação se o menino deu dez saltos ou se mexeu a mão vinte vezes como eu imaginei, que é completamente ridículo... por acaso a minha maior dificuldade, como técnica, é o porquê de nos exigirem papeis que não fazem sentido nenhum, mas o problema mesmo são os financiamentos e os horários, acho eu...*

E – (...) entendo, aí é a divergência entre uma visão pedagógica de uma visão talvez mais, não direi médica, porque se calhar não é o mais adequado, mas é o biopsicossocial talvez e de saúde...

T – *De saúde... Não faz sentido avaliarmos como eles querem: “mas se o teu objetivo é que ele ao final do ano tenha uma amplitude superior a x graus...”, não... uma distrofia de “duchenne”, da qual vai sempre piorar, o meu objetivo é que ele tenha o mínimo de dor possível e se sinta bem, estou-me a borrar se aumentou amplitude ou se perdeu,*

porque isso não vai medir o meu trabalho, não vai medir a minha qualidade de trabalho como terapeuta ou como técnica... mas mesmo os outros colegas também sentem essas dificuldades, podem não ter dito, mas também... mas relativamente a um todo, eu acho que é horários e financiamentos de facto.

E – Então e quais os aspetos positivos?

T – O trabalho em equipa, realmente a comunicação, o facto de mesmo serem poucos financiamentos... ainda somos, acho eu, uma excelente equipa, pelo menos quando falo com outros agrupamentos, eu sinto que nós estamos... temos uma grande equipa, uma equipa maior, funcionamos bem, eu acho que sim... o aspeto mesmo positivo é: conseguimos trabalhar bem em equipa, eu acho que é isso.

E – E quais os aspetos negativos?

T – É o facto se calhar de realmente as vezes os horários não... temos poucos aspetos negativos aqui, por acaso temos muitos poucos aspetos negativos, acho que trabalhamos bem e funcionamos muito bem... é o maior problema é no início do ano, que são horários, é conseguirmos conciliar todos, mas a partir daí, eu acho que corre sempre muito bem, mesmo quando há as dificuldades de arranjar transportes, de arranjar... mas mesmo assim, são dificuldades muito rápidas, que se ultrapassam muito rápido, acho que sim, não temos grandes pontos... temos coisas boas e más, poucas... assim de uma maneira geral, de facto eu acho que trabalhamos bem.

TEMÁTICA VII

Complementos e Observações

E – Existe mais alguma informação/questão, que dado o decorrer desta entrevista, que pretenda acrescentar que considere que não tenha sido contemplada nesta entrevista...

T – Não, eu acho que de facto se o trabalho também é um bocadinho sobre a inclusão e todo o trabalho do CRI para a inclusão destas crianças com NEE's, eu acho que de facto é muito importante debater, mais ainda, debater realmente o conceito inicial... por acaso gostava de saber o que é que tem descrito no seu trabalho...

E – (...) com todo o gosto, no final, faço todo o gosto de o deixar aqui.

T – Deve ser igual àquilo que tenho lido, ou pelo menos, não é? Porque tem que ter bibliografia... mas, gostava também, por acaso, de saber o que é que cada um... porque é a maior pergunta que fazemos todos os anos: mas é para fazer inclusão? Mas como? Porque acho que temos todas umas respostas um bocadinho diferentes e para mim, inclusão, devia de realmente ser o menino estar incluído no meio e o meio conseguir estar também adaptado para isso mesmo... eu acho que é muito importante este tipo de trabalho, por acaso...

T – Mas se precisar de mais alguma coisa específica, disponha.

E – Eu agradeço... neste caso, terminámos a entrevista, agradeço-lhe o tempo disponível e a sinceridade e honestidade, porque eu acho que também precisamos dela para debater estas questões.

ENTREVISTA – TÉCNICOS DO CRI

ENTREVISTADO: PSICÓLOGO

ENTREVISTADORA: MESTRANDA

LOCAL: INSTITUIÇÃO

DATA: 28 DE ABRIL DE 2015 **HORÁRIO:** 12H30 **DURAÇÃO:** 16min e 4s

MATRIZ DA ENTREVISTA

TEMA: “A Importância do CRI na promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um estudo de caso”

TEMÁTICA I

Legitimação e Motivação da Entrevista

- ✓ Sou aluna do Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor e pretendo desenvolver um trabalho de investigação neste âmbito. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre o CRI, o seu funcionamento assim como perceber a importância do CRI para a Inclusão dos alunos com NEE.
- ✓ Para tal, peço a sua colaboração, que é de extrema importância para este estudo. Como técnico envolvido neste projeto, é uma das pessoas que reúne mais informações. Contribuindo, assim, para atingirmos o nosso objectivo que é perceber qual a importância do CRI na inclusão de alunos com NEE.
- ✓ Garanto-lhe o anonimato e a confidencialidade dos seus depoimentos. A informação recolhida não será utilizada para outros fins, que não sejam, os desta investigação.
- ✓ Para maior facilidade na análise de dados, peço permissão para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.

TEMÁTICA II

Identificação e Caracterização do Técnico

Entrevistador (E) – Então, neste sentido, partimos para a identificação do técnico, portanto... **sexo** masculino, esta parte é óbvia, a **idade**?

Psicólogo (P) – *trinta e dois anos.*

E – Profissão?

P – *Psicólogo.*

E – Formação?

P – *Psicologia, licenciatura em Psicologia.*

E – Há quanto tempo trabalha neste projeto?

P – *Então, trabalho no CRI desde dois mil e oito, portanto, sete anos letivos.*

E – **Quais as suas funções** no CRI?

P – *Sou o psicólogo do CRI, faço sessões de psicologia com os alunos sinalizados para isso e participo nas avaliações técnico-pedagógicas quando sou solicitado para tal... não sei se interessa saber, os outros anos também fiz aqui a mediação da transição para a vida ativa dos alunos, este ano, como temos uma técnica específica para isso, já não sou eu que tenho essa função.*

E – **Trabalha com todos os alunos apoiados pelo CRI?**

P – *Não. Só os que são sinalizados para terem esse apoio de psicologia... que esse controlo é feito pelo Ministério da Educação, nós recebemos uma tabela já com os alunos que foram referenciados para tal... mas às vezes durante o ano há necessidade ou de resolver alguma situação com o aluno ou um aluno novo que chegou e que precise deste apoio e nós tentamos de alguma maneira meter esse aluno na lista e trabalhar com ele para fazer aquilo que é necessário... apesar de termos aquela lista e que a temos que a respeitar... trabalhamos com pessoas... com necessidades... quando aparecem meninos que precisam do nosso apoio... tentamos lá chegar... que às vezes não é fácil, mas...*

TEMÁTICA III

Caracterização do Funcionamento do CRI

E – **Quantas horas de apoio dá a estes alunos, por semana?**

P – *Eles têm ou sessões de trinta ou de quarenta e cinco minutos por semana, não há ninguém com mais do que uma sessão.*

E – Neste caso os alunos... mas neste caso como técnico quantas horas de apoio...

P – *Total... não lhe sei dizer no total, mas são cerca de doze horas... para uma lista de dezasseis/dezassete alunos... fora os outros casos pontuais e avaliações e as outras situações que são exceção.*

E – Neste caso também já falou um pouco nisto, mas, **qual o tipo de atividades que desenvolve com estes alunos?** Neste caso estava a referir que...

P – *Tem a ver com a regulação emocional deles, ou com a promoção de competências como o autocontrolo, competências sociais, a tomada de decisão... tem a ver com o desenvolvimento dessas competências...*

E – (...) no âmbito da psicoterapia, como referia há pouco...

P – *Sim... e depois depende muito das necessidades de cada menino. Isto é muito no geral...*

E – **E onde são desenvolvidas essas atividades?**

P – *Todas na escola do aluno. Neste momento no CRI do E eu vou a quatro escolas e no CRI da C vou a três, portanto, nós vamos sempre à escola onde está o aluno.*

E – E agora ia-lhe perguntar então se **participa em todo o processo de apoio especializado dos seus alunos?**

P – *Eu acho que sim... Mas sim, nós trabalhamos muito em equipa e mesmo que eu não dê acompanhamento direto a um aluno, que são estes da lista que eu lhe disse, muitas vezes há coisas... um aluno pode ter uma necessidade emocional ou pode estar com ansiedade e o técnico que trabalha com ele, imaginemos... que a terapeuta da fala ou só o professor de Educação Especial ou a terapeuta ocupacional estão a trabalhar com esse aluno e ele não tem psicologia, pode haver coisas que trabalhando em equipa, partilhando técnicas que se consiga ajudar o aluno, mesmo eu não tendo o apoio direto com esse aluno... e a mesma coisa, quando precise de qualquer coisa, ou se for preciso trabalhar um som qualquer... por acaso agora não precisei de fazer nada assim com um aluno, mas se ele tiver alguma dificuldade nessa área ou aprender a atar o sapato que são coisas que nós sabemos mais ou menos fazer, mas que é da área da terapeuta ocupacional, eu pergunto-lhe como é que isso se faz, ele não tem T.O., mas tem essa necessidade, mas como só tinha essa necessidade não se justificou o técnico trabalhar com ele, eu pergunto-lhe como é que isso se faz e tentamos também trabalhar em equipa nesse sentido.*

E – Neste caso específico, quando se questionava se participa no apoio especializado dos seus alunos, tinha mais o intuito de perceber se participa na elaboração dos PEI's, na atualização, depois na avaliação...

P – *sim, sim... sim, muitas vezes quando eles transitam de ciclo também temos que atualizar a avaliação psicológica deles, fazer uma atualização ao PEI, nós somos envolvidos sempre nesse processo, quando é feito o PIT... estamos sempre envolvidos nesse processo em conjunto com os professores de Educação Especial... o nosso intuito também é ser um recurso nesse sentido...*

E – (...) exatamente, poder prestar esse apoio.

P – *Por isso é que nós lá vamos, não é... mas sim, sim.*

E – Com que parceiros desenvolve este trabalho?

P – *Com a minha equipa, com os professores da Educação Especial, com a escola e com os pais/famílias... penso que não me estou a esquecer de nenhum dos mais importantes... agora no CRI, não tem a ver com o meu apoio, mas temos as empresas e a comunidade também como parceiros nessas atividades.*

TEMÁTICA IV

Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa

E – Exatamente... participa no processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI?

P – *Neste momento a minha participação é nas sessões com eles, na resolução de alguns problemas que eles tenham, um bocadinho no apoio às famílias quando há dúvidas ou no processo inicial, quando nós escolhemos as áreas em que eles vão fazer o plano individual de transição, participo nessa parte sim, por isso de certa forma estou envolvido.*

E – Claro, claro... e antes dinamizava os PIT's e...

P – *Exatamente, e fazia a mediação entre a escola e as empresas que agora é feito pela técnica específica para isso.*

TEMÁTICA V

Conceito de Inclusão

E – Exatamente, exatamente. Agora no âmbito... e de acordo com o objetivo deste estudo, falaríamos um bocadinho sobre o conceito de inclusão, nesse sentido, perguntar-lhe-ia **qual é o seu conceito de inclusão?**

P – *Isso é uma pergunta um bocado difícil de responder... eu acho que nem sei assim dar uma resposta direta a isso, eu acho que nós estamos a trabalhar no sentido da verdadeira inclusão, mas ainda temos um caminho longo a percorrer... os alunos agora de facto estão na escola, muitos fazem parte das turmas e o ensino está adaptado a eles, eu acho que aí, estamos no sentido da verdadeira inclusão... mas eu acho que cada vez mais o caminho tem que ser por os alunos estarem todos nas aulas e nas disciplinas... eu acho que nós continuamos um bocadinho a trabalhar... os alunos com CEI têm muitas vezes as atividades com o professor de Educação Especial ou têm a atividade na sala do autismo, será que é inclusão? Eles estão na escola, é inclusão porque estão na escola, mas será que é mesmo inclusão? Não sei se... mas eu acho que estamos a trabalhar nesse sentido e que o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelos CRI's e pela Educação Especial acho que tem muito valor e tem muitos pontos positivos, mas ainda temos um grande caminho a andar.*

E – Então, neste sentido, o seu conceito de inclusão implicava que os alunos pudessem estar todos em comunhão no mesmo espaço, nas mesmas atividades...

P – *Exatamente, exatamente... sendo que nós sabemos que depois a presença dos técnicos e a presença dos professores de Educação Especial que terá que ser sempre uma coisa que vai ser necessária, mas de qualquer maneira, eu acho que às vezes ainda estamos aqui a trabalhar um bocadinho por nicho dentro das escolas e essa não é a verdadeira inclusão.*

E – Claro... **considera que o CRI promove a inclusão dos alunos com NEE?**

P – *Sim, isso sim, estamos a promover-lhes competências que vão ser necessárias para a vida... para a convivência deles com as outras pessoas e muitas vezes mais importante do que promover competências nestes meninos, para eles estarem adaptados à vida, é promover competências nas pessoas que estão a volta deles para os aceitarem, nós centramo-nos muito nos apoios diretos e naquilo que os meninos precisam, mas muitas vezes a confusão e o que é necessário para a inclusão ainda está na cabeça das outras pessoas e nos professores que trabalham com eles, no trabalho que é preciso fazer com essas pessoas, não nos meninos.*

TEMÁTICA VI **Importância do CRI**

E – Então e qual a importância e neste caso, já nos referindo mais para o CRI e o trabalho que o CRI representa, **qual é a importância do CRI para a inclusão dos alunos com NEE?**

P – Pronto, para além... Mas para além das necessidades que os alunos têm necessidade e a necessidade que eles têm das terapias, acho que passa muito pela sensibilização dos técnicos e dos professores, que muitos, também não têm culpa disso, mas que também não tiveram formação para ajudar ou para terem um aluno com necessidades educativas especiais na sala... e a comunidade, que é um trabalho que nós não temos tido se calhar muito tempo para desenvolver... sensibilizar a comunidade, mas que acho que tem que ser dos trabalhos fundamentais no futuro, nós temos feito um bocadinho isso, quando se faz uma sessão de formação aberta à comunidade, mas o facto da sessão ser aberta à comunidade nem sempre leva a que muitas pessoas lá vão ouvir... depois o facto dos alunos estarem nas empresas e de se ter alargado aqui o conhecimento muitas vezes das pessoas que nunca tinham lidado com pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, isso eu acho que é muito importante e depois na passagem da palavra e na passagem de experiência a outras pessoas, o recolher de testemunho e depois também disponibilizar para outras pessoas, das pessoas que tiveram um PIT, acho que é muito importante... acho que o nosso trabalho no futuro tem que passar muito por aí... para além do trabalho com os alunos e com as famílias o sensibilizar as pessoas e a comunidade escolar.

E – **E quais as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto?**

P – Eu acho que é o nosso tempo... de certeza que se perguntar a toda a gente que trabalha nesta área, temos muitas ideias de coisas para fazer, mas depois falta-nos os recursos e o tempo, porque eu estou doze horas ao serviço de um CRI, se nós contabilizarmos isso, acaba por não ser muito ou quase nada... com isto não quer dizer que a gente não faça lá muitas coisas importantes... mas a nossa presença na escola se calhar precisava de ser diária, eu num dia vou a quatro escolas, eu estou com eles na sessão, eles comigo na sessão nunca corre nada mal, à partida, normalmente estão bem, mas pode haver um problema à tarde em que o professor, ele está na sala, não está o professor de Educação Especial, não estou eu... e aquele aluno se calhar precisava do apoio, era nessa altura, até para o professor que está na sala aprender a ajudar o aluno... pois muitas vezes não estamos lá, depois falamos com o professor e para a próxima se calhar a coisa resolve-se, mas se calhar se estivéssemos sempre presentes e se tivéssemos mais tempo para estar com as famílias e com os professores acho que seria mais benéfico... mas eu acho que o tempo é assim... é o nosso problema maior.

E – Então e **quais os aspetos positivos** relativamente ao CRI e à importância do CRI, se bem que há bocadinho já falámos...

P – O ponto mais positivo é o trabalho em equipa com professores e com a escola e... basicamente acho que é o ponto mais positivo, nós sermos um técnico que está próximo das pessoas quando elas precisam, apesar daquele constrangimento que nem sempre lá

estamos ou que não temos muitas horas para estar nas escolas, mas acho que é esse o ponto mais positivo da nossa intervenção. O ponto negativo, neste momento, se é isso que vai perguntar a seguir eu acho que é, para mim, aquilo que sinto que deveria fazer mais, era ter mais tempo para as famílias... porque nós como terapeutas e mesmo os professores como Educação Especial penso que se refletirem um bocadinho nisso, nós temos muito a necessidade de haver continuidade do trabalho, ainda que a gente o faça em equipa na escola, há muitas coisas que as famílias também precisam de treinar em casa, porque mesmo nas sessão comigo, com a terapeuta ocupacional, com a terapeuta da fala, trinta/quarenta e cinco minutos por semana há competências que têm que ser desenvolvidas mais transversalmente, que eles precisam de fazer todos os dias e que as famílias precisam de ajuda para saber também ajudar os filhos e isto nós ainda não temos muito tempo para este trabalho... se olharmos para as tabelas do Ministério da Educação, não é temos pouco tempo, é não temos nenhum, porque aquele tempo... se bem que no outro dia estive aqui na inspeção escolar... e a pessoa que estava a fazer a inspeção, falei-lhe um bocadinho nisto e ela disse-me: “tudo bem, tem lá quarenta e cinco minutos, mas não diz como é que vai usar o tempo, pode ser para estar com a família, ou pode ser...” mas o certo é que depois na... quer dizer, o Agrupamento recebe... também ninguém me vai dar um quarto de hora daquilo para estar com a família, querem é que esteja com o menino, portanto ainda falta muito sensibilizar as pessoas para esse trabalho que é fundamental.

TEMÁTICA VII

Complementos e Observações

E – Pois acredito, acredito... Portanto, neste âmbito chegámos aos aspetos negativos, deixamos sempre para o fim... resta-me só agradecer-lhe desde já a disponibilidade, em ter estado disponível para esta entrevista e perguntar-lhe se **existe mais alguma informação ou questão, que dado o decorrer e percebendo o contexto e o objetivo deste estudo**, se existe mais alguma informação que pretenda acrescentar, que por lapso eu possa não ter mencionado...

P – *Não, assim que me lembre, não sei... Agora assim outras informações, não me lembro, mas depois se precisar de mais alguma coisa.*

E – Pois, acredito que possam surgir... pronto, resta-me agradecer, muito obrigado.

P – *De nada, se for preciso mais alguma coisa...*

ENTREVISTA – TÉCNICOS DO CRI

ENTREVISTADO: TERAPEUTA OCUPACIONAL

ENTREVISTADORA: MESTRANDA

LOCAL: ESCOLA B

DATA: 5 DE MAIO DE 2015 **HORÁRIO:** 14H30 **DURAÇÃO:** 17min e 29s

MATRIZ DA ENTREVISTA

TEMA: “A Importância do CRI na promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um estudo de caso”

TEMÁTICA I

Legitimação e Motivação da Entrevista

- ✓ Sou aluna do Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor e pretendo desenvolver um trabalho de investigação neste âmbito. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre o CRI, o seu funcionamento assim como perceber a importância do CRI para a Inclusão dos alunos com NEE.
- ✓ Para tal, peço a sua colaboração, que é de extrema importância para este estudo. Como técnico envolvido neste projeto, é uma das pessoas que reúne mais informações. Contribuindo, assim, para atingirmos o nosso objectivo que é perceber qual a importância do CRI na inclusão de alunos com NEE.
- ✓ Garanto-lhe o anonimato e a confidencialidade dos seus depoimentos. A informação recolhida não será utilizada para outros fins, que não sejam, os desta investigação.
- ✓ Para maior facilidade na análise de dados, peço permissão para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.

TEMÁTICA II

Identificação e Caracterização do Técnico

Entrevistador (E) – Passaríamos então às questões, as primeiras são mais de identificação e caracterização, primeiramente do técnico, depois do funcionamento do CRI... neste sentido, nos dados pessoais está contemplado o **sexo**, que será óbvio, portanto, **sexo feminino, idade?**

Terapeuta Ocupacional (T) – *vinte e dois anos.*

E – **Qual é a sua Profissão?**

T – *Terapeuta Ocupacional.*

E – **E a formação?** Nós distinguimos, de qualquer forma às vezes uma é a mesma que a outra.

T – *Sim, sou licenciada em Terapia Ocupacional.*

E – Há quanto tempo trabalha neste projeto?

T – *Há um ano, vai fazer agora um ano que comecei... comecei agora há pouco tempo.*

E – E quais as suas funções? São inerentes também à sua formação...

T – *Há quanto tempo? É assim eu terminei o curso em junho e comecei a trabalhar em setembro, pronto, e então foi esse tempo, um ano, vai fazer agora um ano setembro...*

E – (...) que começou... neste caso o que lhe estava a questionar, quais as suas funções, mas são inerentes, lá está...

T – *Ah! sim, são inerentes ao curso...*

E – (...) a terapia ocupacional, pronto, é terapeuta ocupacional... e neste caso o que nós pretendemos saber é, ou seja, o que desenvolve com os meninos são atividades no âmbito da terapia ocupacional.

T – *Exatamente, exatamente... apesar de nas escolas não ser muito fácil trabalhar no âmbito do nosso curso, tendo em conta que envolve as ocupações significativas para as crianças... e os espaços que às vezes nos fornecem, não têm material suficiente para nós trabalharmos adequadamente, mas fazemos o melhor que podemos e que conseguimos.*

E – Claro... trabalha com todos os alunos apoiados pelo CRI?

T – *Sim... quer dizer os que foram contemplados... nós recebemos uma lista do Ministério com os alunos que eram contemplados para T.O., terapia da fala e psicomotricidade... não trabalho com todos... não trabalho com um menino que acabaram por dar alta ao início, os restantes sim, trabalho com todos e ainda acrescentei mais um ou dois meninos.*

TEMÁTICA III

Caracterização do Funcionamento do CRI

E – Agora relativamente à caracterização do funcionamento do CRI, quantas horas de apoio dá a estes alunos, por semana?

T – *É assim, eu trabalho em dois agrupamentos, no Agrupamento E e C. Aqui no E dou no total meia hora a cada menino, que não é nada... meia hora a cada menino e a alguns dou quarenta e cinco minutos, mas são só dois ou três... portanto no total acho que são perto de vinte e sete/vinte e oito horas... aliás, é assim, há meninos que vieram contemplados com sessenta minutos, só tenho um desses meninos que tem duas vezes meia hora, os outros que têm sessenta minutos, têm trinta minutos de hipoterapia, que também sou eu a dar, e trinta minutos de terapia ocupacional em contexto de sala de aula.*

E – E qual o tipo de atividades que desenvolve com estes alunos? Já falou agora de duas...

T – *Hipoterapia... atividades, depende muito... porque é assim, devido à disparidade de horários que estes meninos têm, porque uns são CEI outros são PEI que depende depois se podemos tirar dos horários letivos ou não... não consegui formar muitos grupos, portanto, trabalho muito com eles a nível individual o que não me permite desenvolver muitas atividades...*

E – (...) sociais ou competências sociais.

T – *Exatamente, exatamente... portanto, atividades da vida diária como estava a dizer, relações interpessoais... é muito, relação terapeuta-aluno.*

E – *Exato, exato... mas estava-me a falar há bocado e fiquei com curiosidade em falarmos um bocadinho sobre isso... atividades de terapia ocupacional, em quê particularmente? Ou algum exemplo...*

T – *De atividades?*

E – *Sim.*

T – *É assim, isso depende muito da problemática da criança... é assim, com as crianças mais com défices motores, trabalho muito a força muscular, a mobilização ativa ou passiva dos membros, com os silicões trabalho a dureza dos matérias, é um bocadinho por aí... depois os meninos com défices mais cognitivos, trabalho mais na área da motricidade fina, enfiamentos de contas, grafismos... faço muita coisa, depende muito das necessidades... depois é assim, muitos desses meninos têm muitas dificuldades nas atividades de vida diária: na alimentação, na higiene, cuidar de si... tentamos um bocadinho ir nesse campo, trabalhar com a plasticina o cortar com a faca e com o garfo, o xixi... tudo muito à base disso...*

E – (...) do trabalho de desenvolvimento da autonomia, mas, e reforçando, acaba por trabalhar mais com eles individualmente...

T – *Sim.*

E – *E fora de contexto de sala de aula.*

T – *Fora de contexto, todos, sim... eles não trabalham em contexto de sala de aula... não trabalho com nenhum menino em sala de aula porque não considero muito benéfico, no meu trabalho, mas concordo que se trabalhe em sala de aula, por exemplo, professores do Ensino Especial, concordo que seja a trabalhar em sala aula até para integração dos meninos... agora o meu trabalho que exige, que eu quero que eles estejam mais concentrados e há meninos que eu tenho, nomeadamente, os autistas, não consigo com aquele estímulo todo à volta deles, que eles se mantenham concentrados.*

E – *Claro que sim, claro que sim... então e **onde são desenvolvidas essas atividades?** Apesar de não serem na sala de aula, como já falamos, mas são geralmente nas escolas dos meninos correto?*

T – *sim, sim... temos a escola Z e a escola R que tem duas unidades de autismo, trabalho nessas unidades, depois trabalho numa sala que está destinada aos técnicos do CRI, uma sala assim como esta, depois nesta escola, também nos foi destinada uma sala onde trabalhamos com os meninos, também assim normal.*

E – **Participa em todo o processo de apoio especializado dos seus alunos?** Em todo o processo, o que eu pretendo aqui saber é se existe articulação, não só com os outros técnicos, com os professores, nomeadamente, professores de Educação Especial e mesmo também a nível das próprias avaliações e da avaliação do PEI, se participa em todo esse processo...

T – *É assim, nós temos uma reunião de trabalho colaborativo à sexta-feira onde articulamos com os professores todos de Ensino Especial sobre as crianças e sobre o que*

se está a passar e alguma coisa que queiramos falar com eles mais específico, falamos nessa reunião. A nível de... perguntou-me se participamos na avaliação do PEI, é isso?

E – Sim, sim.

T – *É assim... eu não lhe posso falar muito porque comecei a trabalhar há pouco tempo... mas sim, eu penso que a equipa do Ensino Especial e a equipa dos técnicos tentam ao máximo que isto seja feito...*

E – (...) em parceria e em equipa.

T – *Em parceria... exatamente, exatamente.*

E – **Com que parceiros desenvolve este trabalho?** Já falámos um bocadinho deles, não é, portanto serão todos os técnicos...

T – *Os técnicos, a terapeuta da fala, o psicólogo, técnica psicomotricidade, com a professora do Ensino Especial destinada a cada menino, gostava que fosse os pais, que não é infelizmente... nós não temos muitas reuniões com os pais, eu há muitos pais de meninos meus que não conheço e eu acho que isso é...*

E – (...) perde-se aqui um elo de ligação...

T – *Sim, sim, muito... muito porque há meninos muito pequeninos que não me sabem transmitir...*

E – (...) rotinas ou alguns acontecimentos...

T – *Exatamente... as dificuldades deles em casa, não conseguem não é... e acho que era importante os pais também participarem neste processo, é uma coisa que não acontece com muita frequência.*

E – Neste caso também desenvolvem parcerias com... disse-me que era a responsável pela hipoterapia...

T – *Sim... portanto, estou eu, está uma monitora da Instituição, que me acompanha na carrinha e está o equitador lá no centro, que conduz o cavalo eu vou ao lado da criança e a monitora está com os restantes alunos que eu levo ou quando é necessário alguma ajuda para alguma atividade ela também ajuda.*

E – Exato... portanto seria mais um dos parceiros, neste caso...

T – *Sim.*

E – (...) os monitores e não só...

T – *Sim, e o centro, sim.*

TEMÁTICA IV

Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa

E – Exato. Relativamente... agora vou fazer uma pergunta, tem a ver agora com a parte de transição para a vida pós escolar, vida ativa que era no âmbito dos PIT's e que está mais vocacionada para a monitora formadora especializada, de qualquer forma, eventualmente não sei se apoia alguns desses meninos, e o que eu lhe queria perguntar é se **participa no processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI?**

T – *Não tenho nenhum menino, neste momento não.*

TEMÁTICA V

Conceito de Inclusão

E – Iríamos falar então no conceito de inclusão e nesse sentido, perguntar-lhe-ia **qual o seu conceito de inclusão?**

T – *Acho que é uma coisa que os professores tentam que aconteça e todo o meio envolvente, mas penso que ainda não está a acontecer... porque acho que se podia ter mais atenção aos meninos com necessidades educativas especiais, nomeadamente, na sala de aula, ter determinadas estratégias com esses meninos que eu acho que não são feitas... mesmo no recreio, integrar os outros meninos com esses meninos, haver essa preocupação... é assim, pode haver a preocupação de ter uma técnica auxiliar com cada menino, mas isso não é inclusão, não é?... inclusão é esse menino brincar com os outros meninos, é esse menino chegar à sala de aula e participar nas atividades de acordo com as capacidades dele, adequar um bocadinho as tarefas às capacidades dele... e acho que infelizmente isso ainda não acontece como eu gostaria que acontecesse.*

E – Exato, exato... portanto, uma participação mais ativa das crianças, quer nas aulas, quer nos recreios e etc....

T – *Sim.*

E – Nesse sentido, perguntar-lhe-ia se **considera que o CRI promove a inclusão dos alunos com NEE? E de que forma?**

T – *É assim, nós poderíamos promover mais... poderíamos promover mais, mas também acho que não nos são dadas oportunidades para tal... o que é que eu quero dizer com isto, eu podia promover mais a inclusão de uma criança na turma, se me fosse dada mais tempo para essa criança, em atividades de relação interpessoal... eu em vez de ter trinta e cinco crianças, podia ter só quinze e se calhar com essa cada criança podia estar com ela mais tempo em cada escola e tentar inclui-la nos vários contextos em que ela se insere... agora estando só meia hora com ela é muito difícil para nós enquanto técnicos inclui-la... impor esse conceito de inclusão, é muito difícil para nós de tão pouco tempo que temos com as crianças... queremos, mas não nos é possibilitado.*

E – Mas de qualquer forma, considera que o CRI promove essa inclusão, apesar de ainda não estar no estado perfeito ou longe de estar no estado perfeito, mas que caminhamos para lá...

T – *Sim, sim.*

TEMÁTICA VI

Importância do CRI

E – **Qual a importância do CRI para a inclusão dos alunos com NEE**, no estado em que ele está neste momento, ou seja, quais são as mais-valias do CRI, para a inclusão destes alunos?

T – *No meu caso é um bocadinho o fornecimento de estratégias aos diferentes professores, auxiliares que trabalham com a criança para tentar incluir ao máximo essa criança com as outras, além do trabalho que faço com eles em contexto individual, também tento trabalhar um bocadinho essa parte... acho que é essencialmente essa*

parte de fornecimento de estratégias às outras pessoas... acho que é onde o CRI pode entrar mais, penso que sim.

E – E **quais as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto?**

Para além das que já enumerou

T – *Então, a falta de reuniões com os pais, o pouco tempo que temos com as crianças... eu acho que já lhe disse quase todas...*

E – (...) pode enumerar à vontade

T – *Eu acho que já lhe disse quase todas durante a...*

E – (...) as condições, o espaço...

T – *Sim, sim... é assim, as condições que nos dão são boas, não é...*

E – (...) não são as suficientes ou aquelas que gostaríamos...

T – *Pronto, exatamente... eu penso que não seja assim mais nada...*

E – Então e **quais os aspetos positivos do CRI...** já falamos um bocadinho, os aspetos positivos do CRI é isso mesmo, dotarem as pessoas que trabalham com estas crianças de mais estratégias e formas de trabalhar com eles...

T – *Claro, sim, sim...*

E – E **os aspetos negativos? Existem?**

T – *De trabalhar no CRI?*

E – Do CRI, aspetos negativos do CRI.

T – *Eu acho que não existem.... Acho que foi um projeto muito importante que criaram, foi uma mais-valia para as crianças que não estão em contexto institucional, não é, estão nas escolas e acho que foi uma mais-valia para elas, uma ajuda...*

E – (...) ao fim e ao cabo é essa a importância do CRI também, permitir o acesso a estas crianças de terapias e de técnicos que eventualmente não estariam disponíveis apenas em contexto de escola regular.

T – *Exatamente, exatamente.*

TEMÁTICA VII

Complementos e Observações

E – Dadas estas questões todas, não tenho mais perguntas para lhe fazer... deixava só em aberto, se **existe mais alguma informação/questão, dado o decorrer desta entrevista, que pretenda acrescentar?** Que considere ser importante...

T – *Não, acho que não, se tiver alguma dúvida mais... não sei se respondi bem ao que queria saber.*

E – Respondeu, plenamente... de acordo com o que nós tínhamos estruturado na entrevista, temos tudo respondido, pelo menos...

T – *Pronto.*

ENTREVISTA - TÉCNICOS DO CRI

ENTREVISTADO: TERAPEUTA DA FALA

ENTREVISTADORA: MESTRANDA

LOCAL: INSTITUIÇÃO

DATA: 07 MAIO DE 2015 **HORÁRIO:** 14H30 **DURAÇÃO:** 35min e 46s

MATRIZ DA ENTREVISTA

TEMA: “A Importância do CRI na promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um estudo de caso”

TEMÁTICA I

Legitimação e Motivação da Entrevista

- ✓ Sou aluna do Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor e pretendo desenvolver um trabalho de investigação neste âmbito. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre o CRI, o seu funcionamento assim como perceber a importância do CRI para a Inclusão dos alunos com NEE.
- ✓ Para tal, peço a sua colaboração, que é de extrema importância para este estudo. Como técnico envolvido neste projeto, é uma das pessoas que reúne mais informações. Contribuindo, assim, para atingirmos o nosso objectivo que é perceber qual a importância do CRI na inclusão de alunos com NEE.
- ✓ Garanto-lhe o anonimato e a confidencialidade dos seus depoimentos. A informação recolhida não será utilizada para outros fins, que não sejam, os desta investigação.
- ✓ Para maior facilidade na análise de dados, peço permissão para fazer o registo áudio gráfico da entrevista.

TEMÁTICA II

Identificação e Caracterização do Técnico

Entrevistador (E) – Neste sentido a entrevista está dividida por alguns pontos, iniciaremos pela identificação e caracterização do técnico, neste caso, **sexo** feminino, como podemos ver obviamente...

Terapeuta da Fala (T) – *Sou a Terapeuta da Fala.*

E – Isso... A **idade** antes de mais?

T – *Trinta e seis anos.*

E – **Qual a sua profissão?**

T – *Terapeuta da Fala*

E – Que coincide neste caso com a formação, correto?

T – *Sim, sim, sim.*

E – Exato. **Há quanto tempo trabalha neste projeto?**

T – *Há seis anos.*

E – Neste projeto do CRI? Neste CRI?

T – *Sim, sim, portanto o projeto do CRI iniciou comigo, digamos assim, não comigo obviamente, mas, fui a primeira técnica (a terapeuta da fala) a ser inserida nas escolas... eu e o psicólogo.*

E – **Quais as suas funções**, neste caso inerentes também à sua formação mas, mais na intervenção no âmbito da terapia da fala?

T – *As minhas funções são avaliar e acompanhar alunos que tenham problemáticas na área da linguagem, da comunicação, da parte também da escrita e da leitura inerentes às dificuldades da linguagem, portanto, a competência fonológica, neste caso, falta de competência ao nível fonológico, que muitas vezes podem influenciar a leitura e a escrita.*

E – Exato... **trabalha com todos os alunos apoiados pelo CRI?**

T – *Portanto, trabalho com os alunos apoiados pelo CRI que tenham essas dificuldades... são avaliadas por mim, nos casos em que realmente existem essas necessidades eu acompanho, desde que eles estejam integrados no CRI, sim, portanto, na Lei três de dois mil e oito.*

TEMÁTICA III

Caracterização do Funcionamento do CRI

E – Quantas horas... e agora passando para a caracterização do funcionamento do CRI em si, e enquanto organismo, **quantas horas de apoio dá a estes alunos, por semana?**

T – *Por semana nós fazemos vinte e duas horas diretas.*

E – **Qual o tipo de atividades que desenvolve com estes alunos?** De forma genérica, obviamente... tem a ver também um bocadinho com aquilo que já falamos, que é intervenção na área da linguagem e da comunicação...

T – *Sim, sim... portanto... desculpe qual foi a pergunta, exatamente?*

E – Qual o tipo de atividade que desenvolve com estes alunos?

T – *O tipo de atividades... de facto estão inerentes às problemáticas deles, são atividades no âmbito da linguagem quer seja, por exemplo, desenvolvimento do vocabulário, desenvolvimento e melhoria das competências gramaticais no aspeto da construção frásica, muitas vezes trabalho também a área articulatória, capacidade de produzir sons... muitas vezes elaboro fichinhas em que disponho os sons, por exemplo, em que há alguma dificuldade em perceber quando é que é um som quando é que é outro... muito relacionado com esta minha área, que é a parte da linguagem, as competências linguísticas, vocabulário, construção frásica, capacidade de extensão dos sons (que é a tal discriminação auditiva que nós chamamos) e depois, muitas vezes, quando há competência de leitura e de escrita, apostar também nessas áreas e articular um*

bocadinho com as professoras de Educação Especial... nós terapeutas da fala, de facto, conseguimos articular um bocadinho porque... elas (as professoras de Educação Especial) mais na área do grafismo, não é... do grafema, portanto, a letra em si e eu atribuo-lhes o som, determinado som àquela letra... e o trabalho assim em equipa vai evoluindo de forma mais uniforme ou assim esperamos não é... basicamente é isto.

E – Com um determinado objetivo, trabalham todos no mesmo...

T – *Sim, sim... portanto eu avalio, dentro da minha área técnica e evidencio as dificuldades da criança, a partir daí, desenvolvo um plano, não é, projeto um plano de recuperação, de ajuda àquela criança nas áreas fracas da dita criança, a partir daí, depois em articulação com os professores, vamos vendo... então vamos trabalhando este som e por aí em diante... para estarmos um bocadinho todos a trabalhar o mesmo, não é... faz mais sentido.*

E – Claro... e **onde é que são desenvolvidas essas atividades?**

T – *São nas próprias escolas dos alunos, portanto, os alunos estão integrados na escola e os terapeutas deslocam-se às escolas e retiram os alunos da sala de aula, dependendo dos casos, se forem alunos com CEI estes poderão sair mesmo no período letivo para as terapias, se forem alunos sem CEI, só com o PEI, estes alunos não poderão sair durante o horário letivo, portanto, tentamos colocar as terapias fora, ou antes da entrada na escola ou depois, pode ser imediatamente antes ou imediatamente a seguir também para o aluno não estar um dia inteiro... portanto vamos jogando o nosso horário no início do ano letivo, jogamos o nosso horário também com as possibilidades dos alunos e com os horários de turma e com estas duas...*

E – (...) variáveis...

T – *(...) variáveis, muito bem... se são alunos que realmente podem sair e nesse caso são encaixados mais para o meio do bloco da parte da manhã ou da tarde, ou se forem alunos que não possam sair, ou imediatamente antes ou imediatamente a seguir, a maior parte das vezes imediatamente a seguir, porque é mais fácil, senão trona-se muito cedo... se bem que seria melhor o antes, porque eles estão mais despertos... é completamente diferente em termos de rendimento, mas pronto...*

E – Nem sempre se consegue...

T – Não

E – **Participa em todo o processo de apoio especializado dos seus alunos?** O que eu pretendo saber aqui é, se participam desde a elaboração do PEI ou do CEI (quando assim o exige), mas o PEI tem que existir sempre...

T – *sim, sim...*

E – (...) se participam em todos os períodos de avaliação, se acompanham todo o processo do aluno, independentemente de serem professores diretos, não são professores diretos, mas são terapeutas que participam na educação daquele aluno...

T – *Sim, sim... Fazemos isso de forma pontual, ou seja, contribuimos com as nossas avaliações, com os nossos pareceres... na realização desses planos e desses documentos oficiais, digamos assim... damos o nosso contributo, isto a nível oficial... fora do oficial, digamos assim, no dia a dia isto acaba por acontecer mais ainda, como?! Ao trabalhar*

por exemplo, na unidade de ensino estruturado, onde estão várias professoras e nós também, porque aí faz sentido estarmos todos, não é, embora eu esteja num sítio mais reservado, muitas vezes até com espelho... mas, acabamos por articular informalmente sobre o aluno: "este aluno hoje vem agitado, este aluno hoje..." e tudo isso são contributos de certa forma, para além desses contributos oficiais (com os nossos relatórios, com os nossos pareceres), fazemos também esta articulação e fazemos mais ainda também quando é pedida a presença dos pais para uma reunião, porque algo se está a passar com o aluno; porque o notamos diferente ou qualquer coisa... também é pedida a nossa presença, se pudermos, em termos de horários, se pudermos é uma grande mais-valia, porque depois todos os técnicos e professores acabam por dar um bocadinho o seu achega e é muito importante.

E – Claro, claro... **com que parceiros desenvolve este trabalho?**

T – *Parceiros?!*

E – *Parceiros, podemos falar... os outros técnicos, os professores... não sei se eventualmente... neste caso da terapia da fala talvez não, mas no caso das outras terapias, existe mesmo parcerias da própria comunidade, por exemplo, a nível da hipoterapia... existem outros parceiros, neste sentido se calhar, nesta área, não tanto, serão mais os professores...*

T – *Sim, de uma forma mais direta, os colegas terapeutas que trabalham igualmente com aquele aluno, neste caso, o terapeuta ocupacional, o psicólogo e o professor de Educação Especial... de uma forma mais indireta, o professor titular de turma, mas isso só muito pontualmente... De facto o trabalho mais em equipa, digamos assim, é com o professor de Educação Especial e com os restantes elementos do grupo técnico.*

TEMÁTICA IV

Transição para a Vida Pós Escolar/Ativa

E – *Agora, relativamente à transição para a vida pós escolar, que é um dos temas das áreas temáticas que nós estamos a abordar e apesar de já ter falado com a monitora formadora especializada que será... a técnica mais interventiva nessa área... poderá também apoiar alunos que estão nessa situação, nesse sentido, perguntar-lhe-ia: **participa no processo de transição para a vida pós escolar/ativa dos alunos apoiados pelo CRI?***

T – *Não muito. A minha intervenção, enquanto terapeuta da fala, está mais dirigida o mais precoce possível, sendo que eu só trabalho a partir do primeiro ciclo, mas sempre o mais precocemente possível e em alunos cujo desenvolvimento está mais desfasado do esperado, em termos de idade cronológica... portanto, vamos partir do princípio que os alunos que já estão nessa fase, numa fase, vá, pré-profissional, digamos assim, são alunos que terão outras necessidades, obviamente, mas que a área da linguagem já foi trabalhada ... muitas vezes o que acontece é, alunos que já passaram por mim, depois chegam a essa parte... mas a terapia da fala prende-se muito muito muito com a parte vocabular, competências de construção frásica, muito muito... muito a esse nível, são áreas que estão muito longe de um pré-profissional...*

E – (...) claro, claro.

T – *É assim, como há muita necessidade de terapia da fala tem que haver esta clareza de pensamento que é: o mais precocemente possível, para realmente se verem efeitos e nos casos realmente mais necessitados... claro, em termos de referências, surgem muitos casos de articulação verbal... mas obviamente que eu inserida num CRI, nunca poderei dar abertura a esses casos, claro que um terapeuta da fala, no particular, não é, poderá fazê-lo, eu como terapeuta da fala poderei fazê-lo é um caso realmente importante para mim, de grande importância de facto... mas não se for a única lacuna apresentada pelo aluno, então aí não pode integrar, de todo...*

E – (...) de forma alguma no CRI.

T – Não

TEMÁTICA V

Conceito de Inclusão

E – Claro, claro... Partiremos então e sendo também o cerne da questão deste estudo, gostaríamos de explorar um bocadinho melhor, o conceito de inclusão, nesse sentido, pergunto-lhe **qual o seu conceito de inclusão?** Isto é uma pergunta absolutamente pessoal e de construção conceptual de cada um de nós, portanto...

T – *Inclusão... para mim a inclusão é, permitir àquele ser humano que se sinta o mais integrado possível numa determinada comunidade, num determinado espaço, onde ele consiga sentir que as suas limitações estão lá, mas não são barreiras, para que consiga desenvolver o melhor possível a sua vida.*

E – **Considera que o CRI promove a inclusão dos alunos com NEE?**

T – *Ah sim, sem dúvida.*

E – **De que forma?**

T – *Na medida em que conseguimos trazer estes alunos que há uns anos atrás estavam numa instituição, obviamente faziam o melhor por eles, mas que de certa forma os marginalizava... porque não é a sociedade escolar, não é uma sociedade de pares de igual forma, então, levá-los para a escola realmente é abrir portas a estes meninos, porque também aprendemos pelo exemplo e poderão estar em contacto com meninos ditos dentro da norma e em que todos ficam com uma bagagem extremamente rica... uns ganham de facto essas outras “nuances” que de outra forma não viveriam porque estariam mais... e os outros que estão tão habituados à normalidade aprendem a respeitar de outra forma... acho que é um ganho de todos os lados.*

TEMÁTICA VI

Importância do CRI

E – Sim, sem dúvida... e então e relativamente ao CRI, perguntar-lhe-ia qual a importância do CRI, antes perguntava-lhe se promove a inclusão, já deciframos que sim, agora **qual a importância do CRI para a inclusão destes meninos?** Também de certa forma já me disse, que é poder levá-los às escolas, que estejam na escola com acesso aos mesmos técnicos, vá, digamos assim, que poderiam ter numa instituição.

T – *Sim, é isso, sim... é uma mais-valia muito grande, mais uma vez estamos a promover a inclusão dessa forma, estamos a promover que haja partilha e aprendizagens mutuas em que todos somos diferentes, independentemente, de motoramente ou psicologicamente, todos somos diferentes e há que saber viver bem com a diferença, aceitar a diferença para sermos... até para os nossos alunos ditos normais, serem mais responsáveis, mais altruísta, tolerantes... mas acho que é um ganho de facto para todos.*

E – Quais as maiores dificuldades sentidas na concretização deste projeto?

T – *A grande dificuldade que surge à partida, tem a ver com os próprios casos com que trabalhamos, são casos por vezes realmente graves, em que de facto é preciso um grande esforço, um grande empenho e uma necessidade do técnico sentir-se feliz com degrauzinhos e com passos mesmo muito pequeninos... o perceber realmente o grau de gravidade de uma situação e conseguir ficar feliz e estar motivado, é muito importante, com aqueles pequenos degraus... e depois também passar isto um bocadinho para a parte académica, parte escolar, porque falta um bocadinho de... não é de sensibilidade, sensibilidade há, mas às vezes de formação para os professores que passaram a albergar estes meninos e perceber que muitas vezes a criança ri, não está a gozar, nem está a brincar, simplesmente não...*

E – (...) reage daquela forma.

T – *Sim, não tem outra forma, se calhar até é um ato comunicativo, não o sabe fazer de outra forma e preenche aquela lacuna comunicativa com um riso, com um grito... isto não é muito fácil, bem, depende, não é... há profissionais que percebem melhor, têm também mais um bocadinho de sensibilidade, outros nem tanto, mas de facto é um desafio ter estes meninos na escola e fazer com que eles sejam aceites e que façam parte da comunidade escolar...*

E – (...) é um desafio...

T – *É, é sem dúvida... porque é assim, enquanto que os técnicos vêm da área da saúde e estão muito habituados a este tipo de realidade e estes degrauzinhos e os nossos objetivos são sempre muito virados para o funcional, porque percebemos que aquele aluno tem competências limitadas... os professores muitas vezes têm esta dificuldade, estão muito agarrados ao académico, porque são professores, tem a ver com a sua formação de base e os terapeutas, eu pelo menos penso assim, acabamos por fazer um bocadinho o papel de defensores, não é que os outros sejam o contrário de defensores, mas apaziguar um bocadinho esta situação e atenção, estão no CRI, estão numa escola, mas a parte académica vai acontecer conforme...*

E – (...) ele permitir ou conseguir.

T – *Exatamente, exatamente... e perceber ali um bocadinho as metas, não é, e que se calhar para um aluno ler globalmente cinco palavras é assim uma conquista brutal e, se calhar vai fazê-lo nos três primeiros anos letivos e de facto isto dentro de uma turma, não é fácil para um professor... eu acho que os terapeutas fazem aí também um papel muito importante neste apaziguamento do professor que pensa a nível académico.*

E – Claro, claro...

T – *É, é... não sei se lhe respondi à sua pergunta*

E – Respondeu... nunca tinha pensado nessa perspetiva, achei interessante.

T – *Sim... não podemos esquecer a formação de base, porque é assim, a inclusão é muito bonita, é uma palavra muito bonita, mas levar os alunos, incluir os alunos, não é só metê-los na escola...*

E – (...) isso é integração, portanto.

T – *Pronto, inclui-los de facto, é mesmo como eu disse à pouco, é aceitar as limitações e perceber o que podemos fazer potenciando ao máximo aquele aluno, mas nunca esquecendo as limitações e isso para um professor que tenha formação base, só mesmo professor... o professor de Educação Especial aqui faz um trabalho ótimo, esplendido também, porque tem uma abordagem já e um pensamento completamente diferente, mas o professor titular de turma que não tem esta parte, vê-se aflito muitas vezes...*

E – (...) está firmado nos objetivos da aquisição das competências e por vezes não consegue, se calhar...

T – *Estão muito formatados para o nível académico.*

E – Pois...

T – *Muito muito formatados e chega um aluno e o aluno tem que cumprir aquelas metas e há alunos que com uma paralisia cerebral muito muito grave, que esteja incluída, quer dizer, o professor vai ensinar o que é um quadrado, o que é um triângulo... o que é isto??!, não é... então aí, a inclusão pode passar mesmo só pelo bem-estar daquela criança naquela comunidade...*

E – (...) lá está, o desespero do professor...

T – *Exatamente, exatamente, mas não é culpa do professor, é de toda a pressão... também vivemos numa sociedade de “resultados, resultados, resultados, como é?! Como é?! Quantos passam?! Quantos chumbam?...” que é horrível, por isso, o nosso papel aqui de defesa destes meninos, isto não diz nada, não vamos tentar tornar a vida mais...*

E – Se calhar era importante dizer aos professores ou fazer passar essa mensagem, não sei se já foi, se calhar... estamos também numa troca de pensamentos e de formas diferentes de ver as coisas... lhes dizer que se aquela criança, não conseguir atingir essas metas, não há problema.

T – *Exatamente, exatamente, por isso mesmo existem os CEI's que devem ser pensados naquela criança, têm que ser únicos, delineados perante a própria criança e as suas competências e num programa que seja o mais funcional possível...*

E – (...) se bem que por outro lado também temos outra pressão, que é a dos pais.

T – *Sim...*

E – (...) que também não é fácil de gerir.

T – *Não, não...*

E – (...) muito difícil de gerir.

T – *Sim, sim, sem dúvida...*

E – (...) eles têm muitas expectativas...

T – *Têm...*

E – (...) mesmo em relação a filhos com algumas limitações.

T – *Sim, sim, sim...*

E – (...) e esperam que nós façamos milagres... nós todos...

T – *Lá está, daí ser tão importante esta equipa, que é uma equipa multidisciplinar e em que todos com muita calma, com muita serenidade, explicamos que realmente o trabalho é feito mas que os objetivos têm que ser também flexíveis e ao encontro das competências da própria criança, porque um aluno dito na norma também não vai ser exigido a um aluno num primeiro ano que construa frases para um ensaio, por exemplo, que é uma coisa que fazemos numa licenciatura ou num mestrado, seria a mesma coisa exigir isso, não é, porque os níveis de desenvolvimento têm que se dar, os patamares não se saltam, as etapas de desenvolvimento não se saltam, se a criança está ali, não pode ir para ali, como referiu há bocado,... cada aluno tem o seu tempo, o seu ritmo e não podemos saltar dez anos ou em termos de competências, não podemos saltar competências, nem pedimos a um aluno numa cadeira de rodas levanta-te e anda; nem pedimos a um aluno que não sabe ler e escrever que faça composições, atenção, pode fazê-las até, porque não, faz com imagens porque não... vai fazer uma bela composição com imagens... é esta abertura e flexibilização do pensamento que eu acho que é muito importante... também é uma lufada de ar fresco para os professores que se vêem um bocado aflitos porque não sabem mesmo como agir em certas situações, é difícil e mais uma vez, muito muito agarrados ao percurso académico...*

E – (...) claro e é também... também exigido isso e... a eles também exigido isso...

T – *Sim, sim...*

E – (...) e principalmente a pressão do sistema...

T – *Sim...*

E – (...) do próprio sistema e da sociedade em si e... mais nos pais.

T – *Sim, sim...*

E – (...) ainda mais pais que vejam os seus filhos com algumas limitações.

T – *Sim, sim... eu acho que é assim, na realidade, um PEI devia existir para qualquer criança, porque não há duas crianças que aprendam de forma igual e aí saíamos um bocadinho deste grupo, do grupo de alunos ditos na norma e de repente aqueles alunos que são diferentes, porque lá está, é esta tal inclusão que se consegue, está muito mais próxima de se conseguir, mas que ainda não é perfeita...*

E – (...) e ainda há o estigma do NEE.

T – *Sim, sim e lá está, porque o professor, o cabeça de turma, ainda tem esta dificuldade, ainda recorre muito ao professor de Educação Especial e aos terapeutas: “o que é que eu faço?...” porquê? Porque depois em grupo isto também não é fácil...*

E – (...) não é fácil gerir.

T – *Porque estes meninos de um para um, não é...*

E – (...) funcionam de uma forma... isso é sem dúvida, em grupo de turma é muito difícil.

T – *É muito, muito, muito difícil mesmo... com todas aquelas dicas: estão à frente; à frente do professor mas... então se formos para os casos de autismo, em que todas aquelas estereotipias acontecem é claro é muito mais fácil controlar: “olha atenção; não faças isso; senta-te direito”; em que isto é constante numa sessão de trinta ou quarenta e cinco minutos... na sala de aula é impossível, torna-se impossível... mas estamos mais*

perto sem dúvida de conseguir uma sociedade e uma escola mais inclusiva, mas ainda há trabalho a fazer.

E – Então neste caso, e de forma mais resumida **quais os aspetos positivos do CRI?**

T – *Os aspetos positivos do CRI... nós estarmos incluídos na escola é uma mais-valia, os alunos têm acesso às nossas terapias e têm o apoio mais dirigido, mais direto.*

E – **Aspetos negativos?**

T – *Aspetos negativos... isto é do ponto de vista...*

E – (...) da importância do CRI, do CRI...

T – *Sim, mas do ponto de vista dos terapeutas, não?!*

E – A importância do CRI na inclusão e do ponto de vista dos terapeutas, tudo o que... aspetos negativos relacionados com o CRI que sinto que ainda não estão... ou aquilo que sinto que pode não estar a correr bem, que precisa de ser alterado... o que é que, no seu trabalho se sente mais “penalizada”...

T – *O que eu gostaria imenso, para poder ajudar mais os alunos que acompanho, era em vez de ter trinta e cinco alunos ter... sim, sem dúvida... se eu tivesse cinco alunos... se dessemos mais importância e se compreendêssemos que estes alunos precisam de terapias mais... eu não diria intensivas, mas mais regulares, mais sistematizadas, as suas melhorias terapêuticas iriam ser maiores, logo, estariam mais predispostos à aprendizagem nos outros contextos, por isso, menos alunos em termos de terapia seria mais benéfico, porque eu conseguiria ter mais tempo... só dando um exemplo rápido, nos alunos mais graves, por exemplo, autismo não-verbal, casos mesmo gravíssimos do ponto de vista de integração, de tudo o que possa pensar, em que a comunicação é difícil, o acompanhamento da terapia da fala acontece uma hora por semana, duas vezes, portanto, trinta minutos mais trinta minutos, uma hora numa semana, portanto, um trabalho muito mais sistematizado...*

E – (...) todos os dias se calhar meia hora era muito mais significativo.

T – *Muito mais, muito mais e muito mais preferível, no meu ponto de vista, apostarmos nessa quantidade de tempo para aquele aluno, quase fazer uma aposta mais naquele aluno e depois quando ele já estivesse num patamar superior, então larga-lo um bocadinho ou fazer um trabalho mais indireto em termos de articulação com os professores de forma mais indireta... não largar completamente, não cortar mas ir acompanhando de forma mais indireta e depois então acompanhar outros cinco, por exemplo... agora ter trinta e cinco alunos para apoiar, é muito complicado, porque nós não temos um manual que debitamos, salvo seja, nós temos realmente toda a preparação de um material para cada um... se fossem assim menos casos, seria muito mais fácil estes momentos de articulação, seria mais fácil ter a família mais perto de nós, tendo a família mais perto de nós, também a ganharíamos mais facilmente...*

E – (...) para ter um maior envolvimento.

T – *Sem dúvida, sem dúvida... até se calhar acompanhamento a consultas em que os professores de Educação Especial fazem-no, mas por vezes também é importante ir um técnico da competência do âmbito... uma consulta, por exemplo, de neuro-desenvolvimento, fará sentido ir o professor de Educação Especial, digamos que é o*

primeiro em contacto com... mas depois o terapeuta da fala, por exemplo, que está tão relacionado na área da neurolinguística e acabaria quase por haver um feedback maior... nós também tentamos fazer isso muitas vezes, quando os pais dizem...

E – (...) se calhar na leitura de um relatório, de uma informação, já chega de outra forma...

T – *Sim, sim, já é muito bom quando chega e por vezes, nós antecipamos essa situação, porque os pais até disseram que vão ter uma consulta, então nós vamos rapidamente, salvo seja, porque o tempo é sempre curto, vamos articular, vamos fazer ali um relatório entre todos, vamos enviar para o médico, porque enviando para o médico, talvez ele não se importe de devolver, é um bocadinho assim, antecipar o trabalho para depois ter a recompensa...*

E – (...) para recolher frutos...

T – *Sim, sim... porque isto também, lá está, depende muito da abertura dos pais, mas os pais têm que ser ganhos, têm que estar do nosso lado, têm que perceber a nossa disponibilidade, o nosso interesse pelos seus filhos e que estamos ali para apostar neles, sem dúvida costuma ser uma relação de confiança e isto também exige muito tempo...*

E – (...) enquanto que facilmente há pessoas que facilmente se conquistam e duas/três conversas, há pessoas que levam muito tempo a conquistar e principalmente fragilizadas perante estas situações, às vezes não estão preparadas para se abrir facilmente, porque há anos que andam ali a se proteger... não é fácil.

T – *Sim, sim, é muito difícil fazer o luto de uma gravidez que era normal e de repente as coisas não correram bem e temos pais com alunos a entrar num segundo ciclo...*

E – (...) e ainda não conseguiram.

T – *E ainda não conseguiram.*

E – (...) acredito, acredito.

T – *Porque fisicamente conseguiram, na conversa de cinco minutos, convencem que conseguiram, mas quando paramos para reunir e debater realmente assuntos, lá vem aquela coisinha que nos deixa: “atenção este pai...” e sejamos sinceros, não é fácil, quando projetamos um bebé nas expectativas... lá está, desejamos realmente o melhor e depois é as expectativas versus a realidade, então é esta a realidade: “que vamos fazer a partir daqui?” e os pais muitas vezes não conseguem sozinhos fazer esse... mas lá estamos nós também para ajudar.*

TEMÁTICA VII

Complementos e Observações

E – Bem e neste sentido, estamos a chegar ao fim, perguntar-lhe-ia se **existe mais alguma informação ou questão, que dado o decorrer desta conversa, pretenda acrescentar** ou que sinta que eventualmente não abordei e que seria importante acrescentar...

T – *Assim de repente não, não...*

E – Portanto, não tendo mais a acrescentar, resta-me agradecer-lhe muito o tempo...

T – *De nada...*

E – (...) e a disponibilidade e têm sido todos muito compreensivos e amáveis, só me resta agradecer.

T – *Sim, já passámos pelo mesmo e também nos soube bem quando alguém se disponibilizou e temos que ser uns para os outros.*