

MAIO 2020

CENTRO DE RECURSOS PARA A INCLUSÃO

Que papel e lugar na construção de uma Escola (efectivamente) Inclusiva?



INDICE

1. Nota introdutória	3
2. Avaliação Externa dos CRI - 2015	4
3. Parecer do Conselho Nacional de Educação - 2018	10
4. Reflexão sobre a experiência dos últimos anos	11
5. O Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho	16
6. Processo de Avaliação dos CRI	18
a. O que está em causa	18
b. Matriz de funcionamento e financiamento	19
7. Notas Finais	20

NOTA INTRODUTÓRIA

Os CRI nasceram do processo de confirmação da Escola Inclusiva, quando da publicação do Dec. Lei 3/2008. Na altura criaram-se regras para a acreditação destas novas estruturas, cuja filosofia básica era pôr ao dispor das escolas regulares a experiência e saberes acumulados na experiência das Escolas de Educação Especial. Foi até criada uma Comissão de Acompanhamento dos CRI, que reunia os representantes do Estado e das Organizações, cuja missão era monitorizar o funcionamento destas novas estruturas e, bem assim, definir critérios de funcionamento e financiamento ao Ministério da Educação.

A verdade é que, com o passar dos tempos, esta equipa de acompanhamento foi sendo desvalorizada a sua missão, passando a ser muito mais uma espécie de caixa de ressonância de decisões já tomadas do que o espaço de discussão e debate que as organizações pretendiam e necessitavam.

Sobre a importância dos CRI no processo de construção da Escola Inclusiva, cremos que a avaliação externa, realizada há uns anos sob a supervisão do CRPG foi concludente, na opinião manifestada por todos os agentes. E já nessa avaliação se sinalizava que o modelo de financiamento era desajustado, com prejuízo para as organizações e sobretudo, para os alunos que por força das limitações de financiamento, ficavam de fora dos apoios.

A publicação do Dec. Lei 54/2018 veio trazer novos desafios. Entendíamos nós que se teria justificado uma reflexão aprofundada sobre a matéria em sede da Comissão de Acompanhamento, que nunca chegou a acontecer. Esta nossa necessidade de percebermos os novos enquadramentos do CRI foi até, de certo modo, desvalorizada na única reunião que tivemos este ano, realizada a nosso pedido.

O que acontece é que, quase no final deste ano letivo, nada sabemos sobre os Planos de Ação e os mecanismos de financiamentos, e continuamos com dúvidas sobre o papel que temos à luz da nova legislação que enquadra a Educação Inclusiva.

AVALIAÇÃO EXTERNA DOS CRI'S 2015

Em 2015 foi apresentada a primeira avaliação externa dos CRI, desenvolvida pelo CRPG, de Vila Nova de Gaia, sob encomenda do Ministério da Educação (ME)[1]. Nesse estudo, que partiu da auscultação de todas as partes envolvidas (escolas, famílias, professores e alunos), foram tiradas conclusões inequívocas sobre a importância destas estruturas no cumprimento da Escola Inclusiva e sobre a natureza dos obstáculos que eram impeditivos do cumprimento pleno da sua missão.

Sobre a importância e adequação do modelo, esta avaliação é inequívoca: *“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.”* Grande parte das dificuldades sinalizadas têm muito mais a ver com a operacionalização dos apoios, por parte do ME do que propriamente com o funcionamento dos CRI. No estudo pode ler-se que *“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.”*

Os CRI sempre reivindicaram um papel mais interveniente no processo, reivindicação que nunca foi plenamente assumida pelo Ministério da Educação. Boa parte dos disfuncionamentos detetados, têm a ver com esta indefinição ao nível do papel e lugar dos CRI no processo educativo. Em sede da Comissão de Acompanhamento, as Organizações sempre reivindicaram uma clarificação por parte do Ministério da Educação, que de facto nunca chegou a acontecer. O Estudo é claro quanto a isto: *“Os CRI apresentam uma*

[1] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo_cri_mar2015.pdf

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 percepções 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 indiferença 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.”[2] [3]

O problema do financiamento disponível esteve também sempre em cima da mesa. De facto, a exiguidade das verbas disponíveis e a falta de correspondência entre as «necessidades sinalizadas em sede de Plano de Ação pelos agrupamentos e as verbas disponibilizadas pelo Ministério da Educação, inviabilizavam a disponibilização dos recursos humanos necessários à total cobertura das necessidades: *“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.”[4]*

Sobre o nível global de satisfação, o estudo também é inequívoco: *“Na perceção 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.”[5]* É perfeitamente compreensível que os docentes sejam os menos satisfeitos, na medida em que desejariam ter outro tipo de acompanhamento e apoio que os CRI, por escassez de financiamento, não podem prestar.

[2] Estão documentados diversos pedidos de clarificação feitos em sede de Comissão de Acompanhamento neste sentido.

[3] Pág. 9

[4] Pág. 10

[5] Pág. 15

A auscultação sobre a concretização dos objetivos por parte dos CRI também tem um resultado concludente: *“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 perceção dos entrevistados de que os CRI foram um pilar essencial para a implementação do modelo de educação inclusiva.”* Resta saber até que ponto é que, com outras condições de financiamento e com outras clarificações de funcionamento, os objetivos não teriam ainda sido mais inequivocamente atingidos. Nas conclusões e recomendações deste documento pode ler-se que *“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.”*[6]

Das conclusões deste estudo, validado pelo Ministério da Educação, vale a pena a sua reprodução integral:

- 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] Pág. 17

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.

E de aqui se inferia, no citado documento, um conjunto de recomendações, das quais salientamos as seguintes:

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.

(...)

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.

(...)

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.

(...)

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.

(...)

18. Existe a perceção 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.

Como se pode inferir, à data da realização deste estudo, o papel dos CRI era inequívoco, para todos os agentes envolvidos, e grande parte dos problemas que se colocavam à ação, repetidamente colocados pelas organizações em sede da Comissão de Acompanhamento, tinham muito mais a ver com o processo de financiamento e o modelo de relacionamento, do que com a qualidade e eficácia da ação dos CRI.

PARECER DO CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

2018

O parecer do CNE relativamente à proposta de lei que viria a gerar o DL 54/2018 de 6 de Julho[7], que introduz alterações ao DL 3/2008 de 7 de Janeiro, também elenca o papel e necessidades dos CRI face ao novo enquadramento legal que se propõe. Integra estas estruturas na implementação da política prevista no diploma como resulta do texto constante das Recomendações:

6. Para que este Decreto-Lei seja implementado deve ser realçada a importância dos recursos. Reconhecendo o grande esforço que tem sido feito para que existam, na escola pública, mais recursos materiais e humanos, é bem evidente que se continua a lutar com carência destes recursos. Estudos feitos no âmbito do Ministério da Educação mostram, por exemplo, a insuficiência dos meios de resposta dos CRI e a escassez dos recursos docentes e técnicos em muitos agrupamentos. Recomenda-se, portanto, um reforço adequado nas escolas de recursos humanos, materiais e organizacionais para fazer face a esta nova vocação inclusiva. Recomenda-se que a “Intervenção Precoce” seja considerada como um grupo de recrutamento de docentes, de forma a assegurar uma maior estabilidade nesta área”[8]

Recupera-se, por se entender importante, um excerto da declaração de voto do Conselheiro Luís Capucha: “A retórica da escola inclusiva só tem sentido se às escolas, às famílias e aos outros agentes educativos forem disponibilizados recursos que permitam atuar de forma diferenciada em função das necessidades de cada aluno.”

[7] http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf

[8] Pag.10

REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DOS ÚLTIMOS ANOS

Nos últimos anos letivos verificaram-se importantes alterações ao nível da Educação Especial em Portugal que acabaram por culminar na publicação da Lei 54/2018 de 6 de julho. Todos esperávamos, por esta razão, que as entidades que fazem o acompanhamento dos CRIs fossem também empenhadas, ouvidas e participantes em todo este processo.

Mas o que efetivamente aconteceu não foi nada disto e, neste momento, as várias federações da área da deficiência, que representam a quase totalidade dos Centros de Recursos para a Inclusão que apoiam os Agrupamentos de Escolas por todo o País e que prestam apoio a milhares de alunos, sentem-se marginalizadas e com a sensação de que apenas servem para que o Ministério da Educação, através da Direção Geral de Educação, possa dizer que ouve as entidades sempre que necessita de definir as políticas que leva a cabo e os financiamentos que às mesmas quer atribuir. A este propósito importa reforçar que se trata mesmo de poder apenas dizer que ouve, porque não solucionou nenhum dos problemas apresentados ao longo dos anos nomeadamente os da definição dos custos administrativos, de transportes, de utilização de instalações das instituições e da inexistência de informação sobre a forma como está a ser utilizado bem como o montante do subsídio de Educação Especial.

Sublinhamos que esta Comissão surgiu de um compromisso assumido entre o Ministério da Educação e as diversas Federações que tinham Escolas de Ensino Especial em funcionamento, através do qual se comprometiam a reconvertê-las em Centros de Recursos para a Inclusão, identificando-se claramente com as políticas de Inclusão traçadas.

Assim o Ministério da Educação tem que se posicionar no que diz respeito à audição destas entidades em tudo o que diz respeito às políticas de Inclusão e ao próprio funcionamento dos Centro de Recursos para a Inclusão que são um outro importante vetor do trabalho no terreno que é levado a cabo por cada uma das entidade representadas pelas diversas Federações.

Constatamos, no entanto, que o Ministério da Educação acha, pelas posições que vem tomando, serem dispensáveis quer a Comissão de Acompanhamento quer também os próprios CRIs.

Senão vejamos:

No ano letivo de 2017/2018 levou a cabo em várias escolas um projeto piloto que visava, como base num estudo financiado pelo Ministério da Educação e elaborado pelo CRPG, a construção de um novo modelo de intervenção e de financiamento dos CRIs.

As entidades (todas as que se encontram representadas na Comissão de Acompanhamento) envolveram-se, em conjunto com os Agrupamentos selecionados para participarem, empenhadamente neste projeto piloto durante o tempo de duração que para ele foi definido, mas nunca tiveram, da parte da Direção Geral da Educação, da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário ou de qualquer outro organismo do Ministério da Educação qualquer feedback sobre o mesmo. Podemos mesmo referir que terminou de uma forma abrupta sem ninguém perceber bem porquê e do qual nunca foram conhecidos quaisquer resultados ou sequer dadas pistas para o desenvolvimento do trabalho futuro cumprindo assim, pelo menos, os objetivos para que foi desenvolvido.

Durante os anos letivos de 2015/16, 2016/17 e 2018/18 as entidades envolveram-se e participaram empenhadamente em audições, junto do Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, Direção Geral de Educação, Assembleia da República, sobre as políticas de inclusão e sobre a eventual revisão do DL 3/2008 de 7 de janeiro.

O resultado de todo este trabalho foi a publicação do DL 54/2018 de 6 de julho, mas quando as entidades esperavam continuar a trabalhar com a DGE, DGESTE e DGAE no sentido da implementação do novo DL em todo o país foram, mais uma vez, completamente ignoradas e tratadas até com algum desrespeito por todas estas entidades.

As entidades manifestaram o seu espanto e desacordo por só terem sido chamadas em janeiro de 2019 a pronunciarem-se sobre a forma como estava a decorrer o trabalho com o novo DL e manifestaram mais uma vez com completa boa-fé a sua vontade, apesar de tudo o que vinha acontecendo, em continuar o trabalho em prol das políticas de Inclusão e do ensino inclusivo em Portugal. Até continuamos a aguardar: continua até hoje o silêncio absoluto sobre tudo a que nos vimos referindo.

As Federações não sabem, porque não são informadas nem participam sobre a forma como o Ministério da Educação projeta o desenvolvimento dos anos letivos, que financiamento vai haver para o funcionamento dos Centros de Recursos para a Inclusão. Ainda no corrente ano, fomos surpreendidos pela aprovação do orçamento plurianual, sem qualquer atualização da verba que tem vindo a ser disponibilizada nos últimos 4 anos.

As Federações não estão, neste quadro de profundo desrespeito pelo seu trabalho e os das suas filiadas, disponíveis para o silêncio uma vez que a nossa atenção se deve centrar nas medidas a tomar para enfrentar, de uma forma ativa e empenhada, o aumento do nº de alunos com necessidades educativas que frequentam as nossas escolas.

Lembramos que, em 2017/18, de acordo com os indicadores de direitos humanos 2018, publicado pelo Observatório da Deficiência e Direitos Humanos e Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, matricularam-se 88.023 alunos e alunas com NEE ou seja, mais 6% do que em 2016/17 e mais 15% do que em 2014/15.

Ainda de acordo com o documento que vimos referindo, em 2017/18 a quase totalidade dos estudantes com deficiência, 99%, identificados pela DGEEC – Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, frequenta estabelecimentos de Ensino Regular, 86% dos quais em Escolas da Rede Pública.

Entre 2016/17 e 2017/18 há um aumento do nº de alunos e alunas com NEE em quase todos os ciclos de ensino - + 3% no Pré-escolar, +1% no 1º CEB, +5% no 2º CEB, +80% no 3º CEB e + 15% no Ensino Secundário.

Perante este quadro de aumento do nº de alunos, que recursos humanos especializados foram disponibilizados? Segundo os mesmos dados, entre 2016/17 e 2017/18, apesar de se verificar um aumento de 1% nos técnicos e técnicas dos CRIs, podemos dizer que em contra ciclo com os meios financeiros disponibilizados pelo ME para os CRIs, que não tiveram qualquer variação nos três últimos anos letivos, houve uma redução de 11% nos técnicos/as das escolas, o que resulta numa redução de 3% no total de recursos humanos especializados.

No que diz respeito às Escolas de Ensino Especial estas viram entre 2014/15 e 2017/18, a sua frequência reduzida em 16% ou seja, tinham 1171 alunos em 14/15 e apresentavam, no ano letivo de 2017/18, apenas 984. É já, no contexto do nosso país, um número residual.

Sem se pretender andar para trás, entendemos no entanto, que esta situação merece, mesmo assim, ser olhada de frente, e com coragem, por quem decide, uma vez que não se podem manter, a trabalhar, muitas delas, com um nº de alunos que não permite, de uma forma sustentável, a alocação de recursos e meios que favoreça, a prestação de um serviço que todos desejam que seja de qualidade e que evite a sua permanência numa espécie de limbo, do qual só saem quando o ME precisa absolutamente de proceder a algum encaminhamento. Assim sendo não podemos deixar de referir que não é aceitável que esta resposta possa ser considerada supletiva quando ela continua a ser mencionada, para um número muito pequeno de alunos, é certo, na maior parte dos estudos internacionais.

O DL nº 54/2018 de 6 de julho, está a resolver os problemas que vimos referindo? Ainda é cedo para uma resposta/avaliação mas muitas das organizações que representamos, e que têm parcerias com as escolas, relatam resistências para que possam ser implementadas alterações no funcionamento dos CRI ou seja, estas preferem manter apoios individualizados, que se desenvolvam ao longo do ano em horários definidos milimetricamente, verificando-se também uma fraca abertura para projetos de habilitação de contextos ou para a participação nas Equipas multidisciplinares de apoio à Educação Inclusiva e nos Centros de Apoio à Aprendizagem.

Este DL não está também a conseguir solucionar um problema que tem sido desde sempre levantado em todos os inquéritos que têm sido realizados pelo ME e que tem a ver com a falta de horários para que possa haver uma articulação proveitosa e profícua, que só beneficiará os alunos e alunas, entre os professores titulares de turma e os técnicos dos CRIs. Esta não articulação, perpetua o modelo da intervenção terapêutica e não faz a transição para a educação inclusiva.[9]

Pensamos também que deve haver um maior aproveitamento~do know-how destas organizações em termos de formação, transição e inserção de jovens com deficiência no mercado de trabalho e na vida ativa.

[9] Os horários não têm que ser necessariamente para apoios diretos e devem abarcar as várias necessidades do contexto escolar, essencialmente na procura de novas metodologias de trabalho conjunto, em prol do grupo de alunos, com enfoque nas dinâmicas e especificidades de cada turma. Depende da forma como o trabalho de educação inclusiva é implementado e da cultura de inclusão do Agrupamento/escolas.

Não queremos também deixar de referir que, terminado este primeiro período de aprovação plurianual dos Planos de Ação entre os AEs e os CRIs, importa agora pensar no modelo que irá ser implementado e que deve, em nossa opinião prever custos com salários, deslocamentos – tendo em conta que o país todo não é servido da mesma forma por transportes públicos, administrativos, de instalações e para projetos que possam vir a ser desenvolvidos pela parceria.[10]

[10] Deixou de existir um levantamento das necessidades, de exigência de um Plano de Ação que era elaborado conjuntamente na plataforma. Para além do financiamento atribuído ser insuficiente para as necessidades existentes, de um ano para o outro ocorrem alterações nos alunos que cada agrupamento tem e isso não é refletivo no financiamento, que se mantém igual de um ano para o outro. Continuamos sem perceber como é, com que base, calculado este financiamento. De qualquer modo, não havendo exigências na definição do PA, parece haver margem para que cada CRI trabalhe o seu em conjunto com a escola e terão de deixar margem para que cada CRI aplique o financiamento em todas as despesas que são inerentes ao funcionamento do CRI, não havendo definição de despesas elegíveis.

O DECRETO-LEI N.º 54/2018 6 JULHO

O DL 54/2018 torna-se, por exclusão de partes, na pedra de toque de toda a reflexão a desenvolver. No seu artº 18º - Centros de recursos para a inclusão, descreve aparentemente o papel e lugar dos CRI:

“1 – Os CRI são serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

2 – Constituiu objetivo dos CRI apoiar a inclusão das crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade.

3 – Os CRI atuam numa lógica de trabalho de parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas, prestando serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva.”

Parece muito claro que os CFRI são parte integrante da engrenagem, mas a leitura subsequente do articulado, deixa fundadas dúvidas. Senão vejamos:

- a. A intervenção dos CRI é dirigida fundamentalmente à resposta a medidas adicionais de apoio[11]. Se for restrita a estas medidas, é uma visão redutora das potencialidades dos CRI.
- b. Constituem-se como um dos *recursos específicos, existentes na comunidade*, que pode ser mobilizado para o *apoio à aprendizagem e à inclusão*[12]. Mais uma vez, desta leitura parece resultar uma secundarização do papel e lugar dos CRI.

[11] Artº 7º nº1

[12] (alínea d) do nº 3 do artº 11º)

c. Os técnicos do CRI são considerados como elementos variáveis da equipa multidisciplinar a integrar as equipas, desde que identificados pelo respetivo coordenador[13]. Claro que, em nossa opinião, faria todo o sentido que os CRI estivessem sempre representados, e não por decisão do Coordenador.

d. O Artº 19 reporta-se às relações de parceria com a Comunidade, para um conjunto de objetivos específicos. Curiosamente, não refere explicitamente os CRI como parceiros (embora, na verdade, possam estar implícitos). Alguns dos itens deste artº inscrevem-se claramente na missão dos CRI.

Parece-nos que estas questões não podem ser deixadas à aleatoriedade das interpretações que cada Agrupamento possa fazer. Devem existir orientações claras e de aplicação universal, salvaguardadas as especificidades de cada território e comunidade escolar.

[13] nº 4 do artº 12º e nº 6 do artº 12º

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CRI

a. O que está em causa

O processo de avaliação dos CRI faz sentido, num quadro em que não está claramente definido o papel destas respostas, à luz das alterações introduzidas pelo DL 54/2018. Nessa medida, importa tornar evidente para todos os atores envolvidos, que o que está efetivamente em causa é a continuidade dos CRI, tendo em conta que só farão sentido se forem ferramentas determinantes para a concretização da Escola Inclusiva. A verificar-se a confirmação da importância destas estruturas, passa a estar em causa a reformulação de todo o modelo de financiamento e funcionamento, já que o que hoje vigora é injusto para as entidades promotoras, na medida em que não cobre os custos da totalidade de uma ação que é desenvolvida no âmbito da escolaridade obrigatória, não responde às necessidades de todos os alunos e tem várias fragilidades ao nível da monitorização de resultados. É fundamental que a análise que se venha a fazer, não tenha só em conta as opiniões e avaliações distintas que venham a ser expressas, mas também os contextos de extrema contingência em que aconteceram, como é o caso das limitações orçamentais.[14]

Nessa medida, entendemos que a avaliação deve integrar as seguintes dimensões:

1. Eficácia da resposta CRI, tendo em conta as limitações que lhes são impostas, por parte de famílias, docentes, alunos e profissionais.
2. Identificação de fragilidades e impactos no atual processo.
3. Aferição do papel a desempenhar pelos CRI no âmbito do DL 54/2018.
4. Alternativas e impactos aos CRI.
5. Definição das linhas gerais do funcionamento futuro.

[14] As verbas globais disponíveis não são atualizadas desde o ano letivo de 2015/2016. Por via disso, são as necessidades que têm que ser ajustadas à verba disponível, deixando de fora muitas das necessidades sinalizadas.

b. Matriz de funcionamento e financiamento

Na sequência das muitas questões levantadas nos últimos 10 anos, sem resposta adequada por parte do ME, a matriz de funcionamento e financiamento dos CRI assenta em algumas dimensões muito objetivas:

1. A definição clara da missão e papel dos CRI no Sistema Educativo.[1]
2. O pagamento integral de todos os custos decorrentes da ação.
3. A participação paritária na construção dos Planos de Ação.
4. O desenvolvimento de mecanismos contínuos de avaliação de resultados.

Quanto à primeira dimensão foi clarificado em sede da própria Comissão de Acompanhamento, que a intervenção terapêutica disponibilizada pelos CRI só fazia sentido, no âmbito da Educação, se enquadrada numa visão pedagógica e integrada no projeto educativo. Esta visão sobre o papel dos profissionais dos CRI não é compaginável com o pagamento apenas da ação direta, situação que se torna ainda mais evidente no novo enquadramento promovido pelo 54/2018, já que dele decorrem transformações na organização e papel da Escola, que, em nossa opinião, exigem outra disponibilidade por parte dos profissionais alocados aos CRI.

Quanto ao financiamento, e tendo em conta que se trata de intervenções que decorrem num contexto de Escolaridade Obrigatória, entendemos que todos os custos deveriam ser considerados, designadamente:

1. Pagamento total dos Encargos com os Recursos Humanos afetos.
2. Pagamento integral das despesas decorrentes das deslocações.
3. Pagamento de Serviço de Coordenação, quando o número de agrupamentos envolvidos o justifique (não foi consensualizado um número).
4. Pagamento de outros custos logísticos (aqui equacionou-se a possibilidade de ser definido um montante fixo por aluno apoiado).

Relativamente à participação paritária, visa potenciar o saber e experiência dos CRI, no planeamento da ação, tornando-a mais eficaz e potencialmente mais abrangente, ao nível da realidade Escola.

A verdade é que estas matérias nunca foram consolidadas e as organizações têm somado prejuízos atrás de prejuízos, na prestação de um serviço que corresponde a uma obrigação do Estado para com todos os alunos.

[15] Na realidade, os CRI sempre foram, de certo modo, uma realidade “pendurada” no Sistema Educativo. Nunca foram plenamente assumidos como parceiros pelo ME, e a relação com os Agrupamentos de Escola está muito sujeita a empatias de circunstância. Perante falhas nos apoios, os CRI têm sido a parte mais frágil e, por conseguinte, a mais facilmente atacável.

NOTAS FINAIS

Naturalmente que as entidades promotoras dos CRI consideram de extrema relevância o papel destas estruturas na concretização do modelo de Escola Inclusiva. Desde logo porque abre as portas da Escola a estruturas da Comunidade, dando sentido ao paradigma de envolvimento desta no processo educativo. Depois porque representa uma abordagem inovadora a nível europeu, reconhecida como tal por alguns círculos académicos, designadamente em Espanha. Por outro lado, é um Sistema partilhado que leva para dentro da Escola olhares diferenciados. Acresce ainda que, nas avaliações já efetuadas os resultados são substantivamente positivos.

Nessa medida, e conscientes que ainda subsistem fragilidades, as entidades representantes dos Cri estão interessadas e disponíveis para refletir o modelo, incrementando na medida do possível a sua qualidade e reforçando a sua sustentabilidade. Este objetivo, pressupõe o reforço e objetivação da relação de parceria e o estabelecimento de objetivos concretos de curto, médio e longo prazo para a ação a desenvolver.

Nessa medida, as organizações que integram a Comissão de Acompanhamento dos CRI, Têm vindo a manifestar a sua preocupação com o desinvestimento que têm sentido relativamente ao papel desta Comissão na promoção da Escola Inclusiva. Nessa medida, mantêm toda a sua disponibilidade para:

1. Que se definam as condições de funcionamento e financiamentos dos CRI, não numa lógica anual mas de futuro.
2. Que se clarifique o papel e Missão da Comissão de Acompanhamento dos CRI.
3. Que se produzam orientações concretas sobre os impactos para os CRI decorrentes da aplicação do 54/2018, designadamente no que se reporta ao seu papel e Missão.

