

Avaliação das Políticas Públicas

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais:
O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão



 Direção-Geral da Educação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Centro de Recursos para a Inclusão
Instituto de Apoio à Criança

O presente documento constitui uma síntese do relatório do estudo:

Sousa, Jerónimo; Mota, Andreia; Dolgner, Joana; Teixeira, Pedro; Fabela, Sérgio. (2014). *Avaliação das Políticas Públicas - Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão*. Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (documento não publicado).

A publicação deste livro só foi possível graças ao trabalho desenvolvido pela equipa do CRPG, coordenada pelo Dr. Jerónimo Sousa, à qual a DGE agradece o profissionalismo, a competência técnica e científica, o empenho e a disponibilidade demonstrados ao longo de todo o processo.

Ficha Técnica

Título

Avaliação das Políticas Públicas - Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão

Editor

Direção-Geral da Educação
Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos

Coordenação

Filomena Pereira

Organização

Manuela Micaelo
Fernanda Croca

Autoria do Estudo

CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia

Equipa de trabalho

Jerónimo Sousa (coordenação)

Andreia Mota
Joana Dolgner
Pedro Teixeira
Sérgio Fabela

Design da Capa

Isabel Espinheira

Impressão

Editora CERCICA
Rua Principal 320-320A, Livramento
2765-383 Estoril

ISBN

978-972-742-384-2

Depósito Legal

388062/15

2015

Lista de acrónimos e siglas

AE	Agrupamento de Escolas
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIF-CJ	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Crianças e Jovens
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
E	Escolas
EE	Encarregado de Educação
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PA	Plano de Ação
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico

Índice

Prefácio	7
Síntese Metodológica	8
Resultados	9
Modelo de organização e financiamento dos CRI	9
Conceção, implementação e avaliação dos PA	11
Recursos	14
Resultados/impacto	15
Conclusões e recomendações	17
Indicadores estatísticos	29
Rede Nacional de CRI	30
Indicadores de Qualidade	35

Prefácio

Nos últimos anos tem vindo a ser progressivamente implementada uma política educativa de inclusão, concretizando o conceito de escola inclusiva, num percurso que tem que ser constantemente atualizado e repensado. Uma vez concretizado um modelo em que os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) assumem um papel fundamental no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, importa agora não só avaliar o impacto da prestação de serviços dos CRI no apoio à inclusão destes alunos, mas também identificar e avaliar os constrangimentos e virtudes deste modelo.

A criação dos CRI seguiu-se a um período e a um modelo em que um grande número de instituições particulares de solidariedade social e de estabelecimentos particulares e cooperativos foi, ao longo dos anos, criando escolas de ensino especial. À medida que foi ganhando terreno o conceito de integração, e mais recentemente de inclusão, foram emergindo correntes sociais de defesa do direito das crianças e jovens com necessidades educativas especiais a uma educação não segregada, uma educação prestada nas escolas da sua área de residência e nas mesmas turmas frequentadas pelos seus irmãos, vizinhos e pares da comunidade local. Um movimento norteado pela convicção de que todos os alunos têm o direito de aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças.

Neste contexto, o poder político tem vindo a assumir a defesa de uma escola inclusiva, promovendo medidas políticas de incentivo ao desenvolvimento de projetos de parceria entre as escolas de ensino especial e as escolas do ensino regular, a par de medidas de inibição ao encaminhamento de alunos com NEE para escolas de ensino especial, fazendo com que a tomada de decisão decorra sempre de uma análise compreensiva e casuística, balizada pela observância de condições previamente estabelecidas. Esta orientação política teve como consequência uma progressiva diminuição do número de alunos a ingressar em escolas de ensino especial.

A criação de uma rede nacional de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), em 2008, surgiu como corolário dessas medidas, constituindo-se como ponto de viragem decisivo no sentido da inclusão. A rede nacional de CRI veio alterar, definitivamente, os papéis tradicionalmente atribuídos às escolas de ensino especial e às escolas de ensino regular, reconfigurando a geografia das relações entre estas instituições e de cada uma, ou de ambas enquanto parceiras, com os alunos com NEE.

A garantia de que o MEC continua empenhado em prosseguir políticas inclusivas é-nos dada pela recente realização de um novo processo de acreditação a CRI, que teve lugar em 2013, e do qual resultou um alargamento da rede nacional que conta atualmente com 90 centros de recursos. Adicionalmente, e porque os alicerces da educação inclusiva têm de ser perspetivados considerando não apenas a quantidade de recursos, mas também a qualidade, o MEC encomendou o estudo, que agora se apresenta, de avaliação externa dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) que contou com o apoio do POAT/FSE QREN.

O Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário



(Fernando Egídio Reis)

Síntese Metodológica

O Estudo em apreço, denominado “Avaliação das políticas públicas- inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão”, foi realizado durante o ano de 2014, pelo Centro de Reabilitação Profissional de Gaia e coordenado pelo Dr. Jerónimo Sousa.

O mesmo, teve como principal objetivo efetuar uma avaliação externa que permitisse:

- avaliar o impacto da prestação de serviços dos CRI no apoio à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE);
- identificar os fatores facilitadores/barreiras ao funcionamento dos CRI;
- avaliar a adequação dos recursos físicos, humanos e financeiros que lhes estão afetos.

Para o efeito, consideraram-se 4 dimensões de análise: modelo de organização e financiamento dos CRI; conceção, implementação e avaliação do Plano de Ação (PA); recursos; resultados/ impacto. A operacionalização destas dimensões de análise em subdimensões e indicadores deu origem à matriz de análise do estudo. A exploração desses indicadores foi realizada através de um desenho de estudo assente numa metodologia mista, integrando:

- questionários *online* dirigidos ao universo de Agrupamentos de Escolas (AE)/ Escolas (E) com Planos de Ação em 2013/14 e de CRI a operar também nesse ano letivo, com taxas de resposta de 57,37% e 87,36% , respetivamente;
- 24 estudos de caso - análise documental, correspondendo à análise de 23 AE e 24 CRI e à análise dos principais documentos integrados nos processos de 90 alunos com NEE (13 avaliados em 2013/14 na sequência do processo de referenciação, com participação dos CRI, e 77 a serem apoiados nesse ano pelos CRI);
- 10 grupos focais envolvendo 107 participantes - alunos apoiados por CRI, Encarregados de Educação (EE), representantes/ profissionais de parcerias da comunidade e representantes/ profissionais de AE e de CRI, o que de um ponto de vista organizacional correspondeu ao envolvimento de 5 AE distribuídos por Portugal Continental, 6 CRI e 6 entidades da comunidade que intervêm na avaliação ou nos Programas Educativos Individuais (PEI)/ Planos Individuais de Transição (PIT) dos alunos apoiados;
- entrevistas semiestruturadas a 6 atores-chave e peritos no objeto de estudo, associados a percursos profissionais com vinculações diferenciadas, desenvolvidos em articulação com organizações incubadoras de CRI, ao Ministério da Educação e Ciência (MEC), à academia e instituições especializadas.

Resultados

Modelo de organização e financiamento dos CRI

O modelo de inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular com apoios especializados prestados pelos CRI é considerado como adequado pela quase totalidade dos participantes no estudo, nos vários métodos implementados. No caso dos EE auscultados, este foi um posicionamento muito marcado, tendo sido expresso que as desvantagens deste modelo (eventual exposição dos alunos a profissionais com menos competências específicas nas NEE e alguns preconceitos - referindo-se aos profissionais das escolas regulares - e disponibilização limitada dos apoios necessários) são compensadas pela participação num contexto mais diverso, mais próximo da “vida real”, onde a convivência e interação entre os alunos com NEE e outros promove o desenvolvimento dos seus potenciais (mesmo que por vezes com baixo investimento formal nesta interação). Esta perceção é acompanhada de uma razoável satisfação algo generalizada dos EE, ainda que com ressalvas no que respeita à abrangência e intensidade dos apoios especializados disponíveis.

Os facilitadores da promoção de práticas inclusivas identificados foram: (i) a atitude dos vários intervenientes, (ii) a inclusão dos alunos com NEE nas turmas e (iii) a sensibilização/ envolvimento da comunidade. Por seu turno, (i) a falta de recursos materiais e humanos, (ii) a falta de formação dos docentes na temática das NEE e (iii) a falta de sensibilização da sociedade são aspetos que obstaculizam as práticas inclusivas.

No que respeita à operacionalização do modelo, em termos de contratualização e financiamento dos serviços prestados pelos CRI, a generalidade dos auscultados considera que (i) os tempos de aprovação dos PA, (ii) a tipologia de serviços considerada nos PA (com maior intensidade das terapias), (iii) a dificuldade em enquadrar na execução do PA alunos que tenham sido considerados como alunos com NEE nesse ano letivo e (iv) o significativo desfasamento entre as necessidades identificadas pelas parcerias e os montantes financeiros aprovados (associado a uma generalizada e crítica perceção de desconhecimento dos critérios adotados para esse efeito), têm colocado obstáculos significativos à efetiva implementação do modelo. Daí decorrem impactos manifestos no grau de concretização dos resultados esperados, quer em termos de abrangência, quer em termos de intensidade.

Relativamente à autonomia dos AE/E e CRI no âmbito da parceria de trabalho, as respostas aos questionários permitiram verificar que os CRI apresentam uma perceção de menor autonomia, aliada a uma menor satisfação, do que os AE/E, ainda que ambos se situem acima do ponto intermédio da escala. Estes resultados convergem com as perceções dos AE/E e CRI sobre o nível de participação da parceria no processo de trabalho. Os CRI apresentam uma vez mais resultados mais baixos no que respeita à clareza na definição de papéis dos vários intervenientes no processo, e

uma menor satisfação quanto a essa definição. Nos grupos focais, esta diferença não foi marcada, tendo sido referenciadas práticas diferentes entre parcerias AE e CRI. Em alguns casos, a relação é apresentada como bastante equilibrada e com papéis definidos, enquanto noutros um dos parceiros assume maior capacidade de decisão e controlo do processo.

O trabalho em equipa é valorizado por AE e CRI, sendo que (i) o bom relacionamento entre profissionais, (ii) a experiência e a estabilidade das equipas ao longo do tempo e (iii) a utilização das tecnologias de informação e comunicação foram identificados como facilitadores da colaboração. Outros aspetos como (i) o rácio de alunos/ técnico CRI, (ii) a dispersão geográfica das escolas apoiadas pelo mesmo técnico e (iii) a conciliação dos horários dos vários profissionais foram sistematicamente identificados como principais obstáculos para uma implementação adequada e bem-sucedida do modelo.

Quanto ao processo de acreditação e financiamento dos CRI, os aspetos identificados como mais negativos foram (i) a adequação dos custos elegíveis aos serviços prestados pelos CRI e (ii) a forma de cálculo dos custos associados às deslocações. Face às distâncias por vezes existentes entre escolas do AE e diferentes AE, a questão assume uma particular relevância para os CRI, em termos de custos e de tempo despendido. Este posicionamento dos CRI foi inclusive acompanhado pelos representantes e profissionais dos AE, que consideraram que os critérios de financiamento eram particularmente restritivos quanto à abrangência das intervenções do CRI consideradas (essencialmente focadas nas terapias), condicionada pela própria estrutura do formulário de PA.

A adequação entre o perfil de técnicos considerados como elegíveis no âmbito da implementação dos PEI e dos PIT e as necessidades dos AE/E são o aspeto mais valorizado pelos CRI, em termos de modelo, pois no que respeita à sua operacionalização, quer os AE quer os CRI consideraram que os tempos afetos a esses profissionais eram escassos, como explorado na dimensão de análise seguinte.

Face à escassez dos recursos disponibilizados, a parceria AE/CRI opta (i) pela redução do rácio de horas de apoio por aluno, (ii) pela reorganização de apoios individuais para apoios prestados em grupo, (iii) pela priorização de alunos - com base em diferentes critérios definidos pelas parcerias - e (iv) pelo encaminhamento para estruturas privadas de apoio.

Regista-se uma unanimidade dos participantes quanto aos fortes impactos decorrentes dos tempos de aprovação do PA: (i) necessidade de reorganizar os horários dos alunos; (ii) impossibilidade de conciliação de horários dos técnicos com alguns alunos, implicando que esses não sejam apoiados e (iii) início tardio da prestação dos apoios. Este início tardio implica que a intervenção dos CRI no 1.º período letivo se foque essencialmente na avaliação e planificação das intervenções, como se pôde observar na maioria dos relatórios de avaliação dos apoios prestados no 1.º período.

De acordo com os AE e CRI respondentes aos questionários, a inclusão dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular teve algum impacto (i) em termos de mudança de abordagem das questões relativas aos alunos com NEE - disability awareness - por parte dos profissionais dos AE e da comunidade e (ii) de uma maior participação da comunidade nos seus processos de aprendizagem. Relativamente a esta questão, os resultados dos CRI evidenciam uma perceção de menor impacto do que dos AE.

Relativamente à natureza das relações estabelecidas entre alunos com e sem NEE, AE e CRI consideram não ser ainda totalmente caracterizadas por relações de equidade e entreaajuda mútua, o que poderá estar relacionado com outros dados obtidos pelos vários métodos utilizados, como (i) formulações pouco claras sobre o modo como os alunos com NEE participam nas atividades transversais da escola e nas atividades da sua turma, (ii) menor frequência da prestação dos apoios em sala de aula, (iii) necessidade identificada pelos EE de serem promovidas mais oportunidades de interação entre alunos com e sem NEE e (iv) baixa presença das questões associadas às NEE nos instrumentos de definição estratégica, de planeamento e de avaliação dos AE.

Estes resultados indiciam que os princípios orientadores do modelo e os seus objetivos são reconhecidos como relevantes e adequados, sendo que as suas condições de operacionalização estarão a comprometer a sua efetiva implementação, com impactos diretos nos resultados alcançados.

Conceção, implementação e avaliação dos PA

Como anteriormente referido, os CRI evidenciam mais baixos níveis de autonomia e de participação percebida nos processos de tomada de decisão face aos níveis percebidos pelos AE/E. No entanto, quando especificadas ações concretas associadas aos PA (identificação do número de horas, dos apoios, das metas e indicadores, reajuste do PA após aprovação, avaliação), estas diferenças são quase anuladas: AE/E e CRI apresentam perceções muito semelhantes sobre o seu grau de influência nessas atividades.

Quando analisadas as atividades relacionadas com cada aluno (elaboração, acompanhamento e revisão de PEI e PIT) verifica-se que os CRI consideram que os AE/E participam mais nestas atividades e que os AE/E consideram que os CRI participam menos, aspeto também refletido nos resultados dos grupos focais e na análise dos documentos relativos aos alunos. Esta menor participação dos CRI poderá estar a contribuir para a menor satisfação que os CRI revelam quanto ao nível da articulação entre os elementos das equipas responsáveis pelos PEI/PIT.

A participação dos CRI na elaboração dos PEI assume particular relevância, visto que constitui fator preditor da eficácia das atividades dos CRI e da concretização dos objetivos dos CRI, de acordo com a análise estatística realizada. O número de alunos apoiados foi igualmente identificado como preditor, assumindo uma relação

negativa, do que se poderá depreender a necessidade de ser assegurado um rácio razoável do número de alunos a apoiar por cada CRI.

No que respeita à análise documental, verifica-se uma elevada diversidade entre os CRI e mesmo no seio do mesmo CRI, quanto à tipologia e estruturação dos documentos previstos para serem utilizados na intervenção. Esta elevada diversidade poderá afetar a eficiência do trabalho de registo dos CRI e o trabalho colaborativo, aspeto também referido nos grupos focais.

A participação dos CRI nos processos de avaliação dos alunos, após a sua referenciação, apresentou um rácio baixo, o que poderá ser explicado pelo facto de ambos os parceiros (AE/E e CRI) tenderem a priorizar a afetação das escassas horas aprovadas para os serviços a prestar pelos CRI para a prestação de apoios diretos, em detrimento da avaliação dos alunos ou da prestação dos apoios indiretos, aspetos referidos pelos participantes auscultados nos vários métodos implementados.

O maior investimento nos apoios diretos implicou que a articulação entre profissionais dos AE/E e dos CRI e entre equipas e EE fosse muito reduzida. As práticas de apoio indireto quer a profissionais dos AE/E, quer a EE dos alunos apresentaram assim baixas frequências, sendo que estas práticas são consideradas essenciais para uma bem-sucedida promoção das competências dos alunos e facilitação do seu processo de aprendizagem.

As reuniões de acompanhamento, as ações de formação e sensibilização e o contacto permanente com as famílias foram as estratégias mais identificadas por AE e CRI para envolverem as famílias. Não foi todavia possível recolher dados quanto ao seu grau de eficácia. Estas mesmas estratégias foram também mencionadas pelos EE que participaram nos grupos focais, onde destacaram que, quando havia articulação com os técnicos dos CRI, esta era essencialmente assegurada em momentos informais.

Da análise dos documentos relativos aos alunos, concluiu-se que sempre que requerida, era apresentada a autorização expressa dos EE quanto aos apoios e medidas educativas adotadas para apoio aos alunos. As referências ao modo como os EE percecionavam as dificuldades dos seus filhos, como poderiam apoiar o seu processo de aprendizagem ou o seu parecer quanto aos resultados obtidos registaram baixa frequência nos documentos analisados. Esta mesma tendência foi observada no que respeita à presença de conteúdos relativos à participação dos alunos, pois quando existem estas referências, estão essencialmente centradas na caracterização da sua adesão e motivação no contexto da prestação de apoios ou aulas.

O conjunto dos resultados apurados permite concluir que a intervenção dos CRI se situa essencialmente no âmbito da prestação de apoios ao nível das terapias. Na perspetiva de AE/E e CRI estes apoios visam privilegiadamente a promoção dos potenciais funcionais em geral (vs. criação de condições facilitadoras da aprendizagem). Tal é evidenciado por todos os participantes/ métodos, com particular incidência nos

documentos analisados relativos aos alunos e nos resultados reportados pelos EE nos grupos focais.

No caso dos documentos relativos aos alunos produzidos em parceria AE e CRI, verificou-se que estes apresentavam uma abordagem algo mais relacional e interativa das necessidades, estratégias e resultados do que os documentos produzidos exclusivamente pelos CRI (mais centrados no aluno). Esta constatação poderá ser explicada pelo facto de os documentos elaborados em parceria AE e CRI ou apenas pelos AE incluírem conteúdos sobre as medidas educativas, os quais tendem a apresentar mais informação sobre a relação dos alunos com os seus contextos de aprendizagem, ainda que sem abrangerem outros aspetos do contexto escolar ou outros contextos.

A centração dos apoios na dimensão terapêutica poderá estar também evidenciada na frequência de mobilização dos diversos contextos de apoio. As salas de apoio foram o contexto de apoio mais frequentemente sinalizado por todos os participantes no estudo, sendo caracterizado por um elevado nível de contraste face aos restantes contextos (por exemplo, sala de aula). Quando considerados os PIT, as escolas e os CRI foram os contextos de apoio mais sinalizados, o que parece indiciar que a preparação da transição é ainda efetuada no âmbito da relação estreita AE/E e CRI, com baixa participação da comunidade.

Considerando todas as componentes de avaliação e planeamento dos apoios a prestar aos alunos - caracterização do seu perfil de funcionalidade, identificação de necessidades, definição de objetivos, definição de atividades/ estratégias e contextos de apoio e mobilização de recursos - os AE/E e CRI indicaram, na resposta aos questionários, a existência de uma elevada coerência entre todas estas componentes. Na análise dos documentos dos alunos, esta coerência foi cotada como parcial, sendo que o grau de coerência parecia diminuir ao longo do processo, desde a fase da avaliação até aos resultados, assumindo menor coerência entre objetivos e resultados.

Os documentos analisados nos estudos de caso apresentaram uma elevada adesão aos modelos de documentos disponibilizados pela tutela (por exemplo, RTP e PEI), ainda que com alterações, apresentando elevados índices de conformidade com os critérios de elaboração formalmente definidos.

A observância das orientações da tutela quanto ao modo de operacionalização do modelo e de elaboração dos documentos foi algo menos evidenciada, decrescendo à medida que o processo avança da avaliação/ planificação para a prestação de serviços e respetiva avaliação. Esta situação de maior observância na fase de avaliação (decorrente do processo de referenciação) poderá refletir o investimento efetuado pela tutela no desenvolvimento de competências dos atores-chave neste domínio (por exemplo, disponibilização de materiais de apoio, workshops de sensibilização e informação, ações de formação), acompanhado igualmente de maior investimento das entidades de investigação na fase de avaliação.

A mesma tendência foi evidenciada no que respeita à utilização da terminologia da CIF/ CIF-CJ, cuja utilização regista um decréscimo ao longo do processo, desde a avaliação, planificação, implementação de apoios/ medidas educativas e avaliação dos resultados. Parece assim poder concluir-se que a abordagem biopsicossocial está já presente no contexto da educação inclusiva, ainda que ao nível da forma como o modelo é transposto para a prática haja um considerável espaço de melhoria.

Recursos

Uma das premissas da constituição dos CRI assentou na rentabilização do conhecimento e experiência já detido pelos profissionais das escolas de ensino especial, fruto de muitos anos de experiência na educação de crianças com NEE. Existem todavia referências nas entrevistas, ainda que pontuais, à possibilidade desse pressuposto poder estar a ser posto em causa pela elevada rotatividade dos técnicos dos CRI, decorrente do modelo de contratualização dos apoios em vigor. Efetivamente, nos questionários, os CRI evidenciaram uma elevada taxa de rotatividade (considerando os últimos 3 anos), justificada pela substituição permanente de técnicos e pela necessidade de reforçar o número de técnicos face às necessidades dos AE/E. Dado que os AE/E e CRI identificaram como fator facilitador do trabalho em equipa a estabilidade das equipas, esta rotatividade poderá estar a afetar essa articulação, a sua qualidade.

Por outro lado, (i) a cultura organizacional dos CRI, (ii) a aposta na formação profissional dos seus colaboradores, (iii) a existência de práticas de avaliação e gestão do desempenho e (iv) a recente tendência de certificação da qualidade por parte dessas organizações poderão estar a diminuir o eventual impacto negativo da rotatividade referida. Significativo é o facto da competência das equipas técnicas dos CRI ter sido avaliada pelos participantes nos questionários e grupos focais como muito elevada, considerando-se como o principal fator de sucesso na implementação do modelo de prestação de apoios especializados pelos CRI.

Os perfis profissionais mais frequentes nas equipas técnicas são psicólogos, terapeutas ocupacionais e terapeutas da fala, o que é coerente com a tipologia dos apoios reconhecidos como mais disponibilizados aos alunos.

Os dados recolhidos parecem evidenciar que a composição das equipas técnicas é considerada de certa forma como adequada às necessidades identificadas pelos AE/E.

A disponibilidade das equipas técnicas face às necessidades foi percebida como menos adequada em todos os perfis profissionais considerados, e com particular destaque nos intérpretes de LGP. O nível mais elevado de adequação da disponibilidade foi atribuído à fisioterapia.

Resultados/ impacto

Na percepção dos AE/E e CRI, todos os intervenientes estão bastante satisfeitos (ponto intermédio da escala) com a prestação dos apoios, sendo que os alunos e as famílias estão ligeiramente mais satisfeitos do que os docentes e estes um pouco mais satisfeitos do que os técnicos dos CRI. Esta perspetiva é reforçada pelos resultados dos grupos focais.

Os CRI e AE/E consideraram na resposta aos questionários que os apoios prestados pelos CRI tiveram um elevado impacto positivo nos resultados de aprendizagem. Esta percepção foi também partilhada pelos profissionais dos AE e CRI participantes nos grupos focais. No entanto, quando solicitados exemplos concretos dos resultados, quer estes profissionais, quer os EE, identificaram essencialmente resultados associados a ganhos funcionais e à adequação de comportamentos. Também nos documentos analisados se verificou que os resultados mais evidenciados estavam associados a aspetos funcionais e comportamentais, sendo raras as referências ao modo como estes influenciavam os resultados de aprendizagem dos alunos. Os entrevistados demonstraram ter percepções idênticas sobre os resultados.

Esta tipologia de resultados sinalizada é coerente com a tipologia dos apoios mais prestados pelos CRI e com os impactos percebidos por AE/E e CRI na qualidade de vida dos alunos, onde as dimensões ‘autonomia’, ‘interação e relacionamentos interpessoais’ e ‘bem-estar emocional’ foram as mais referidas.

Relativamente ao grau de concretização dos objetivos, observa-se alguma dissonância na avaliação efetuada pelos diversos atores envolvidos. Os CRI e AE/E consideraram nos questionários como elevado o nível de concretização, enquanto que os resultados dos grupos focais e da análise documental indiciam que os objetivos foram alcançados parcialmente. A este nível parcial de realização foi associada pelos participantes a desadequação dos recursos disponibilizados face às necessidades de apoio dos alunos, refletida na (i) baixa abrangência, (ii) baixa duração, (iii) baixa frequência e (iv) continuidade não assegurada da prestação dos apoios. A falta de envolvimento da comunidade foi também apresentada como obstáculo pelos respondentes aos questionários e por alguns dos participantes nos grupos focais.

O modo de formulação dos objetivos (habitualmente muito genéricos, sem metas e indicadores de avaliação) parece estar a influenciar a qualidade da formulação dos resultados obtidos, pois verificou-se que, quando existiam planos de intervenção, com objetivos definidos de modo específico, mensurável e delimitado temporalmente, os resultados eram mais concretos e apresentavam maior coerência com objetivos e estratégias.

A reflexão sobre os resultados/impacto nos restantes sistemas envolvidos (famílias dos alunos, AE/E, CRI e comunidade) parece estar ainda em maturação, pois foram

escassas as informações obtidas a este nível. Na documentação analisada são quase inexistentes os registos de avaliação de resultados nestes sistemas.

Nos grupos focais, os resultados/ impactos apresentados foram descritos de modo muito global, sem que os participantes os concretizassem. Os EE acentuaram uma percepção complexa de insegurança/segurança quanto à existência de apoios (insegurança enquanto não eram aprovados e segurança quando lhes era comunicado o apoio que iria ser disponibilizado aos seus educandos) e uma maior liberdade, consequência da maior autonomia dos educandos.

Nos questionários, os AE/E e CRI consideraram que os apoios dos CRI tinham impacto na qualidade de vida das famílias, sendo mais referidas as dimensões de qualidade de vida familiar ‘bem-estar emocional’, ‘conhecimentos’ e ‘melhoria na comunicação e relação social’. Estas dimensões apresentam elevada adesão às dimensões destacadas como principais alvos de influência dos apoios ao nível dos alunos, podendo reforçar a hipótese da baixa diferenciação entre o sistema ‘alunos’ e os restantes sistemas (famílias, AE/E, mercado de trabalho, comunidade) com centração no sistema ‘alunos’. A baixa frequência de objetivos, estratégias e resultados centrados na relação aluno - contextos poderá assim contribuir para uma menor presença da abordagem ecológica na implementação dos apoios especializados, refletindo-se na reduzida expressividade dos impactos nos mesossistemas.

Quando considerados os objetivos dos CRI, como definidos no enquadramento regulamentar, verifica-se que AE/E e CRI consideram que os mesmos foram parcialmente atingidos, sendo que (i) os objetivos relacionados com a avaliação por referência à CIF-CJ, (ii) o apoio aos alunos e (iii) a consciencialização da comunidade educativa para a inclusão de pessoas com deficiências e incapacidades foram os mais conseguidos, o que é coerente com os resultados acima referidos e com a percepção dos entrevistados de que os CRI foram um pilar essencial para a implementação do modelo de educação inclusiva. A formação contínua dos docentes, a promoção de ações de apoio à família e o apoio à integração profissional foram os aspetos referidos como menos conseguidos, remetendo uma vez mais para a menor consolidação do apoio indireto e do trabalho nos contextos de vida dos alunos.

Conclusões e recomendações

Com base na análise e integração dos dados recolhidos, foram identificadas as conclusões e recomendações de seguida apresentadas.

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.

1. As escolas do ensino regular sentem-se mais apoiadas na sua missão de responder a alunos com problemas de grande complexidade e que exigem competências e recursos altamente especializados.
2. Os vários intervenientes nas dinâmicas da educação inclusiva dos alunos com NEE com recurso aos apoios prestados pelos CRI estão, na generalidade, bastante satisfeitos, apresentando os alunos e as famílias níveis de satisfação ligeiramente superiores aos dos docentes, e estes níveis um pouco mais elevados do que os dos técnicos dos CRI.
3. Alunos, AE/E, CRI, famílias, comunidade, peritos e especialistas consideram que os apoios prestados pelos CRI tiveram um expressivo impacto no desenvolvimento dos alunos com NEE, identificados todavia como predominantes ao nível dos ganhos funcionais, da autonomia e da adequação comportamental.
4. A satisfação referida não impede o reconhecimento das limitações existentes e da consciência de que essas limitações estarão a afetar o nível de operacionalização do modelo e os impactos da ação dos CRI ao nível dos resultados dos alunos.
5. Existe alguma variação percebida pelos diversos atores relativamente à abrangência e intensidade dos apoios disponibilizados, de entre os previstos no enquadramento normativo, embora seja reconhecida a dominância dos apoios de cariz mais terapêutico e reabilitativo, numa relação de cariz eminentemente individual com os alunos.
6. O apoio à escola, à família e à transição para a vida pós-escolar foram os aspetos referidos como menos conseguidos (particularmente pelos EE relativamente ao último aspeto), remetendo uma vez mais para a menor consolidação do apoio indireto e do trabalho nos contextos de vida dos alunos.
7. O nível parcial de concretização dos resultados é associado à não adequação dos recursos disponibilizados face às necessidades de apoio dos alunos que são sinalizadas e propostas, refletido depois na baixa abrangência, duração, frequência e na decrescente continuidade da prestação dos apoios ao longo dos ciclos de ensino.
8. São escassas as referências aos resultados ao nível dos mesossistemas (famílias, AE/E, CRI e comunidade).

9. Constituem preditores de sucesso da ação dos CRI para a concretização das metas dos PA, (i) uma articulação e comunicação regular e cooperante entre técnicos dos CRI e docentes dos AE/E, (ii) a disponibilidade dos técnicos dos CRI para apoiar no esclarecimento de dúvidas e na resolução de problemas relacionados com alunos com NEE, (iii) a elaboração colaborativa dos PEI, envolvendo docentes e técnicos dos CRI, (iv) a existência de planos de intervenção individualizados dos apoios a prestar pelos CRI, articulando de forma coerente objetivos e estratégias a desenvolver e (v) a razoabilidade do rácio do número de alunos apoiados por CRI.
10. A impossibilidade dos CRI prestarem apoio na educação pré-escolar constitui uma desvantagem significativa no âmbito do princípio da intervenção precoce.
11. A questão da responsabilidade pela organização e prestação dos apoios especializados hoje prestados pelos CRI admite em tese discussão de modelos alternativos, sendo todavia praticamente consensual a consideração de que o atual modelo de recurso aos CRI será o mais apropriado, por razões técnicas, administrativas e de racionalidade na gestão dos recursos.

Recomendações

1. O modelo atual de recurso aos CRI para a prestação de apoios especializados que lhes estão acometidos deverá ser mantido.
2. Deveriam ser disponibilizados todos os apoios previstos no sistema a todos os alunos com NEE que deles precisem, (i) dando resposta às necessidades identificadas e propostas, (ii) assegurando a participação dos técnicos dos CRI nas equipas de avaliação aquando da referenciação, (iii) intervindo também na criação de condições facilitadoras das aprendizagens e (iv) atuando nas interações com as pessoas significativas e com os contextos de vida.
3. Na determinação dos tempos para apoio por parte dos CRI, deveria ser devidamente considerada a importância das intervenções indiretas de apoio aos profissionais dos AE/E, aos EE e à comunidade, o que geraria (i) maior eficácia e eficiência ao nível dos resultados dos apoios prestados, (ii) promoveria a consolidação e transferibilidade das competências adquiridas pelos alunos para os diversos contextos de vida e (iii) permitiria atuar diretamente sobre as barreiras com que os alunos se confrontam nesses contextos.
4. Seria pertinente a existência de um plano de intervenção individualizado por cada aluno com NEE, contendo as intervenções dos CRI, articulando objetivos e estratégias dos CRI e dos AE/E, em consonância com o PEI.
5. Seria pertinente uma atenção particular relativamente à implementação da educação inclusiva ao nível do ensino secundário.

6. O nível de incidência e de intensidade dos apoios deveria manter-se ao longo dos ciclos educativos, na medida das necessidades, devendo a transição para a vida pós-escolar constituir-se como uma preocupação central.
7. Os relatórios de avaliação dos apoios prestados pelos CRI deveriam refletir a articulação entre os resultados concretizados ao nível da funcionalidade, os resultados ocorridos ao nível das aprendizagens e os resultados na interação dos alunos com os seus contextos.

As dinâmicas atuais de contratualização e disponibilização dos apoios prestados pelos CRI poderão estar a afetar de forma significativa a operacionalização do modelo de educação inclusiva e os seus resultados

12. Existe uma não completa adequação da disponibilidade das equipas técnicas dos CRI face às necessidades sinalizadas pelos AE/E, com insuficiências em algumas áreas técnicas, e em algumas zonas do País, implicando o recurso a outros apoios, claramente considerados como soluções menos apropriadas e, na perspetiva de alguns participantes, também como mais dispendiosos.
13. Foram identificados de forma abrangente e consensual vários obstáculos no modelo atual de organização e contratualização dos apoios dos CRI como (i) os tempos tardios de aprovação dos PA e do início efetivo da disponibilização dos apoios neles previstos, (ii) o desvio entre as necessidades identificadas e propostas e os apoios aprovados (iii) e o desconhecimento dos critérios associados à aprovação do PA, afetando claramente a qualidade do apoio prestado aos alunos.
14. Os tempos da aprovação dos PA colocam obstáculos à planificação e implementação dos apoios neles previstos, impedindo a prestação de apoio a alguns alunos por incompatibilidade de horários e determinando que os apoios prestados no primeiro período do ano letivo se centrem predominantemente na avaliação inicial e na definição do plano de intervenção.
15. A limitação dos apoios concedidos face aos propostos tem impactos na abrangência, duração, frequência e modalidade da prestação dos apoios dos CRI efetivamente disponibilizados aos alunos com NEE, conduzindo à necessidade de escolhas e à tomada de decisões menos ajustadas para fazer face às situações criadas pelas limitações referidas, com base em critérios muito diversos entre os diferentes AE/E e não entendíveis pelos EE.
16. Na tomada de decisão sobre os apoios a prestar, a participação da parceria AE/E e CRI é percebida como insuficiente, reconhecendo-a como demasiado centralizada e não participada.
17. O caráter anual e contingente da determinação dos apoios a contratualizar gera alguma insegurança e instabilidade ao nível das instituições que enquadram os CRI, provocando uma elevada taxa de rotatividade dos seus técnicos, podendo assim afetar a qualidade dos seus serviços.

18. Existe a percepção de que se trata de um modelo complexo, porque abrangente em termos de atores intervenientes, e exigente em termos do nível de colaboração requerida. O nível de trabalho em parceria existente, nos AE/E e entre os AE/E e os CRI, não terá ainda alcançado uma mudança tão significativa quanto necessária, apesar dos desenvolvimentos introduzidos pela nova dinâmica de educação inclusiva.
19. A articulação entre profissionais dos AE/E e dos CRI é considerada como um aspeto relevante para a qualidade e eficácia dos apoios prestados, sendo reconhecida a existência de vários obstáculos à sua efetivação, como incompatibilidade de horários e escassez de horas de trabalho disponibilizadas para o efeito.
20. Os facilitadores que mais interferem no trabalho em equipa são o bom relacionamento entre os intervenientes e a experiência/ estabilidade profissional das equipas; as maiores barreiras são a dificuldade de conciliação de horários/ carga horária e a dispersão geográfica das escolas a apoiar por alguns CRI.
21. A participação dos EE está ainda fundamentalmente associada à formalidade de autorização dos documentos estruturantes do processo de avaliação e apoio a alunos com NEE, sendo reduzida a sua participação na avaliação das capacidades/ dificuldades dos alunos, no processo de aprendizagem e a sua auscultação acerca dos progressos dos alunos.
22. Os índices médios de conformidade com as disposições normativas e regulamentares na utilização dos documentos de trabalho instituídos no modelo são genericamente elevados, registando os índices médios de observância valores mais baixos, mais nos relativos aos alunos do que nos de carácter institucional.
23. Os documentos que organizam e suportam a implementação dos apoios e das medidas educativas apresentam uma profunda diversidade entre as parcerias AE/CRI, por vezes variando inclusive no âmbito da mesma parceria, implicando um esforço adicional na sua elaboração e análise pelos diversos intervenientes.

Recomendações

8. Seria fundamental repensar o modo de contratualização e disponibilização dos apoios prestados pelos CRI, em termos de (i) assegurar uma cobertura universal das necessidades, (ii) do horizonte temporal das decisões quanto aos apoios a conceder a cada aluno, (iii) da adequação dos tempos da tomada de decisão, (iv) da transparência e legibilidade dos critérios de decisão (v) do repensar a elegibilidade de alguns dos custos envolvidos pela prestação de serviços pelos CRI, (vi) dos níveis de participação dos AE/E e dos CRI nas tomadas de decisão.
9. Seria relevante investir na articulação entre todos os intervenientes em torno do aluno apoiado - pais/EE, docentes, assistentes operacionais, técnicos dos CRI, profissionais das entidades da comunidade.

10. Uma maior coerência e convergência entre medidas existentes e atores intervenientes racionalizaria a sua mobilização e rentabilizaria os resultados e impactos que delas decorrem.
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.

Os recursos humanos, físicos e financeiros afetos ao modelo de educação inclusiva não serão completamente adequados, afetando a ação dos CRI e dos próprios AE/E, bem como o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos com NEE

24. A tipologia de técnicos que está prevista para integrar as equipas técnicas dos CRI é considerada como adequada para fazer face às necessidades identificadas pelos AE/E.
25. O perfil dos técnicos elegíveis no âmbito dos PEI/PIT é o aspeto considerado como mais adequado.
26. A competência das equipas técnicas dos CRI foi avaliada pelos participantes nos questionários e grupos focais como elevada, considerada como principal fator de sucesso na implementação do modelo de prestação de apoios especializados pelos CRI.
27. A afetação/disponibilidade de tempo dos elementos/dos diversos técnicos das equipas dos CRI foi percebida como menos adequada face às necessidades em todos os perfis profissionais, com particular destaque para os intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP), sendo o nível de disponibilidade mais adequado o da fisioterapia.

28. A sala de apoio é o contexto mais utilizado, sendo as escolas e os CRI os contextos mais frequentes nos casos de alunos com PIT.
29. As escolas têm limitações ao nível dos espaços de trabalho específicos e apropriados para disponibilizar os apoios especializados, apesar dos evidentes progressos verificados a este nível.
30. A insuficiência de recursos materiais e humanos são aspetos considerados como barreiras pelos AE/E e CRI.
31. É consensualmente reconhecida, e manifesta de forma reiterada, a insuficiência dos apoios financeiros disponibilizados aos alunos e às escolas, com impactos muito expressivos na limitação do número de alunos a apoiar e no âmbito, duração, frequência e continuidade dos apoios prestados.
32. Esta limitação é percebida como estando a afetar os resultados dos alunos, podendo mesmo interferir no grau de sucesso da implementação do modelo de educação inclusiva.

Recomendações

16. Para o sucesso educativo dos alunos com NEE seria fundamental criar as condições para viabilizar a intervenção das diversas prestações técnicas especializadas previstas no modelo, em conformidade com as necessidades previstas em cada PA.
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.

A temática da educação dos alunos com NEE está presente na estratégia dos AE/E, assumindo a intervenção dos CRI e dos AE/E o modelo biopsicossocial e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como seus referentes concetuais e metodológicos, todavia de forma ainda não consolidada e consistente

33. A presença da temática da educação dos alunos com NEE nos documentos organizacionais dos AE ocorre por vezes, não sendo todavia universal essa presença.
34. As referências presentes nos documentos estratégicos dos AE estão de algum modo limitadas ao contexto dos apoios/ medidas educativas e a atividades relacionadas com a sensibilização da comunidade educativa para a temática, não propriamente como uma estratégia estruturada.

35. Os dados recolhidos permitem concluir com significativa solidez que a abordagem biopsicossocial está já presente no contexto da educação inclusiva, ainda que ao nível da forma como o modelo é transposto para as práticas correntes haja um considerável espaço de melhoria.
36. A presença dos referentes conceituais referidos não é persistente ao longo das várias etapas do processo de apoio, nem é consistente ao nível da utilização dos diversos instrumentos metodológicos de trabalho, conhece variações significativas entre os diversos técnicos intervenientes, AE, CRI e por vezes mesmo dentro de cada uma dessas estruturas.
37. São significativas as evidências de utilização da terminologia CIF nos documentos da fase de referência e avaliação, sendo depois muito reduzida a sua presença nos documentos da fase de implementação e avaliação dos apoios e/ou medidas educativas.
38. Os apoios especializados disponibilizados evidenciam ainda alguma persistência do modelo biomédico, da abordagem de reabilitação.

Recomendações

19. Os documentos de orientação e de planeamento estratégico e operacional dos AE/E deveriam incluir a questão da educação dos alunos com NEE como matéria de âmbito estratégico, em equilíbrio com as restantes preocupações dos AE/E, incluindo essas questões desde logo na perspetiva 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 referência, avaliação e planificação.

O modelo de educação inclusiva é considerado um adquirido civilizacional inquestionável, como algo ajustado e absolutamente a manter

39. O modelo de educação inclusiva dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular com apoios especializados complementares é considerado como adequado pelos participantes no estudo, pese embora as limitações verificadas ao nível das condições atuais de implementação.

40. Os resultados obtidos indiciam que os princípios orientadores do modelo e os seus objetivos são reconhecidos como relevantes e adequados.
41. O modelo de escola inclusiva permite que os diferentes alunos estejam desde logo integrados num contexto mais próximo da comunidade em geral e que todos os atores desenvolvam um maior nível de consciência e de aceitação em relação à diversidade funcional.
42. Verifica-se a coexistência de diferentes leituras interpretativas dos conceitos e semânticas das questões relativas ao modelo inclusivo, bem como sobre as exigências que coloca, entre os profissionais dos AE/E e profissionais dos CRI.
43. Essas diferentes apropriações concetuais geram atitudes e práticas algo diferenciadas por parte dos diferentes intervenientes, afetando o nível de coesão dos intervenientes e da coerência das intervenções.
44. Os facilitadores mais referidos da promoção de práticas inclusivas são a sensibilização e o envolvimento da comunidade e a inclusão de alunos NEE nas turmas dos AE/E; as barreiras mais consideradas são a insuficiência de recursos materiais, humanos e de formação adequada dos docentes.
45. Constitui posicionamento consensual dos participantes o reconhecimento de um claro desajuste entre os pressupostos e objetivos do modelo de educação inclusiva que os CRI integram e servem e as efetivas condições que estão subjacentes à sua operacionalização, a vários níveis, daí resultando um impacto significativo no nível e na qualidade das intervenções educativas, a cargo das escolas e dos CRI.
46. A monitorização e avaliação da implementação do modelo estarão muito centradas na verificação da conformidade das práticas com os normativos de enquadramento, com reduzida atenção à qualidade da sua implementação, onde se incluem os resultados e impactos, aos vários níveis.

Recomendações

23. Importaria considerar como um adquirido civilizacional a preservar a manutenção dos princípios estruturantes do modelo de educação inclusiva, da responsabilidade das escolas regulares, complementadas com os apoios especializados de que necessitam.
24. A educação inclusiva dos alunos com NEE deveria ser claramente assumida como um princípio fundamental da política educativa e uma das suas preocupações estratégicas.
25. Os pilares a manter no modelo seriam os de natureza mais estrutural, (i) de ordem concetual, como a manutenção da focalização dos apoios especializados disponibilizados pelos CRI nos alunos com NEE de caráter permanente, (ii) e a cooperação entre as escolas e os CRI, porque virtuosa.

26. Para a concretização bem-sucedida do modelo importaria criar as condições adequadas, consolidando os aspetos que a experiência evidencia como facilitadores e trabalhando os que se têm manifestado como barreiras.
27. Importa criar no contexto escolar as condições necessárias para a participação e o relacionamento baseado na equidade entre todos os alunos, enquanto condição crítica para o sucesso do modelo.
28. Enquanto dinâmica sistémica, este esforço de promoção bem-sucedida do modelo deveria implicar todos os diversos atores, numa dinâmica de parceria alargada e abrangente, havendo espaço para o contributo de todos nesse esforço de desenvolvimento.
29. A sensibilização e enquadramento das direções dos AE/E, dos EE, das associações de pais, dos alunos, das escolas e da comunidade seria um importante contributo para o aprofundamento da implementação do modelo de educação inclusiva.
30. Seria muito oportuno integrar na formação inicial de professores e técnicos especializados um módulo na área da educação inclusiva.
31. Em termos de formação contínua, a questão da educação inclusiva deveria constituir objeto de atenção regular e integrar os planos de formação contínua dirigidos a docentes, docentes de educação especial, técnicos dos CRI - em áreas como avaliação de necessidades, elaboração de planos individuais, avaliação dos resultados e implementação da abordagem ecológica - bem como assistentes operacionais.
32. A organização de dinâmicas de partilha de experiências de práticas bem-sucedidas, inspirando e estimulando a sua disseminação, poderia ser uma alavanca importante para o desenvolvimento das práticas.
33. Seria relevante a organização de um dispositivo que procedesse à 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 a considerar.
34. A elaboração e divulgação de um relatório anual de progresso poderia constituir um instrumento relevante de responsabilidade e de promoção pública do mérito da estratégia de política educativa em causa.

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

O desenvolvimento da escola inclusiva será sem dúvida um desafio que envolve várias dimensões de trabalho e múltiplos atores, como exposto.

Há um conjunto de aspetos de natureza mais cultural, que haverão de ser considerados desde logo como pilares fundamentais nesse âmbito: (i) o aprofundamento da inclusão dos alunos com NEE nos vários dinamismos e contextos gerais das escolas, (ii) a mudança das crenças e atitudes dos agentes envolvidos, da comunidade educativa e comunidade em geral, (iii) uma adequada capacitação dos docentes, técnicos e outros profissionais, (iv) a mobilização e envolvimento continuado dos EE e (v) uma boa articulação e comunicação regular entre os diferentes profissionais envolvidos e entre estes e os EE, articulação e comunicação fundamentalmente centrada nos alunos. Estes deverão ainda ser também envolvidos na tomada das decisões que lhes digam respeito, promovendo os seus níveis de autonomia.

A questão da organização, contratualização e financiamento dos apoios especializados a prestar pelos CRI revela-se todavia como um aspeto central a considerar, pela influência que exerce na ação dos CRI e de forma mais ampla no estado-da-arte da implementação do modelo de educação inclusiva.

Seria assim recomendável desde logo o aperfeiçoamento do modo atual de organização, contratualização e financiamento, obviando os disfuncionamentos que estão a afetar a operacionalização do modelo, como anteriormente evidenciado.

Idealmente colocar-se-ia como pertinente a revisão do próprio modo atual de organização, contratualização e financiamento desses apoios, para o que se apresentam alguns contributos.

- i. De acordo com estudos de referência no domínio, a educação inclusiva será mais favoravelmente alcançada através de modelos de responsabilidade e de financiamento descentralizados.
- ii. A atribuição de autonomia e responsabilidade a níveis locais ou regionais - como AE/E, clusters de AE/E, territórios educativos, ou outros - revela-se mais capaz de promover a evolução necessária para a concretização do modelo de educação inclusiva e mais eficaz e eficiente a fazê-lo.
- iii. A definição dos apoios a disponibilizar, a constituição das equipas e a atribuição dos recursos financeiros necessários, poderia tomar como base de cálculo um rácio que ponderasse o número de alunos com NEE a apoiar face ao volume total de alunos das estruturas de referência adotadas.
- iv. A definição do rácio teria em devida conta as tipologias de dificuldades e exigências que colocam diferentes alterações funcionais bem como as diferenças socioeconómicas dos contextos.

- v. A avaliação das necessidades de apoios e de medidas educativas especializadas deveria ser efetuada em dinâmica de trabalho de equipa, integrando as competências adequadas para o efeito, mobilizando de forma sinérgica o contributo das áreas da Educação, da Saúde e da Segurança Social, quando pertinente.
- vi. Os critérios para a identificação de necessidades e medidas deveriam estar claramente definidos, formulados e apropriados por todos os intervenientes, de forma a evitar eventuais referências e sinalização de necessidades menos apropriadas.
- vii. A consideração de alunos com NEE, a identificação de necessidades e a definição dos apoios e medidas educativas especializadas necessárias deveriam ser efetuadas tomando como horizonte temporal idealmente o percurso educativo do aluno, ou pelo menos os ciclos de ensino, sendo naturalmente essa definição passível de ajustamentos em momentos apropriados do percurso educativo de cada aluno.
- viii. Deveria ser disponibilizada toda a gama dos apoios previstos no normativo regulamentador, combinando apoios educativos e apoios de cariz terapêutico de apoio às aprendizagens, de forma integrada e articulada, de acordo com as necessidades identificadas para cada aluno.
- ix. Os apoios dos CRI deveriam abarcar os apoios diretos individualizados aos alunos e os apoios indiretos aos docentes e AE/E na promoção das aprendizagens, às famílias, e à transição para a vida pós-escolar, em parceria com os atores da comunidade.
- x. As intervenções dos docentes - nomeadamente dos de educação especial - e dos técnicos dos CRI, e os apoios que disponibilizam, haveriam de ser planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados em estreita articulação, agindo como equipas de desenvolvimento pedagógico.
- xi. As orientações para a eventual priorização dos alunos a apoiar deveriam estar claramente definidas, tornando explícitos e comuns os critérios a utilizar por todos os intervenientes, gerando decisões equitativas.
- xii. Seria vantajosa a existência de uma capacidade de apoio dos CRI que cobrisse todos os AE/E, podendo a sua afetação variar conforme a geografia dos territórios educativos.
- xiii. As equipas de apoio deveriam ter a maior estabilidade possível.
- xiv. A organização descentralizada baseada na autonomia atribuída teria associada a existência de avaliações independentes da qualidade dos serviços educativos prestados.
- xv. Para a avaliação dos resultados dos alunos com NEE seria imprescindível parametrizá-los de forma diferenciada, abrangendo as componentes de objetivos de aprendizagem, de desenvolvimento e de transição para a vida pós-escolar, e não apenas em termos de resultados académicos.

xvi. Impor-se-ia assim a organização de uma estratégia de monitorização e acompanhamento do dispositivo que evidenciasse responsabilidade e transparência quanto (i) à utilização dos recursos atribuídos para os fins a que se destinam, (ii) à avaliação da conformidade e observância das práticas face aos regulamentos aplicáveis, (iii) aos resultados dos PA, (iv) aos resultados e impactos nos alunos - no seu desenvolvimento, nas aprendizagens e na transição para a vida pós-escolar, (v) à qualidade das intervenções dos AE/E e dos CRI e (vi) aos impactos na comunidade.

Indicadores estatísticos

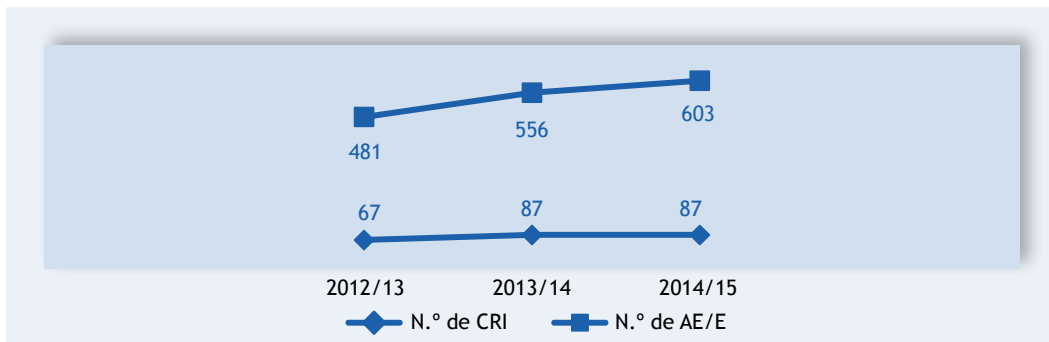


Gráfico 1 - Dados evolutivos: nº de CRI e nº de AE/E

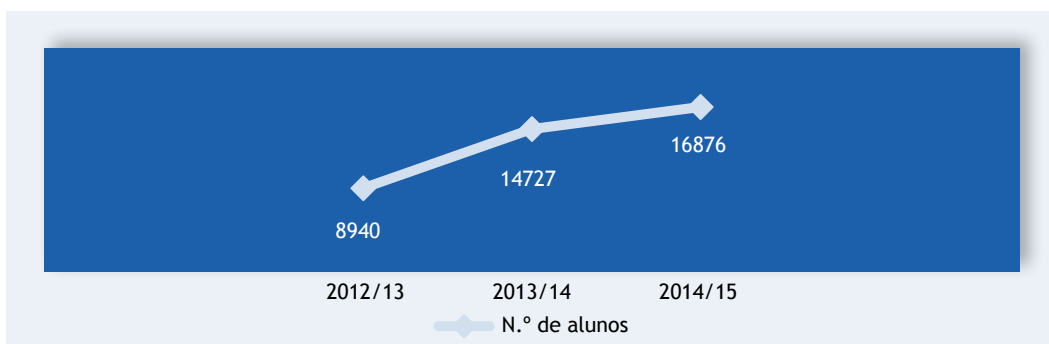


Gráfico 2 - Dados evolutivos: nº de alunos apoiados pelos CRI

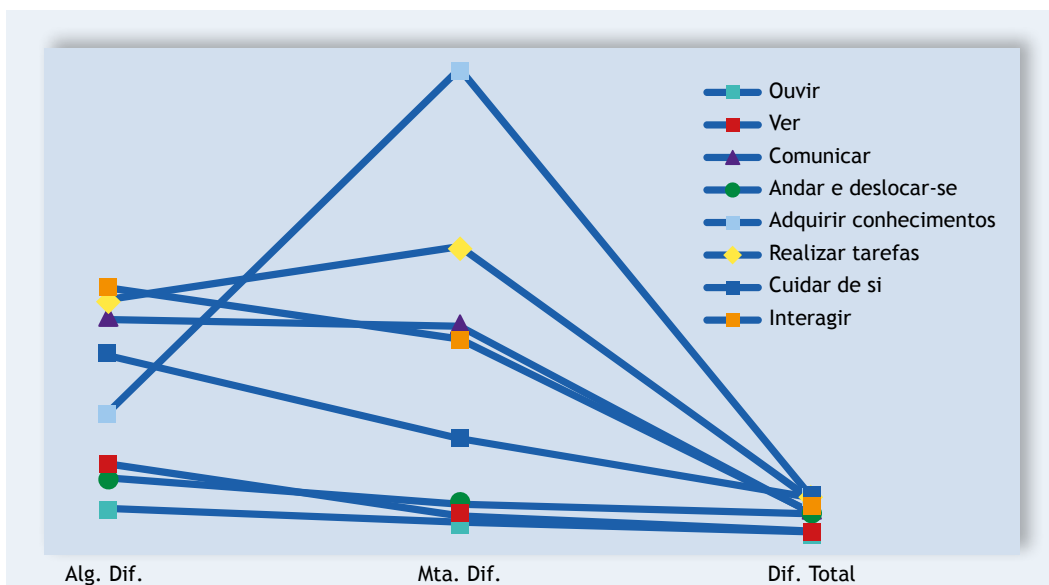


Gráfico 3 - Perfil de funcionalidade dos alunos apoiados pelos CRI

Rede Nacional de CRI

Instituições acreditadas a Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) nos termos do disposto no Aviso n.º 5834-A/2013, de 30 de abril, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 85, de 3 de maio de 2013.

REDE NACIONAL DE CRI

Associação de Amor Para a Educação de Cidadãos Inadaptados da Lourinhã (ADAPECIL)

Fundação Afid Diferença (AFID)

Associação de Pais e Amigos das Crianças Inadaptadas de Barcelos (APACI)

Associação de Pais e Amigos dos Diminuídos Mentais de Penafiel (APADIMP)

Associação de Pais para a Educação, Cidadania, Desenvolvimento e Apoio Social (APECDA Braga)

Associação para a Educação de Crianças Inadaptadas de Torres Vedras (APECI)

Associação para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Mafra (APERCIM)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Viana do Castelo (APPACDM Viana do Castelo)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Castelo Branco (APPACDM Castelo Branco)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Coimbra (APPACDM Coimbra)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Elvas (APPACDM Elvas)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Évora (APPACDM Évora)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Lisboa (APPACDM Lisboa)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Marinha Grande (APPACDM Marinha Grande)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Santarém (APPACDM Santarém)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Setúbal (APPACDM Setúbal)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Soure (APPACDM Soure)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Vila Nova de Gaia (APPACDM Vila Nova de Gaia)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Vila Nova de Poiares (APPACDM Vila Nova de Poiares)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Vila Real - Sabrosa (APPACDM Vila Real)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Viseu (APPACDM Viseu)

Centro de Paralisia Cerebral de Beja (CPC Beja)

Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APC Coimbra)

Associação de Paralisia Cerebral de Évora (APC Évora)

Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Faro (APPC Faro)

Associação de Paralisia Cerebral de Odemira (APC Odemira)

Associação do Porto de Paralisia Cerebral (APPC)

Associação de Paralisia Cerebral de Vila Real (APC Vila Real)

Associação de Paralisia Cerebral de Viseu (APC Viseu)

Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de Lisboa (APPDA Lisboa)

Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã (ARCIL)

Associação de Solidariedade Social de Lafões (ASSOL)

Centro de Acção Social do Concelho de Ílhavo (CASCI)

Centro de Educação para o Cidadão Deficiente de Mira Sintra (CECD Mira Sintra)

Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça (CEERIA)

Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI Estremoz)

Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI Flor da Vida)

Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Penela (CERCI Penela)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Águeda (CERCIAG)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Amadora (CERCIAMA)

Cooperativa para a Educação e Reabilitação dos Cidadãos Inadaptados de Aveiro (CERCIIV)

Centro de Recuperação de Crianças Deficientes e Inadaptadas de Oliveira de Azeméis (CERCIAZ)

Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Cascais (CERCICA)

Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Castanheira Pêra (CERCICAPER)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Castro Verde, Ourique e Almodôvar (CERCICOA)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Espinho (CERCIESPINHO)

Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Estarreja (CERCUESTA)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Fafe (CERCIFAF)

Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Sta Maria da Feira (CERCIFEIRA)

Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Felgueiras (CERCIFEL)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Guarda (CERCIG)

Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Vila Nova de Gaia (CERCIGAIA)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Guimarães (CERCIGUI)

Cooperativa de Educação e Reabilitação para a Comunidade Inclusiva (CERCILAMAS)

Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Leiria (CERCILEI)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Lisboa (CERCILISBOA)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados do Montijo e Alcochete (CERCIMA)

Cooperativa para Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Amarante (CERCIMARANTE)

Cooperativa para Educação e Reabilitação de Criança Inadaptadas da Moita e Barreiro (CERCIMB)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas da Nazaré (CERCINA)

Cooperativa Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade (CERCIOEIRAS)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Peniche (CERCIPENICHE)

Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Pombal (CERICPOM)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Póvoa de Sta. Iria (CERICPÓVOA)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Seixal e Almada (CERCISA)

Cooperativa para educação e reabilitação de crianças inadaptadas de Sines e Santiago do Cacém (CERCISIAGO)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Alverca do Ribatejo (CERCITEJO)

Centro de Educação e Reabilitação de Deficientes de Todo o País (CERCITOP)

Cooperativa para a Educação e reabilitação de Crianças Inadaptadas de Ovar (CERCIVAR)

Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Sesimbra (CERCIZIMBRA)

Centro de Ensino e Recuperação do Entroncamento (CERE)

Centro de Integração e Reabilitação de Tomar (CIRE)

Centro de Recuperação Infantil de Abrantes (CRIA)

Centro de Recuperação Infantil de Almeirim (CRIAL)

Centro de Recuperação Infantil de Fátima (CRIF)

Centro de Recuperação Infantil de Ferreira do Zêzere (CRIFZ)

Centro de Recuperação Infantil Ouriense (CRIO)

Centro de Recuperação Infantil de Ponte de Sor (CRIPS)

Centro de Reabilitação e Integração Torrejano (CRIT)

Associação de Apoio ao Deficiente Mental (EMAÚS)

Externato Zazzo - Alma Sã

Instituto de Reabilitação e Integração Social (IRIS)

Movimento de Apoio ao Diminuído Intelectual (MADI)

Movimento de Apoio de Pais e Amigos ao Diminuído Intelectual (MAPADI)

Associação de Pais e Técnicos para a Integração do Deficiente (NÓS)

Centro de Educação Especial do Concelho de Rio Maior “O Ninho”

Obra Social e Cultural Sílvia Cardoso

Associação Projecto Jovem (APJ)

Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo do Norte (APPDA Norte)

Centro de Educação Especial Rainha D. Leonor (CEE Rainha D. Leonor)

Indicadores de Qualidade

Os “Indicadores para avaliação colaborativa do Plano de Ação”, que resultam das conclusões e recomendações do Estudo realizado pelo CRPG, constituem um recurso de apoio ao desenvolvimento de Planos de Ação orientados para a construção de escolas inclusivas.

Este conjunto de indicadores pretende constituir um suporte à avaliação do Plano de Ação, a realizar no final de cada ano letivo, de forma colaborativa, por todos os intervenientes na sua elaboração e implementação.

Pretende ainda, com base nos resultados da avaliação, auxiliar a definição de prioridades para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Para que este instrumento possa englobar especificidades inerentes a cada parceria, no final de cada secção são disponibilizados campos para preenchimento de indicadores adicionais.

Para os indicadores relativamente aos quais se considere não existir informação suficiente será importante recolher informação adicional junto dos(as) alunos(as), dos encarregados de educação e outros membros da comunidade.

Estabelecer as prioridades não consiste, simplesmente, em seleccionar os indicadores verificados parcialmente (discordo parcialmente) ou não verificados (discordo). A seleção exige ainda que se tenha em consideração a exequibilidade das ações a desenvolver num determinado horizonte temporal. Será aconselhável seleccionar um número de indicadores passíveis de trabalhar simultaneamente durante o decorrer do ano letivo seguinte. Assim que se considere terem sido alcançados, a equipa deverá definir novas prioridades de desenvolvimento.

Indicadores para avaliação colaborativa do Plano de Ação

		Concordo totalmente	
		Concordo parcialmente	Discordo
		Preciso de mais dados	
Planeamento Estratégico, Organização e Monitorização das Práticas			
A.1.			
A.1.1.	As práticas são orientadas por instrumentos de organização e de planeamento previamente elaborados.		
A.1.2.	A intervenção dos CRI é sustentada por Planos de Intervenção Individualizados que articulam os objetivos e estratégias a desenvolver, em consonância com o PEI.		
A.1.3.	Existem dispositivos internos de monitorização e acompanhamento da implementação dos Planos de Ação orientados para a melhoria.		
A.1.4.	O início da prestação dos apoios dos CRI é coincidente com o arranque do ano letivo.		
A.1.5.	A organização dos horários dos técnicos dos CRI permite a comunicação e a articulação com os professores.		
A.1.6.	Encontra-se garantida a continuidade do apoio prestado a cada aluno desde a educação pré-escolar até à transição para a vida pós-escolar.		

A.1.7.	Os documentos de orientação e de planejamento estratégico e operacional dos AE/E contemplam as necessidades especiais de educação enquanto matéria de âmbito estratégico.				
A.1.8.					
A.1.9.					
B.1.	Parcerias e Trabalho em Equipe				
B.1.1.	A articulação e comunicação entre os técnicos dos CRI e os professores assumem um caráter sistemático.				
B.1.2.	Existe um trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os técnicos dos CRI e os professores, ao longo de todo o processo (desde a avaliação inicial até à avaliação/reformulação do PEI).				
B.1.3.	Os técnicos dos CRI integram as equipas de avaliação especializada da escola.				
B.1.4.	A tomada de decisão sobre os apoios a prestar pelo CRI é efetuada colaborativamente pelos professores e pelos técnicos do CRI.				
B.1.5.	Os técnicos dos CRI colaboram com os professores na definição de ações destinadas a eliminar as barreiras à participação e à aprendizagem.				
B.1.6.	O Plano de Ação é elaborado colaborativamente pelos professores e pelos técnicos do CRI.				
B.1.7.	Os técnicos dos CRI colaboram com os professores na definição de ações destinadas a promover as interações dos(as) alunos(as) com os adultos significativos nos seus contextos naturais de vida.				
B.1.8.	Os professores titulares de grupo ou turma sentem-se apoiados pelos CRI na sua missão de responder às necessidades identificadas no Plano de Ação.				

B.1.9.	Os professores de educação especial sentem-se apoiados pelos CRI na sua missão de responder às necessidades identificadas no Plano de Ação.				
B.1.10.	É promovido o envolvimento e a participação dos encarregados de educação, de forma intencional e estruturada, no processo educativo dos seus educandos.				
B.1.11.	É assegurado o envolvimento de toda a comunidade educativa de forma a garantir uma intervenção holística e coordenada.				
B.1.12.					
B.1.13.					
C.1.	Mobilização, Organização e Gestão dos Recursos				
C.1.1.	O AE/E dispõe de espaços de trabalho suficientes aos apoios especializados prestados pelos CRI.				
C.1.2.	O AE/E dispõe de espaços de trabalho dotados de características adequadas aos apoios especializados prestados pelos CRI.				
C.1.3.	Os recursos, do AE e dos CRI, são geridos de forma a maximizar a sua eficácia.				
C.1.4.	A equipa técnica dos CRI é suficientemente estável para permitir a continuidade dos apoios e a qualidade dos serviços prestados.				
C.1.5.	Os apoios dos CRI respondem às diferentes necessidades dos(as) alunos(as) identificadas no PEI.				
C.1.6.	A frequência dos apoios dos CRI corresponde aos estabelecidos no PEI dos(as) alunos(as).				
C.1.7.	A duração dos apoios dos CRI corresponde aos estabelecidos no PEI dos(as) alunos(as).				

C.1.8.	Os profissionais dos CRI apoiam os professores na criação de materiais acessíveis de apoio à participação e à aprendizagem.				
C.1.9.	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados enquanto facilitadores da participação e da aprendizagem.				
C.1.10.	Os profissionais dos CRI apoiam os professores na criação de condições de acessibilidade do espaço escolar.				
C.1.11.					
C.1.12.					
D.1.	Desenvolvimento de Práticas Inclusivas				
D.1.1.	Os apoios especializados prestados pelos CRI têm subjacente uma abordagem compreensiva e holística e não meramente terapêutica ou reabilitativa.				
D.1.2.	Os apoios prestados pelos CRI elevam os níveis de participação dos(as) alunos(as) em contexto escolar.				
D.1.3.	Os apoios prestados pelos CRI elevam os níveis de participação dos(as) alunos(as) em contexto familiar.				
D.1.4.	Os apoios prestados pelos CRI elevam os níveis de participação dos(as) alunos(as) na comunidade.				
D.1.5.	A ação dos CRI eleva os níveis de capacitação dos professores para responderem à diversidade de necessidades identificadas no Plano de Ação.				
D.1.6.	A ação dos CRI eleva os níveis de capacitação dos encarregados de educação.				
D.1.7.	Os apoios dos CRI promovem o sentido de pertença dos(as) alunos(as) à comunidade escolar.				

D.1.8.	A ação dos CRI contribui para a criação das condições necessárias para a participação e o relacionamento baseado na equidade entre todos(as) os(as) alunos(as).				
D.1.9.	Os apoios prestados pelos CRI promovem a melhoria do desempenho acadêmico dos(as) alunos(as).				
D.1.10.	A ação dos CRI contribui para minimizar todas as formas de discriminação.				
D.1.11.					
D.1.12.					

