

**Carla Marisa Pereira Raimundo**

Um olhar sobre a importância do Centro de Apoio à Aprendizagem para crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1.º CEB: Estudo de Caso.



Viseu, outubro de 2020

### **Carla Marisa Pereira Raimundo**

Um olhar sobre a importância do Centro de Apoio à Aprendizagem para crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1.º CEB: Estudo de Caso.

### **Trabalho de Projeto em Educação Especial**

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação do Professor Doutor Abel Figueiredo



Viseu, outubro de 2020



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA**

Carla Marisa Pereira Raimundo n.º 5375 do curso Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor declara sob compromisso de honra, que o Projeto final de Mestrado é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

....., ..... de ..... de 20.....

O aluno, \_\_\_\_\_

## Resumo

Nos últimos anos, com o objetivo construir uma escola inclusiva, onde todas as crianças devem aprender juntas com as mesmas oportunidades, uma das medidas implementadas foi a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congênita.

Com a atual legislação, Decreto-Lei 54/2018, os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) passam a acolher as valências de unidades especializadas já existentes no terreno, garantindo uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à inclusão.

Para compreender a problemática da multideficiência e a inclusão escolar destes alunos, importa ouvir os intervenientes neste processo e observar as práticas. Para tal, foram realizadas entrevistas a professores de educação especial, professores titulares de turma e pais/encarregados de educação de alunos com multideficiência que frequentavam um CAA numa escola no centro do país e recorreu-se ainda à observação das atividades desenvolvidas.

Através deste estudo de caso, de natureza qualitativa, é possível verificar que as respostas educativas, de acordo com os envolvidos, vão ao encontro das necessidades das crianças. Ainda assim, verifica-se a existência de alguns entraves, nomeadamente, a falta de verbas (para a melhoria das infraestruturas e materiais), o reduzido número de técnicos especializados e as dificuldades de articulação. No respeitante às atividades observadas, constatámos que se revelaram bastante positivas, na medida em que partiram dos interesses dos educandos, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo e a promoção das interações sociais, mostrando-se, portanto, adequadas à promoção do envolvimento das crianças no processo ensino-aprendizagem. Podemos concluir que o CAA constitui uma excelente resposta educativa para os alunos com multideficiência, uma vez que têm ali reunido todo o apoio de que necessitam.

**Palavras-chave:** Inclusão; Multideficiência; Centro de Apoio à Aprendizagem.

## Abstract

In recent years, with the aim of building an inclusive school, where all children must learn together with the same opportunities, one of the measures implemented has been the creation of specialized support units for the education of students with multiple disabilities and congenital deaf blindness.

With the current legislation, Decree-Law 54/2018, the Learning Support Centers (CAA) now receive the skills of specialized units already existing in the field, ensuring a response that complements the work done in the classroom or other educational contexts, with a view to inclusion.

To understand the problem of multi-disability and school inclusion of these students, it is important to verify and hear the opinions of the actors in this process and observe the practices. For that, interviews were conducted with special education teachers, class teachers and parents/guardians of students with a disability who attended a CAA in the center of the country, and the activities developed with them observed.

Through this qualitative case study, it is possible to verify that the educational responses, according to those involved, meet the needs of children. Even so, there are some obstacles, namely, the lack of funds (for the improvement of infrastructures and materials), the small number of specialized technicians and the difficulties of articulation.

As regards the observed activities, we found that have proved to be very positive, as they start from the interests of students, taking into account the different content areas and the promotion of social interactions, being therefore appropriate to promote the involvement of children in the teaching-learning process. We can conclude that CAA is an excellent educational response for students with multiple disabilities, since they have gathered all the support they need there.

**Keywords:** Inclusion; Multi-disability; Learning Support Center

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
I Parte – Enquadramento teórico.....	3
1. Educação Inclusiva .....	4
1.1. Legislação e marcos históricos da Educação Inclusiva.....	4
1.2. Enquadramento legal: Princípios e opções metodológicas .....	6
1.2.1. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à Inclusão .....	8
1.2.2. Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem.....	9
2. Do conceito de Necessidades Educativas Especiais ao conceito de Multideficiência .....	10
2.1. O conceito de Multideficiência .....	11
2.2. Etiologia da Multideficiência.....	12
2.3. Necessidades da criança com Multideficiência .....	13
2.4. Respostas educativas para as crianças com Multideficiência .....	14
3. Da criação das Unidades de Apoio à Multideficiência aos Centros de Apoio à Aprendizagem .....	15
4. A inclusão das crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1.º CEB....	17
5. O papel dos CAA na promoção da inclusão e do desenvolvimento pessoal e social das crianças com Multideficiência .....	21
II Parte – Estudo Empírico.....	27
1. Contextualização e justificação da temática em estudo.....	28
1.1. Definição do problema de investigação .....	28
1.2. Objetivos de investigação .....	28
2. Metodologia.....	29
2.1. Tipo de estudo.....	29
2.2. Participantes.....	29
2.3. Instrumentos de recolha de dados.....	31
2.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados .....	32

3.	Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	34
3.1.	Caracterização da Instituição onde se integra o CAA .....	34
3.1.1.	Recursos humanos .....	35
3.1.2.	Caraterização demográfica das crianças que frequentam a Instituição .....	35
3.2.	O olhar dos Professores e dos Pais/Encarregados de Educação sobre o CAA .....	36
3.2.1.	Necessidades e interesses das crianças com multideficiência e suas famílias .....	36
3.2.2.	Recursos humanos e parcerias .....	40
3.2.3.	Pertinência do CAA .....	45
3.2.4.	Entraves, obstáculos e expetativas .....	62
3.3.	Oportunidades e envolvimento das crianças no CAA .....	72
3.3.1.	Resposta às oportunidades dadas às crianças .....	73
3.3.2.	Resposta ao envolvimento das crianças .....	76
	Conclusão .....	79
	Bibliografia .....	81
	ANEXOS .....	xc
	Anexo A - Guião da entrevista aos Professores de Educação Especial .....	xcii
	Anexo B - Guião de entrevista aos Professores Titulares de Turma.....	xcv
	Anexo C - Guião da entrevista aos Pais/Encarregados de Educação .....	xcviii
	Anexo D – Ficha de Observação das Oportunidades Educativas.....	ci
	Anexo E – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança.....	civ
	Anexo F - Cronograma (Fases do Projeto).....	cv
	Anexo G - Pedido de autorização para a realização do estudo ao Agrupamento de Escolas .....	cvi
	Anexo H - Pedido de autorização aos Pais/Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos no estudo.....	cvii
	Anexo I - Consentimento informado para a aplicação das entrevistas.....	cviii
	Anexo J - Transcrição das entrevistas aos Professores de Educação Especial (PEE) .....	cix

Anexo K - Transcrição das entrevistas aos Professores Titulares (PT) .....	cxxii
Anexo L - Transcrição das entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação (PCr/MCr).....	cxxix
Anexo M - Análise às entrevistas dos Professores de Educação Especial .....	cxxxviii
Anexo N - Análise às entrevistas dos Professores Titulares de Turma (PT) .....	cliv
Anexo O - Análise às entrevistas dos Pais/Encarregados de Educação.....	clxiii
Anexo P - Total de registos das categorias emergentes às entrevistas efetuadas aos Professores de Educação Especial .....	clxxviii
Anexo Q - Total de registos das subcategorias emergentes das entrevistas dos Professores de Educação Especial .....	clxxix
Anexo R - Total de registos das categorias emergentes às entrevistas efetuadas aos Professores Titulares .....	clxxxi
Anexo S - Total de registos das subcategorias emergentes das entrevistas dos Professores Titulares .....	clxxxii
Anexo T - Total de registos das categorias emergentes às entrevistas efetuadas aos Pais/Encarregados de Educação .....	clxxxiii
Anexo U - Total de registos das subcategorias emergentes das entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação .....	clxxxiv

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sociodemográficos das crianças.....	30
Tabela 2 - Dados sociodemográficos/Formação e experiência adquirida dos Professores de Educação Especial (PEE) e Professores titulares de turma (PT).....	30
Tabela 4 – Respostas dos PEE e dos Pais a “Necessidades e interesses das crianças e famílias” .....	37
Tabela 5 – Respostas dos PEE e dos Pais a “Áreas de desenvolvimento a trabalhar”	38
Tabela 6 – Resposta dos Pais a “Atividades importantes” .....	39
Tabela 7– Resposta dos PEE a “Medidas mobilizadas” .....	39
Tabela 8 – Respostas do PEE, PT e dos Pais a “Recursos humanos” .....	41
Tabela 9 – Resposta dos PEE a “Entidades envolvidas e serviços prestados” .....	42
Tabela 10 – Resposta dos Pais a “Apoios/serviços mobilizados” .....	42
Tabela 11 – Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “Apoios/serviços” .....	44
Tabela 12 – Respostas dos PEE, dos Pais a “O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor” .....	45
Tabela 13 – Resposta dos PEE a “Funcionamento do CAA” .....	46
Tabela 14 – Respostas dos PEE e dos PT a “Organização do espaço” .....	47
Tabela 15 – Resposta dos Pais à “Organização do espaço em função das necessidades/interesses” .....	48
Tabela 16 – Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “Pontos negativos do espaço”	49
Tabela 17 – Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “Material vai ao encontro das necessidades/interesses” .....	50
Tabela 18 – Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “O que podia melhorar/o que faz falta” .....	51
Tabela 19 – Resposta dos PEE a “Trabalho desenvolvido” .....	52
Tabela 20 – Resposta dos PT a “Avaliação do trabalho desenvolvido” .....	53
Tabela 21 – Respostas dos PT e dos Pais a “Trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades/interesses das crianças” .....	54
Tabela 22 – Resposta dos PEE a “Atividades/estratégias implementadas” .....	55

Tabela 23 - Resposta dos PEE “Estratégias utilizadas na interação/intervenção com as crianças” .....	56
Tabela 24 - Rotina diária do CAA .....	56
Tabela 25 – Respostas dos PT e dos Pais a “Avaliação das atividades/estratégias de inclusão” .....	59
Tabela 26 - Resposta dos PEE a “Importância do CAA” .....	60
Tabela 27 – Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “CAA melhor resposta educativa” .....	61
Tabela 28 – Respostas dos PT e dos Pais a “Articulação/apoio no processo de inclusão” .....	62
Tabela 29 – Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “Avaliação do trabalho colaborativo dos professores” .....	63
Tabela 30 – Resposta dos PEE a “Avaliação do envolvimento dos pais” .....	64
Tabela 30 - Matriz de codificação da categoria “Dificuldade sentidas ao trabalhar com estas crianças” .....	66
Tabela 31 – Respostas dos PEE e dos Pais a “Entraves/obstáculos à inclusão” .....	67
Tabela 32 – Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “Preocupações/ansiedades” ..	69
Tabela 33 – Respostas dos PT e dos Pais a “Expectativas em relação ao CAA” .....	70
Tabela 34 – Respostas dos PEE e dos Pais a “O que espera da comunidade educativa” .....	71
Tabela 35 – Respostas dos PEE, dos PT a “Ambições/expectativas em relação ao trabalho desenvolvido” .....	72

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos com Multideficiência (Nunes, 2005) .....	12
Figura 2 - Caracterização demográfica das crianças que frequentam a Instituição distribuída por salas .....	36
Figura 3 – Nível de Iniciativa .....	73
Figura 4 – Experiências de Aprendizagem .....	74
Figura 5 – Interação .....	75
Figura 6 - Observação adicional das interações ocorridas .....	76
Figura 7 - Nível de Envolvimento da Criança durante o período da manhã .....	77
Figura 8 - Nível de Envolvimento da Criança no período da tarde .....	78

## **SIGLAS E ACRÓNIMOS**

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

ACES/ULS – Agrupamentos de Centros de Saúde/Unidades Locais de Saúde

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

APPC – Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral

AVD – Atividades da Vida Diária

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CAF – Componente de Apoio à Família

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

CDPD – Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência

CIF – Classificação Internacional para a Funcionalidade

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CRTIC – Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

ELI – Equipas de Intervenção Precoce

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidade Educativa Especial

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

PECS – Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação por Troca de Imagens)

PEE – Professor de Educação Especial

PEI – Programa Educativo Individual

PT – Professor Titular

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

SAAC - Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

TASH - Association for Persons with Severe Handicaps

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

UNICEF – United Nations Children’s Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

## **Introdução**

A inclusão de alunos com multideficiência nas escolas, tem vindo a ser considerada um verdadeiro desafio à comunidade educativa dada às necessidades particulares deste grupo, que exige um trabalho de equipa altamente diferenciado e especializado.

A educação destes alunos é uma realidade relativamente recente no nosso sistema educativo, uma vez que foi enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de que veio definir através do artigo 26.º a implementação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, em agrupamentos de escolas, ou escolas.

As unidades especializadas, vieram assim constituir uma resposta educativa especializada aos alunos com multideficiência, reunindo recursos humanos especializados e materiais adaptados indispensáveis ao acesso à informação, à participação e à aprendizagem (Pereira, 2008).

Contudo, a atual legislação sobre a educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) veio reconfigurar o conceito de unidade de apoio à multideficiência para Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), sendo necessário proceder às alterações necessárias. Este para além de integrar as unidades especializadas existentes nas escolas, vem constituir um apoio às restantes crianças, que ao longo do seu percurso escolar, sintam algum tipo de dificuldade específica de aprendizagem (Pereira, 2018).

Atender às necessidades dos alunos com multideficiência vai muito mais além da inclusão escolar, uma vez que são indivíduos que apresentam graves limitações ao nível da participação, aprendizagem e socialização, projetando-se em todos os contextos de vida no qual estão inseridos. Ao contrário do que se passa com outros tipos de deficiência, onde a participação em sala pode ser bem-sucedida, através das adaptações e apoios necessários, para estes alunos é insuficiente. Estes alunos necessitam de ambientes estruturados em torno de atividades da vida real e que garantam aprendizagens significativas, e de uma educação que promova a participação na comunidade, disponibilizando instrumentos que facilite a interação destes nos vários ambientes (Nunes & Amaral, 2008).

Segundo o estado de arte, as unidades especializadas, agora CAA, são consideradas um importante recurso pedagógico especializado, tendo a pretensão de promover o desenvolvimento das crianças/jovens com multideficiência. Assim sendo, foi

nosso propósito com este estudo encontrar novas informações que justifiquem a real importância deste recurso na educação destas crianças.

O presente estudo centrou-se num estudo de caso de um Centro de Apoio à Aprendizagem a crianças com multideficiência em idade Pré-Escolar e 1.º CEB, de modo a compreender o tipo de trabalho que é realizado, quais os seus benefícios, bem como o seu contributo no processo de inclusão destas crianças.

Para tal, foi realizado o enquadramento teórico sobre esta problemática (capítulo I) evidenciando aspetos sobre as dificuldades e as necessidades educativas destas crianças, quais as respostas educativas apresentadas, bem como seu processo de inclusão na escola. Quanto à realização do estudo empírico (capítulo II), após as autorizações aos pedidos para a realização do estudo, foram aplicadas entrevistas aos intervenientes neste processo: Professores de Educação Especial, Professores do Regular e aos Pais/Encarregados de Educação, de forma a compreender todo o processo. Recorreu-se ainda à observação de atividades em contexto de sala do CAA, utilizando a Escala de Observação das Oportunidades Educativas e a Escala de Observação do Envolvimento da Criança.

## **I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## **1. Educação Inclusiva**

O conceito de educação inclusiva emergiu associado à educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que inicialmente representavam um grupo vulnerável à exclusão e ao insucesso. Hoje o conceito é mais abrangente, com a preocupação de uma educação com qualidade, introduzindo mudanças no contexto educativo para responder às necessidades de todos os alunos (Crespo, Croca, Breia & Micaelo, 2011).

A inclusão é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incentivo à participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade. Este processo implica ainda a identificação e a remoção de barreiras à participação, envolvendo modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias, com a convicção de que é da responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos (UNESCO, 2005, cit. por Crespo et al. 2011).

A educação inclusiva tem vindo a ser considerada como uma meta a atingir pela sociedade atual e em todo o mundo. Considerada como um movimento político, social e educacional, a educação inclusiva exige o direito a todos os indivíduos no acesso e na participação ativa na sociedade, bem como no reconhecimento de cada um ser aceite e respeitado, independentemente das suas diferenças. Para tal é necessário criar uma escola de qualidade que valorize e respeite as características e interesses individuais de cada aluno, que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento das competências através de práticas pedagógicas eficazes (Nunes & Madureira, 2015).

### **1.1. Legislação e marcos históricos da Educação Inclusiva**

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, as NEE começaram a ganhar terreno, de acordo com o artigo 2º “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações – Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Lei n.º 115/97, de 19 de setembro).

Na década de 90, os conceitos de inclusão e escola inclusiva assumem particular importância no discurso educativo, devido ao contributo dos princípios e orientações preconizados nas declarações oficiais de diversos organismos internacionais. Em 1990

é ratificada por Portugal, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) cujos apoios às crianças com incapacidade são intensificados, de acordo com o artigo 23.º “a criança com deficiência tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível” (UNICEF, 2019).

A publicação do Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto, revelou-se um marco fundamental na educação inclusiva em Portugal, sendo finalmente definido e regulamentado o regime educativo especial para as crianças com deficiência, no ensino regular. A escola passa então a ter ao seu dispor um suporte legal, de forma a organizar o ambiente educativo capaz de receber e responder às necessidades das crianças e jovens com NEE. Nesse sentido são criadas as equipas de educação especial (Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, estabeleceu-se o conceito de Escola Inclusiva, uma escola para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação. Para tal, foram feitas as adequações necessárias ao nível de estratégias, currículos, equipamentos, infraestruturas e materiais. Acreditando que cada criança tem o direito fundamental à educação, tendo a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, de acordo com as suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Após a Declaração de Salamanca, o sistema educativo reestruturou-se, verificando-se mudanças significativas que se traduziram em práticas mais humanistas e inclusivas, pelo reconhecimento da pessoa com incapacidade como cidadão de pleno direito, sendo que a sua educação deve acontecer em ambientes o menos restrito possível (Ladeira & Amaral, 1999).

A 7 de janeiro de 2008, é publicado no Diário da República o Decreto – Lei n.º 3/2008, definindo até há pouco tempo, os apoios especializados a prestar no sistema educativo, às crianças/jovens com limitações significativas ao nível da participação e aprendizagem, resultantes de alterações funcionais e estruturais do corpo de carácter permanente.

A 30 de julho de 2009 é ratificada pela Assembleia da República nº56/2009 a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que visa promover, proteger e assegurar o pleno gozo e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência.

Uma educação inclusiva sem discriminação com base na igualdade de oportunidades e respeito pelas capacidades de desenvolvimento e identidade das crianças com deficiência (ONU, 2006).

Desde então, o sistema educativo passou a ser inclusivo, caracterizado por uma população heterogénea, com alunos com diferentes necessidades, exigindo às escolas um conjunto de recursos que possibilite um apoio adequado e individualizado a estas crianças, como na igualdade de oportunidades na acessibilidade, na participação, no emprego, na educação e formação, na proteção social, na saúde e na ação externa (Estratégia Europeia para a Deficiência, 2010-2020).

No entanto, na legislação que regulamentava a Educação Especial, o Decreto-Lei 3/2008, persistiram algumas lacunas na sua aplicação e nos seus princípios e regras. Foi apontada a falta de recursos humanos e técnicos nas escolas; dificuldade na utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), devido à falta de formação e à elevada subjetividade nas avaliações e consequentemente num défice no apoio prestado; o número de alunos com apoio especial diminuiu, uma vez que restringiram os apoios às crianças com deficiência de carácter permanente; a persistência de rótulos; e a falta de apoios especializados e de material de apoio (Pinto, Pinto & Teixeira, 2014).

Recentemente, a 6 de julho de 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, que celebra os princípios orientadores e vem regulamentar a escola inclusiva, de modo a serem introduzidas alterações na forma como a escola e as estruturas se encontram organizadas com o intuito de melhorar os suportes à aprendizagem e à inclusão.

O presente Decreto – Lei estabelece assim:

“os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (art.º 1º, ponto 1).

## **1.2. Enquadramento legal: Princípios e opções metodológicas**

O atual normativo afasta a conceção de que é necessário categorizar para intervir, abandonando assim o sistema de categorização de alunos com NEE. Para além desta grande mudança, este normativo abandona o modelo de legislação especial para

alunos especiais, estabelecendo assim um *continuum* de respostas para todos os alunos, colocando o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos, mobilizando os meios que a escola dispõe de forma a que todos os alunos aprendam e participem na comunidade escolar. Para tal, é necessário que as escolas se organizem, e haja um trabalho colaborativo entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo, com o auxílio da intervenção dos professores de educação especial junto dos professores, para a definição das estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Cabe ainda à escola identificar as barreiras à aprendizagem, e implementar estratégias diversificadas de modo a que cada aluno tenha acesso ao currículo utilizando no auge as suas potencialidades (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Outro ponto relevante, é o envolvimento parental, o direito à participação dos pais no processo educativo dos seus educandos. A lei prevê o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu educando, bem como aceder a toda a informação que conste no processo individual do aluno, nomeadamente no que se refere às medidas de suporte à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

O presente decreto-lei delineou duas opções metodológicas: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Abordagem Multinível no acesso ao currículo. Estas duas abordagens devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, consideradas um guia de apoio à ação das escolas na operacionalização do presente diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula. A escola vê assim reforçada a sua autonomia e flexibilidade para mobilizar recursos e estratégias que garantam a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos (Pereira, 2018).

Segundo Nunes e Madureira (2015), o DUA constitui uma abordagem curricular que ajuda os docentes a: responder às necessidades dos alunos; remover barreiras à aprendizagem; flexibilizar o processo de ensino; permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem.

Relativamente à abordagem multinível, esta opção metodológica permite o acesso ao currículo ajustado às potencialidades e dificuldades de cada aluno, recorrendo a diferentes níveis de intervenção (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A abordagem multinível oferece um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, para dar resposta às necessidades dos alunos, através de um contínuo de intervenções, que variam em termos do tipo, intensidade e frequência. Estas medidas

são determinadas pela equipa multidisciplinar, sendo mobilizadas ao longo do percurso escolar do aluno, em função das necessidades educativas de cada um (Pereira, 2018).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais (nível 1), seletivas (nível dois) e adicionais (nível 3). As medidas universais, inclui respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. As medidas seletivas, visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais, recorrendo aos recursos humano e materiais disponíveis na escola. Quanto às medidas adicionais, estas visam colmatar as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à inclusão e à aprendizagem, cuja sua mobilização só acontece, caso as medidas universais e seletivas sejam insuficientes.

As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitem de medidas seletivas ou adicionais, com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

### **1.2.1. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à Inclusão**

Mediante este diploma, os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, devem ser mobilizados pela escola com o objetivo de responder a todos os alunos ao longo do seu percurso escolar:

- **recursos humanos específicos:** os docentes de Educação Especial; os técnicos especializados e os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.
- **recursos organizacionais específicos:** a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva; o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA); as escolas de referência do domínio da visão; as escolas de referência para a educação bilingue; as escolas de referência para a intervenção precoce na infância; e os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) para a educação especial.
- **recursos específicos existentes na comunidade:** as equipas de intervenção precoce (ELI); as equipas de saúde das ACES/ULS; as comissões de proteção

de crianças e jovens (CPCJ); os centros de recursos para a inclusão (CRI); as instituições da comunidade (serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema solidariedade e segurança social, serviços de emprego e formação profissional, serviços da administração local); e os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.

### **1.2.2. Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem**

A identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem, tem de acontecer o mais precocemente possível, sendo apresentada ao diretor da escola, devidamente fundamentada, contendo as evidências de avaliação e monitorização da intervenção já efetuada, das necessidades observadas, bem como um parecer médico, nos casos de problemas de saúde física ou mental. Esta pode ser realizada por iniciativa dos pais/encarregados de educação, dos docentes, dos serviços de intervenção precoce, ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Segundo o Decreto-Lei 54/2018 e o Manual de Apoio à Prática (Pereira, 2018) após a identificação, a equipa multidisciplinar deve avaliar o caso, ouvindo os pais e o próprio aluno se possível, podendo ainda solicitar a ajuda de outros profissionais para um melhor conhecimento do aluno. Quando a equipa multidisciplinar decide pelas medidas seletivas ou adicionais, o Relatório Técnico Pedagógico (RTP) é elaborado no prazo de 30 dias úteis, e para os alunos que precisem de adaptações curriculares significativas, será também elaborado o Programa Educativo Individual (PEI). Após a aprovação do RTP e sua homologação, as medidas de suporte à aprendizagem devem ser logo mobilizadas, sendo que o RTP e o PEI devem fazer parte integrante do processo individual do aluno, ficando assegurada a sua confidencialidade.

Para implementar as medidas previstas no RTP, o educador ou professor de turma, assumem a coordenação deste processo, tendo o apoio do professor de educação especial. O professor de educação especial, enquanto membro integrante da equipa multidisciplinar, tem um papel importante no processo de flexibilidade curricular, e na promoção de competências sociais e emocionais do aluno, envolvendo-o ativamente no processo de aprendizagem, e assim, desenvolver as áreas de competências inscritas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Para além disso, o professor de educação especial, terá um papel de igual modo relevante na gestão do ambiente da sala de aula; na adaptação dos recursos e materiais; na constituição dos grupos de crianças, consoante as suas necessidades e suas potencialidades; na adequação dos métodos de ensino e aprendizagem; na avaliação das aprendizagens; na definição de percursos de melhoria das aprendizagens; no trabalho interdisciplinar; e na monitorização da implementação de medidas de apoio à aprendizagem (Pereira, 2018).

A intervenção do professor de educação especial está subjacente em duas vertentes: uma relativa ao trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos, e a outra, no apoio direto prestado aos alunos, um trabalho complementar ao que é desenvolvido em sala de aula ou em outros contextos educativos (Pereira, 2018).

O presente decreto-lei assume assim uma perspetiva claramente inclusiva, impulsionando a mudança ao nível organizacional da escola, bem como do processo educativo, com vista à equidade e à democracia. Vem permitir ainda uma gestão flexível do currículo, resultado de um trabalho colaborativo de todos os docentes, de modo a aumentar as oportunidades para que todos os alunos consigam atingir o seu máximo potencial, e garantir o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais (Pereira, 2018).

## **2. Do conceito de Necessidades Educativas Especiais ao conceito de Multideficiência**

De acordo com Correia (2008), as necessidades educativas resultam de um conjunto de fatores de ordem intelectual, emocional e físico que afetam a capacidade do aluno alcançar o seu potencial máximo nas aprendizagens e nas interações sociais.

Na perspetiva de Brennan (1988, cit. por Correia, 2008), existe uma necessidade educativa especial, quando um problema físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou a combinação entre eles, prejudique a aprendizagem e seja necessário recorrer a um currículo especial e diferenciado, para que o aluno receba uma educação adequada. Esta necessidade educativa pode ser classificada ligeira a severa e pode ser permanente ou temporária.

Para as NEE significativas ou permanentes é necessário fazer adaptações generalizadas do currículo de acordo com as características do aluno, cujas adaptações

curriculares mantêm-se durante muito tempo ou até durante todo o processo escolar do aluno. No que respeita às NEE ligeiras ou temporárias, estas exigem apenas alterações parciais do currículo escolar, de acordo com as características do aluno num período do seu desenvolvimento (Correia, 2008).

As crianças e jovens com multideficiência apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente, devido à conjugação de limitações em diversas funções e estruturas do corpo, nomeadamente limitações cognitivas a outras de natureza sensorial ou motora. Podem ainda associar-se a estas limitações, dificuldades oriundas de fatores ambientais que funcionam como barreiras ao desenvolvimento e ao funcionamento nos diferentes contextos. As limitações nas funções e estruturas do corpo podem variar segundo o grau de complexidade, com níveis de funcionamento e capacidades muito distintas (Nunes, 2012; Nunes & Amaral, 2008).

Com a aplicação do novo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, o termo NEE foi substituído pelo de Necessidades de Saúde Especiais (NSE), aquelas que resultam dos problemas de saúde ao nível físico e mental que tenham impacto na funcionalidade, provoquem limitações acentuadas em órgão ou sistema, acarretem irregularidades na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem. Nestes casos, aquando da mobilização das medidas de suporte à aprendizagem, poderá figurar um parecer médico.

## **2.1. O conceito de Multideficiência**

O conceito de multideficiência surge associado ao conceito de deficiência severa, que de acordo com a Association for Persons with Severe Handicaps (TASH, 2000) descreve as pessoas com deficiências graves como indivíduos, independentemente da sua idade, raça, género, nacionalidade, crenças e orientação sexual, requerem apoio contínuo em uma ou mais atividades necessárias para participar na sociedade e estarem integrados na comunidade que os rodeia, e usufruir de uma qualidade de vida comparável com aquela disponível a todos os indivíduos. Assim, é necessário prestar o apoio para as atividades quotidianas, autocuidado, mobilidade, comunicação e aprendizagens indispensáveis para a vida em comunidade, para o emprego e autossuficiência (Alquraini & Gut, 2012).

Segundo Orelove e Sobsey as pessoas com multideficiência apresentam acentuadas limitações intelectuais, necessitando assim de apoios extensivos e

permanentes, às quais associam-se outras (uma ou mais) limitações ao nível motor ou sensorial, e/ou cuidados de saúde específicos (Nunes, 2012).

Por apresentarem um grave défice cognitivo, associado a outras limitações noutras áreas do funcionamento motor e/ou sensorial (visão e audição), os alunos com multideficiência apresentam ainda dificuldades na comunicação, problemas de generalização das competências adquiridas, tendência para esquecer competências não usadas e dificuldades de aprendizagem, uma vez que apresentam graves limitações no processamento e tratamento da informação (Nunes, 2012).

Devido à combinação dessas mesmas limitações acentuadas, compromete o desenvolvimento, levando o aluno a experimentar graves dificuldades no processo de aprendizagem e na participação em contexto da comunidade (Nunes, 2008).

Nunes (2005) refere que as pessoas com multideficiência não têm capacidade para de forma independente, criarem condições, situações e experiências de vida que as permitam responder às suas necessidades básicas. As barreiras colocadas ao seu desenvolvimento, participação e aprendizagens são muito significativas diminuindo as possibilidades de interação com as pessoas e objetos. Para tal é necessário criar sistemas de apoio adicional e especial que as ajude a participar nas atividades.

Através da Figura 1, verificamos que os alunos com multideficiência podem apresentar características muito diversas, devido à combinação de limitações nas funções e estruturas do corpo e de fatores ambientais que condicionam o seu desenvolvimento e funcionamento.



**Figura 1.** Alunos com Multideficiência

Fonte: Nunes (2005)

## 2.2. Etiologia da Multideficiência

De acordo com a literatura, a causa mais frequente para a multideficiência é a paralisia cerebral, e cerca de 40% dos casos, a causa é desconhecida. Já noutros casos, as causas para algumas deficiências múltiplas graves, devem-se aos fatores como a hereditariedade, problemas durante a gestação ou durante o parto (Ferreira, 2013; Smith, 2008, cit. por Natário, 2013).

Segundo Kirk e Gallagher (2002, cit. por Ferreira, 2013), a multideficiência pode resultar de uma etiologia congénita ou adquirida, devido à ocorrência de erros congénitos como a fenilcetonúria, ou às alterações genéticas ao nível dos cromossomas. A presença de lesões orgânicas graves vai repercutir-se ao nível do funcionamento do sistema nervoso central, prejudicando outros órgãos, nomeadamente a visão, a audição, os membros e a fala. Para além dos problemas de saúde em geral, também é comum existirem problemas de deglutição ou mastigação, bem como no controlo dos esfíncteres. As crianças e jovens com multideficiência podem então apresentar desordens a nível neurológico, paralisia cerebral, distrofia muscular, spina bífida, hidrocefalia e síndromes raras.

### **2.3. Necessidades da criança com Multideficiência**

A criança com multideficiência apresenta necessidades únicas e excecionais num quadro muito complexo, necessitando assim de um apoio permanente na realização da maioria das atividades quotidianas, desde a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir. Para além da área da autonomia estar comprometida, apresenta ainda dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem, nomeadamente na compreensão e produção de mensagens orais, na conversação e no acesso à informação. Apresenta também dificuldades ao nível das funções motoras, nomeadamente na mobilidade como no andar e na deslocação, na mudança de posições do corpo, na movimentação de objetos e na motricidade fina. Podem ainda apresentar limitações nas funções auditivas ou visuais, sendo frequente coexistirem graves problemas de saúde física, como as convulsões e problemas respiratórios (Nunes, 2008).

Relativamente às necessidades socio-emocionais, a criança com multideficiência necessita de muito afeto, atenção e oportunidade para desenvolver as interações sociais com o adulto e os seus pares (Nunes, 2012).

Quanto à atividade e à participação, as suas maiores dificuldades surgem ao nível: dos processos da interação com o ambiente (com pessoas e objetos); da compreensão do mundo envolvente, pois sente dificuldade em aceder à informação; na seleção dos estímulos relevantes; da aquisição de competências; da concentração e atenção; do pensamento; da tomada de decisões sobre a sua vida; e da resolução de problemas (Nunes, 2008).

Dadas as limitações que estas crianças apresentam, compreendem o mundo de forma diferente, assim, torna-se necessário promover experiências significativas de modo a solidificar as competências já adquiridas e proporcionar as mesmas experiências em vários contextos para facilitar a generalização das competências. Também é importante prestar o apoio intensivo quer na realização das atividades quer na aprendizagem, criar ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para desenvolver experiências diversificadas, e dar oportunidade de interagir com pessoas e com objetos significativos (Nunes, 2008).

As crianças que apresentam necessidades educativas múltiplas, para além de apresentarem um atraso no desenvolvimento que se manifesta no comportamento adaptativo e na sua autonomia, também evidenciam dificuldade na interação com as outras pessoas, pois, por apresentarem dificuldades na comunicação, por vezes, ocorrem o isolamento e/ou comportamentos e interações desajustadas e inadequadas (Mendes, 2017).

Estas crianças necessitam de apoio permanente na realização da maioria das atividades diárias, o que para Vlaskamp e Van der Putten (2009, cit. por Rocha, 2016) é considerado um grupo muito vulnerável com uma forte ou total dependência ao nível de apoio pessoal para a manutenção dos cuidados de saúde, educação, estimulação e recreação.

#### **2.4. Respostas educativas para as crianças com Multideficiência**

A escola inclusiva assume um papel importante na promoção da inclusão destas crianças no ensino regular, recorrendo às alterações curriculares e a apoios diferenciados, criando assim respostas flexíveis adequadas às especificidades de cada aluno. O trabalho educativo, deve assim, ser realizado por uma equipa multidisciplinar e constituída por profissionais que se entrelaçam de uma forma bem estruturada (Nunes & Amaral, 2008).

Para responder eficazmente à diversidade das necessidades educativas destes alunos, implica implementar respostas educativas que os ajudem a participar o mais ativamente possível nas aprendizagens e na comunidade. Estas respostas educativas têm de ter em atenção as necessidades, capacidades e motivações, os pais e as condições existentes nos contextos educativos (Nunes, 2005). A autora refere que estes alunos necessitam de oportunidades educativas, de modo a realizar aprendizagens significativas, ser autónomo dentro das suas possibilidades e ter uma melhor qualidade de vida.

Para Jackson (2005, cit. por Nunes, 2008), a escola deve encontrar um espaço o menos restrito possível e o mais adequado possível para responder às necessidades específicas destas crianças, oferecendo recursos humanos e material adaptado.

Já Amaral (2004, cit. por Nunes, 2008) considera que a escola deve proporcionar atividades significativas e criar oportunidade de aprendizagem centradas em experiências da vida real, onde o ensino deve ser individualizado e implementado de uma forma sistemática, cujos ambientes de aprendizagem devem ser estruturados de modo a responderem às necessidades específicas destes alunos.

Nunes (2005) refere que é importante que a criança frequente diferentes ambientes de aprendizagem, desde a sala da turma, os espaços no exterior da escola, o espaço da unidade especializada, agora CAA, os espaços da comunidade, de forma a adquirir as competências em diferentes ambientes, cuja permanência em cada um dos ambientes, irá depender da especificidade de cada aluno.

Atualmente, os alunos com multideficiência apesar de integrados numa sala de multideficiência, são também incluídos numa turma do ensino regular, com acesso a um programa educativo adaptado às suas limitações, de acordo com o que é previsto na legislação nacional. O grande desafio no processo de inclusão destas crianças, é sem dúvida a grande variabilidade de combinações que estes alunos podem apresentar em termos de limitações cognitivas associadas a limitações no domínio motor/e ou sensorial de visão e/ou audição (Nunes, 2008).

### **3. Da criação das Unidades de Apoio à Multideficiência aos Centros de Apoio à Aprendizagem**

As Unidades de Apoio à Multideficiência (UAM) foram criadas no sentido de dar uma resposta educativa a crianças e jovens com necessidades muito específicas,

nomeadamente as crianças com multideficiência e surdocegueira congénita (Nunes, 2001).

A implementação das UAM nos agrupamentos de escolas, constitui uma resposta educativa especializada para responder às necessidades muito particulares deste grupo de alunos, tendo em conta o seu nível de funcionalidade e a sua idade (Nunes, 2008)

Estas unidades especializadas constituem assim um recurso pedagógico da escola, para dar resposta adequada à singularidade de cada aluno. A necessidade de criar um espaço organizado para que as aprendizagens se desenvolvam é muito importante. Sabemos que as aprendizagens ocorrem das interações que a criança estabelece com as pessoas e os objetos. Face às limitações que estas crianças apresentam, o seu desenvolvimento fica comprometido, pois o acesso ao mundo que as rodeia está condicionado pelas limitações cognitivas, motoras e/ou sensoriais, não conseguindo canalizar os estímulos significativos devido à dificuldade de os selecionar (Nunes, 2001).

Em conformidade com o guião normas orientadoras, as UAM devem garantir oportunidades educativas significativas, utilizando uma abordagem educativa individual, sendo que as respostas educativas devem-se adequar às especificidades de cada aluno, atendendo às necessidades individuais, interesses e desejos. A sua organização deve ser feita com base numa perspetiva funcional, para promover a aprendizagem e a autonomia dos alunos, cujas aprendizagem devem centrar-se em experiências da vida real. Por outro lado, é necessário considerar a comunicação como o eixo de toda a intervenção e aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos. Estas unidades têm como compromisso criar oportunidades de participação em atividades no contexto do regular, em articulação com o professor titular, atendendo às adequações curriculares necessárias adotando opções educativas flexíveis, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família. Devem ainda assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar (Nunes, 2001; Nunes, 2008).

As escolas, onde funcionam unidades de apoio especializado devem integrar docentes com formação especializada em educação especial, de preferência na área da multideficiência, auxiliares de ação educativa, e os profissionais no âmbito das terapias e da psicologia, conforme as necessidades. Relativamente aos recursos

técnicos e materiais, devem estar apetrechadas de: interruptores multissensoriais; digitalizadores da fala; soluções informáticas integradas; software de causa e efeito; brinquedos adaptados; *standing-frame*; cadeiras de rodas; multiposicionadores; rampas; andarilhos; bancada para mudas de fraldas; casas de banho adaptadas; colheres adaptadas e rebordos para os pratos. (Nunes, 2001).

Devem ainda introduzir as modificações nos espaços e no mobiliário, face às metodologias e técnicas a implementar que se revelem imprescindíveis para responder às necessidades da população a que se destinam (Pereira, 2008).

De acordo com a atual normativo, sobre a educação inclusiva, Decreto-lei 54/2018, estas antigas unidades passaram a ser designadas por Centros de Apoio à Aprendizagem. Houve uma reconfiguração do modelo de unidade especializada num modelo de CAA que aglomera o primeiro, transformando-se assim num espaço dinâmico e plural, onde reúne os recursos humanos e materiais, os saberes e competências da escola. Em colaboração com os diversos serviços e estruturas da escola, o CAA tem como objetivos gerais: apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma, nas rotinas e atividades da escola através de estratégias diversificadas de acesso ao currículo; promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. Os centros de apoio à aprendizagem acolhem as unidades especializadas existentes no terreno, todavia haverá necessidade de reavaliar as estratégias de intervenção mais adequadas, a mobilizar para cada aluno em particular (Pereira, 2018).

Assim sendo o CAA estabelece um contínuo de respostas educativas, com o propósito de promover a qualidade de participação dos alunos nas atividades de turma a que pertencem; desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e adaptação ao contexto escolar; promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação que fomentem a aprendizagem; apoiar os docentes de turma dos alunos; apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diferentes componentes do currículo; apoiar a organização para a vida pós-escolar (Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho).

#### **4. A inclusão das crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1.º CEB**

O processo de inclusão implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que atendam às características individuais de cada criança, capaz de promover a interação e a cooperação entre as crianças e o educador. A construção de um ambiente inclusivo é importante para que todos os intervenientes no processo educativo (crianças, pais/família e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja colaboração entre os profissionais e as famílias; e haja uma ligação próxima à comunidade e uma rentabilização dos recursos (Silva, 2016).

Para que a inclusão destas crianças aconteça na sua plenitude, além da organização do espaço educativo segundo as necessidades e interesses destas crianças, é necessário recorrer a um currículo flexível e a práticas educativas diferenciadas (Nunes, 2008). Segundo Barroso, Marinheiro, Rodrigues e Picado (2017) as crianças com multideficiência são alunos que necessitam de tempo para a sua aprendizagem e todas as atividades devem ser desenvolvidas segundo as suas capacidades e interesses, tendo uma intervenção especializada e individualizada, centrada no aluno, com vista ao desenvolvimento de competências ao nível da comunicação, socialização e autonomia. Necessitam ainda de serviços e de apoios específicos, capazes de aumentar as suas oportunidades educativas e de participação na comunidade educativa. Por outro lado, é importante que os docentes tenham formação na área, estando assim preparados para receber estas crianças em suas salas. O trabalho cooperativo/articulação entre os professores do regular e os de educação especial, é muito importante, bem como a participação dos pais no processo educativo. Portanto, escolas de qualidade são espaços especiais onde todas as pessoas aprendem a partilhar experiências, ideias e recursos, cuja dinâmica promove assim práticas de inclusão escolar e social (Nunes, 2008).

Outro fator importante, é permitir que as interações sociais aconteçam, promovendo a participação das crianças tanto no plano curricular como na comunidade e adotar estratégias de modo a criar um ambiente mais rico para todos (Costa, 2019; Fernandes, 2015; Reis, 2017; Silva, 2012). A partilha de experiências e conhecimentos entre os diversos alunos, com e sem multideficiência, é uma forma de contribuir para a normalização de comportamentos típicos de cada um e para a edificação de alicerces fundamentais na construção da personalidade de todos os alunos, promovendo assim a aceitação pela diferença (Fernandes, 2015).

Fazendo um levantamento sobre algumas práticas inclusivas desenvolvidas junto de alunos com multideficiência, podemos destacar algumas: ações de sensibilização junto da comunidade educativa, para promover conceções positivas face

à inclusão e a realização de atividades conjuntas (Fuentes, 2015; Silva & Malagaia, 2017); concretização de projetos comuns que promovam a participação ativa destes alunos na sala de aula de referência (Santo & Santos, 2016); possibilitar o envolvimento da família no processo educativo, para que estas se sintam mais seguras e confiantes (Pereira, 2017); participação em atividades de cariz mais prático (Cunha, 2019); desenvolvimento de atividades de natureza mais lúdica e menor exigência académica, como as expressões artísticas e atividades físico-motoras (Pêgo, 2018); a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como facilitador na participação destes alunos nas atividades em sala, na medida em que ajuda estes alunos a superar as suas limitações decorrentes de deficiências cognitivas, sensoriais e motoras, favorecendo assim a autonomia e a comunicação com os pares e professores (Fuentes, 2015); haver uma boa articulação entre os docentes do regular e os de educação especial, para poderem planejar e adequar as atividades e estratégias a seguir (Pêgo, 2018; Reis, 2017); recurso ao trabalho colaborativo entre alunos com multideficiência e os seus pares, e adequação das atividades às capacidades dos alunos, e utilização de materiais manipuláveis (Pêgo, 2018).

A literatura tem vindo a demonstrar que apesar de haver um esforço no sentido de promover a inclusão destas crianças, persistem ainda alguns obstáculos, sendo um verdadeiro desafio para toda a comunidade educativa, nomeadamente para os docentes do regular, ora vejamos.

Verificámos então que este grupo de alunos tem permanecido de forma integral do seu tempo escolar em contexto de CAA, o que indica uma escassa participação destas crianças em atividades conjuntas com os seus colegas de turma em contexto de sala no regular (Cunha, 2019; Pêgo, 2018; Reis, 2017).

Segundo Downing e Eichinger (2008, cit. por Rocha, 2014) a maior barreira à inclusão destas crianças é o medo do desconhecido, pois não saber o que fazer com a criança pode criar atitudes negativas e de exclusão por parte dos docentes, e dificultar na organização do currículo e na implementação de estratégias e atividades adequadas às necessidades individuais destas crianças. (Cunha, 2019; Rocha, 2014).

No estudo realizado por Santo e Santos (2016), uma análise a vários estudos sobre a inclusão escolar de alunos com multideficiência, verificámos que ainda existe dificuldade da comunidade escolar em passar do paradigma da integração para o da inclusão. Isto acontece porque a permanência destes alunos na sala do regular é cerca de 1/3 do tempo letivo, o que impede a real inclusão destes alunos. Outra questão, refere-se à pouca articulação dos professores, pois verifica-se a inexistência de

momentos contemplados nos horários dos professores do ensino regular para reuniões com professores e técnicos especializados que apoiam os alunos, ocorrendo somente em reuniões mensais. Neste mesmo estudo, todos os textos analisados pelos dois autores, passam a ideia de que as interações dos alunos com multideficiência, quer com os pares nas unidades, quer nas salas do regular, são pontuais.

Reis, 2017, concluiu no seu estudo que ainda existe uma certa resistência à presença destes alunos nas salas do regular, devido à falta de formação especializada na área, à falta de tempo e falta de capacidade para adaptar tarefas e realizar atividades significativas a estes alunos, bem como a preparação de materiais específicos. Existe ainda falta de recursos humanos e materiais, falta de motivação para trabalhar com estes alunos, e falta de articulação com os professores de educação especial, devido à falta de um horário definido para esse efeito.

Outro estudo realizado por Silva e Milagaia (2017), mencionam algumas barreiras à inclusão, como a falta de respostas para a inclusão social após a escolaridade, os preconceitos e baixas expectativas de alguns profissionais, bem como dificuldades na cooperação entre as famílias, a escola e os professores.

Pêgo (2018) refere que o grupo de alunos com multideficiência em estudo, tem permanecido mais tempo no CAA, tendo uma reduzida participação nas atividades conjuntas com os pares sem NSE em sala de aula, tendo assim poucas oportunidades de interação com os seus colegas de turma. Também é relatada a escassez de recursos humanos, nomeadamente para o apoio dentro da sala de aula, e dificuldade na gestão dos comportamentos perturbadores destes alunos que condicionam o decorrer das atividades letivas da turma.

Num estudo mais recente, realizado por Cunha (2019), os obstáculos encontrados, passam também pela falta de formação por parte dos professores, bem como a mentalidade de alguns, que continuam ainda pouco recetivos à inclusão deste grupo nas salas do regular. A par da reduzida permanência em sala de aula, existe assim pouca participação por parte destes alunos, dentro das salas do regular, e em grande maioria nas atividades escolares. Existe ainda um défice na disponibilidade dos recursos humanos e materiais de acordo com as especificidades destes alunos.

A inclusão destas crianças, pode também estar em causa devido à falta de condições necessárias para a efetiva inclusão na escola, nomeadamente a escassez de recursos humanos, materiais necessários e tecnologias de apoio à comunicação, bem como a existência de barreiras arquitetónicas que vêm assim dificultar a acessibilidade destes alunos (Barroso, Marinheiro, Rodrigues & Picado, 2017; Ferreira, 2013).

Também destacamos a falta de formação por parte dos assistentes operacionais, como sendo um obstáculo, uma vez que lhes são atribuídas funções de grande responsabilidade como o acompanhamento no recreio e no refeitório, bem como na realização de determinadas atividades. Fazendo um levantamento sobre estudos desta problemática, há dados que referem que existem profissionais, pessoal docente e não docente, a assumir ter pouca experiência com crianças em condição de multideficiência, e por vezes não se sentem preparados para trabalhar com estas crianças, devido ao vasto leque de problemáticas (Carvalho, 2018; Cunha, 2019; Natário, 2013; Reis, 2017; Simão, 2016).

Assim sendo, torna-se importante uma reflexão por parte da comunidade educativa, sobre os processos conducentes à inclusão destes alunos e implementar de forma eficaz o Decreto-lei 54/2018 que obriga as escolas a fazer as alterações necessárias e a organizarem-se segundo os princípios orientadores estipulados por este normativo, procurando garantir que todos os alunos tenham condições e possibilidades de atingir o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*.

## **5. O papel dos CAA na promoção da inclusão e do desenvolvimento pessoal e social das crianças com Multideficiência**

Os Centros de Apoio à Aprendizagem, acolhem agora as unidades especializadas já existentes no terreno, sendo necessário fazer uma reavaliação das estratégias de intervenção mais adequadas a mobilizar para cada aluno em particular (Pereira, 2018).

De acordo com o atual normativo, para os alunos que foram mobilizadas as medidas adicionais previstas nas adaptações curriculares significativas, no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, e no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, é garantida no CAA uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista a sua inclusão (Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho).

Como já foi referido anteriormente, as unidades especializadas, agora CAA, têm como objetivo promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares junto dos pares de turma, recorrendo a metodologias e estratégias de intervenção transdisciplinar para prestar o apoio individualizado e especializado de que estes alunos necessitam, designados no PEI.

Por outro lado, de acordo com Nunes (2005) os CAA devem assegurar e criar ambientes educativos altamente estruturados e significativos para cada aluno, ricos em comunicação e interação social. Estes espaços devem proporcionar oportunidades de aprendizagem centradas em experiências da vida real e quotidiano, que segundo Mendes (2017), poder dar uma resposta mais eficaz e ajustada às necessidades destes alunos, é necessário antes de mais conhecer profundamente as características destes alunos, e refletir sobre algumas questões: como intervir?; o que é mais significativo para elas aprenderem?; como organizar a escola?; quais os apoios e recursos a mobilizar? Os CAA devem ainda proporcionar atividades de caráter funcional que promovam autonomia pessoal e social adequadas às necessidades/interesses destes alunos, assegurando os apoios como as terapias, serviços de psicologia, de orientação e mobilidade (Nunes, 2005).

No que diz respeito à organização do espaço, este segundo Nunes (2005), para além de atender às necessidades e interesses das crianças e suas famílias, deve permitir a cada aluno realizar atividades individuais e de grupo, passando por momentos calmos e por momentos de mais atividade, organizado de forma estruturada de modo a criar oportunidades para o aluno interagir com colegas, com adultos e realizar aprendizagens em que ele próprio tem um papel ativo. Assim, para facilitar esta interação, é importante apresentar um espaço dividido por áreas distintas, desde a área de trabalho à área de lazer e de computador, complementado com cartazes informativos referentes às refeições do dia, presenças, estado de tempo, aniversários, estações do ano, calendário, épocas festivas e atividades da semana (Meireles & Santos, 2008).

Os CAA devem também ser vistos como espaços de aprendizagem e de lazer, abertos a toda a comunidade educativa, promovendo o desenvolvimento de atividades interessantes e agradáveis como os ateliês de pintura; sessões de leitura e exposição de trabalhos dos alunos, entre outras, atividades que sejam enriquecedoras para todos (Barroso, Marinheiro, Rodrigues & Picado, 2017).

A realização de atividades conjuntas no espaço de CAA, como a culinária, o conto de histórias, entre outras, é muito importante para estas crianças, uma vez que irá aumentar as experiências diversificadas e interessantes, assegurando também o envolvimento ativo dos alunos com multideficiência e os seus pares (Pêgo, 2018).

Relativamente às atividades, estas devem ser ajustadas ao potencial de cada aluno, tendo em conta a motivação para a concretização das mesmas, organizadas numa preceção funcional que privilegiam a autonomia, a comunicação e a socialização. São ainda privilegiadas atividades de desenvolvimento motor, como a motricidade fina,

global e coordenação óculo-manual, entre outras. Quanto às atividades de enriquecimento curricular vão desde as atividades de expressão plástica, às atividades de expressão musical e estimulação sensorial, entre outras (Meireles & Santos, 2008).

O desenvolvimento de atividades sensoriais, como a musicoterapia, a estimulação sensorial e a expressão plástica, são muito importantes para as crianças com multideficiência, já que proporcionam experiências ricas ao nível emocional, sensorial, motor e cognitivo, produzindo ainda efeitos bastante positivos ao nível comportamental (Costa, 2019; Ferreira, 2015; Pires, 2018).

Para além das atividades altamente estruturadas, como a rotina, que ajuda a criança a perceber como é que cada atividade se desenvolve e o que é esperado realizar (Nunes, 2005), as atividades devem ser planificadas, de modo a permitir atividades individuais e de grupo e a sua apresentação deve ser clara e perceptível para o aluno. Os espaços devem estar organizados e identificados, de forma que permitam aos alunos perceberem claramente o que acontece em cada ateliê/área. (Barroso, Marinheiro, Rodrigues & Picado, 2017). Relativamente à rotina diária, esta é fundamental junto destas crianças, na medida em que promove a autonomia das mesmas, como podemos verificar nos resultados do estudo de Pereira (2014) e Apolinário (2015).

Segundo Nunes (2005) toda a intervenção deve ter como base ambientes de aprendizagem organizados e estruturados, proporcionando oportunidades que possibilitem a interação com pares e adultos, através de meios de comunicação, de equipamentos e materiais adaptados às suas capacidades, que facilitem e encorajem a participação conforme o seu ritmo e desafiem o aluno a aprender. O espaço para além de possibilitar a mobilidade de cada aluno e de permitir a participação de cada um, deve disponibilizar materiais adaptados e tecnologias de apoio (Nunes, 2005).

Podemos então referir o recurso às novas tecnologias de apoio, com o tablet, e o uso dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) que tem vindo a ser referido em alguns estudos, como sendo potenciador de novas aprendizagens e impulsor das interações criança/adulto, bem como garantir uma efetiva comunicação (Moreira, Silva & Lima, 2017; Pereira, 2016).

Relativamente aos recursos humanos, todos os profissionais, inclusive os auxiliares de ação educativa, devem possuir formação especializada em educação especial, nomeadamente na área da multideficiência (Nunes; 2005; Simão, 2016). Para além destes profissionais, o CAA deve ainda disponibilizar técnicos no âmbito das

terapias e psicologia, de modo a prestar apoio técnico às crianças/jovens com multideficiência (Nunes, 2005).

A realização das terapias, é muito importante pois permite realizar um trabalho específico, individualizado com vista ao desenvolvimento das competências de cada criança, contudo estudos demonstram que as mesmas continuam a ser insuficientes. Fuentes, 2015, salienta no seu estudo, que a equipa do CRI continua a dar um apoio insuficiente a estes alunos. Este autor refere a importância das terapias, uma vez que o acesso a serviços e apoios especializados cria oportunidades de aprendizagem mais significativa e potenciam o sucesso dos alunos com multideficiência. Assim sendo, Decreto-lei 54/2018 as escolas devem mobilizar os serviços especializados, conforme as necessidades.

Para além de garantir as terapias, o CAA deve ainda organizar e apoiar o processo de transição entre ciclos e para a vida ativa adulta. O trabalho desenvolvido deve ser entendido como um trabalho de equipa, onde haja total colaboração entre os profissionais e as famílias (Nunes, 2005).

O envolvimento e a participação das famílias, é fundamental no processo educativo das crianças (Cunha, 2019; Fernandes, 2016; Fuentes, 2015; Rodrigues, 2018). Segundo Pereira (2017) a colaboração e a comunicação entre a escola e as famílias, irá permitir uma partilha de informação sobre o quotidiano das crianças tanto em casa como na escola, bem como dos progressos no desenvolvimento das mesmas. Os pais valorizam a acessibilidade e disponibilidade dos profissionais, a sua sinceridade, colaboração e partilha, desenvolvendo assim uma relação à base da confiança.

De acordo com Ferreira (2013) os CAA podem ser uma mais valia no combate à exclusão escolar, pois para além de colmatar as dificuldades inerentes ao processo ensino/aprendizagem através de meios e recursos especializados, oferecem ainda um espaço dinâmico e aprazível, apetrechado de recursos humanos e materiais suficientes. Devem assim, constituir uma alternativa de qualidade se tivermos em consideração as características destes alunos e a especificidade do seu atendimento educacional. Relativamente à organização do ambiente educativo, este deve ser estruturado e securizante de forma a melhorar as condições de intervenção e participação do aluno, disponibilizando materiais, equipamentos específicos e recursos humanos, essenciais ao bom funcionamento e à satisfação dos alunos. Na ótica deste autor, quanto melhor for o funcionamento do CAA, maiores serão as atitudes favoráveis à inclusão dos alunos com multideficiência nas escolas do regular.

Assim sendo, é essencial fazer um levantamento sobre a importância da criação dos CAA a este grupo de alunos. Existem estudos que comprovam que os CAA são considerados a melhor resposta educativa para as crianças com multideficiência.

Segundo Barroso e Mesquita (2014), os professores assumem que o CAA é a melhor resposta educativa, no que diz respeito à realização de aprendizagens e à socialização. Outro aspeto, é que os professores de educação especial estão mais preparados para trabalhar com estas crianças, comparativamente com os professores do regular.

De acordo com Fuentes (2015), os professores consideram que a existência do CAA constitui uma resposta educativa promotora da inclusão, já que favorece o contacto dos alunos com multideficiência com os seus pares com desenvolvimento típico. Assim sendo, é importante que este espaço promova atividades coletivas, como por exemplo o conto de uma história através de dramatizações, danças, desenvolvimento de projetos comuns, entre outros.

Apolinário (2015) assume que a criação dos CAA no ensino regular, é uma mais valia para toda a comunidade educativa, uma vez que os docentes de educação especial apresentam perceções mais positivas face à inclusão destes alunos, tendo formação especializada, que lhe traz maior confiança e segurança no trabalho a desenvolver com estes alunos.

A criação dos CAA no ensino regular é muito importante, uma vez que os alunos poderão usufruir de respostas adequadas às suas necessidades, no entanto há questões que se colocam relativamente ao tempo que estes alunos permanecem dentro destes CAA, o que impede uma real participação na sala do regular. Apesar de considerarem o CAA a melhor resposta educativa a estes alunos, é necessário repensar na permanência destes alunos na sala do regular e quais os seus benefícios ao nível das aprendizagens e na aquisição de competências académicas, já que o ensino destes alunos é uma tarefa demasiado exigente para o professor do regular. Para além disso, outras questões se colocam, como a falta de recursos humanos e materiais disponíveis nas salas do regular (Barroso & Mesquita, 2014; Carvalho, 2018; Cunha, 2019; Pêgo, 2018; Reis, 2017).

Knop (2018) assume que os alunos têm uma melhor resposta nas salas de apoio à inclusão (CAA), pois são desenvolvidas atividades dirigidas às suas necessidades. Contudo ele alerta para o fato destes alunos permanecerem ainda pouco tempo nas salas do regular, lembrando para a necessidade de se investir mais na formação dos professores na área, por existir tanta dificuldade em trabalhar com este grupo de

crianças. Concluiu ainda, que para haver uma efetiva inclusão nas escolas do ensino regular, só resultará de um processo de mudança de atitude por parte dos professores, da utilização de estratégias e metodologias tendo em conta a heterogeneidade do grupo e no acesso a recursos variados, estimulantes e adequados, bem como um investimento por parte do Estado no que diz respeito à formação e capacitação para o trabalho inclusivo.

## **II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **1. Contextualização e justificação da temática em estudo**

A inclusão das crianças com multideficiência na escola tem inquietado educadores, professores e as próprias famílias, no que concerne ao desenvolvimento pessoal e social destas crianças. Mas, será que a comunidade educativa está preparada para receber estas crianças nas escolas? Até que ponto os pais/encarregados de educação sentem ajuda e todo o apoio que necessitam? Existe o apoio necessário a estas crianças? O número de técnicos envolvidos é suficiente? Qual a expectativa dos colegas em relação ao trabalho desenvolvido no CAA? Quais os obstáculos à inclusão?

De modo a responder a estas perguntas, a escolha do tema de estudo, partiu do nosso interesse pessoal e profissional. Assim sendo, o estudo irá centrar-se num CAA inserido numa Escola Básica da região centro, com o propósito de compreender o tipo de trabalho realizado na promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças com multideficiência em idade Pré-Escolar e 1.º CEB.

### **1.1. Definição do problema de investigação**

Uma investigação envolve sempre um problema e este deve ser formulado numa fase prévia, seja sob a forma de uma pergunta, seja sob a forma de objetivo geral. O problema focaliza a atenção do investigador para o fenómeno em estudo e funciona como guia orientador do processo de investigação (Coutinho, 2013).

Para este estudo foi levantado o seguinte problema: Qual o contributo do CAA na promoção do desenvolvimento pessoal e social de crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1.º CEB?

### **1.2. Objetivos de investigação**

Os objetivos ajudam-nos a compreender/responder à questão de estudo, e para tal foram formulados os seguintes:

- Identificar as necessidades/interesses das crianças e suas famílias;
- Compreender o tipo de apoios e parcerias estabelecidas a favor da inclusão;
- Identificar o tipo de atividades desenvolvidas com estas crianças;

- Conhecer os benefícios do trabalho desenvolvido num CAA a crianças com multideficiência;
- Identificar as estratégias adotadas na intervenção/interação com as crianças com multideficiência;
- Conhecer a opinião dos Pais, Encarregados de Educação, Educadores, Professores sobre o trabalho desenvolvido no CAA;
- Identificar as dificuldades sentidas pelos Professores Titulares, pelos Professores de Educação Especial e pelos Encarregados de Educação;
- Compreender o processo de inclusão destas crianças;
- Verificar se as atividades propostas vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, e qual o nível de envolvimento ao longo das mesmas.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Tipo de estudo**

O estudo enquadra-se no paradigma construtivista, já que se pretende recolher dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, de modo a perceber como funciona um Centro de Apoio à Aprendizagem a crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1.º CEB.

Segundo Coutinho (2013), o investigador neste tipo de investigação, procura descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais através da perspetiva dos atores intervenientes no processo.

Este estudo seguirá a metodologia qualitativa, adotando planos mais flexíveis em que o investigador se encontra mais implicado, com o intuito de descrever e compreender uma realidade (Coutinho, 2013).

Trata-se de um estudo de caso, que de acordo com Yin (2001), é uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, não se restringindo somente ao fenómeno, dando também importância ao seu contexto.

### **2.2. Participantes**

Este estudo inclui catorze participantes, dois professores de educação especial, dois professores titulares de turma, o grupo de crianças que frequentam o CAA, e os respetivos pais/encarregados de educação.

O grupo de crianças é constituído por cinco, duas do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade, cujo nível de escolaridade varia do 1.º ano até ao 4.º ano de escolaridade, sendo que nenhuma frequenta a Educação Pré-Escolar. Relativamente aos Pais/Encarregados de Educação fazem parte do grupo de participantes um pai e quatro mães.

Tabela 1  
**Dados sociodemográficos das crianças**

<b>Crianças</b>	<b>Género</b>	<b>Encarregado de educação</b>	<b>idade</b>	<b>Nível de escolaridade</b>
Criança 1 (Cr1)	F	Pai	11	4.º ano
Criança 2 (Cr2)	M	Mãe	9	2.º ano
Criança 3 (Cr3)	F	Mãe	9	2.º ano
Criança 4 (Cr4)	M	Mãe	10	3.º ano
Criança 5 (Cr5)	M	Mãe	8	1.º ano

A Tabela 2 ostenta os dados sociodemográficos do grupo dos professores envolvidos no processo educativo destas crianças, pelo que é constituído por 2 participantes do género feminino e por 2 participantes do género masculino, cujas habilitações literárias variam desde o Curso do Magistério Primário até ao grau de Mestre.

Tabela 2  
**Dados sociodemográficos/Formação e experiência adquirida dos Professores de Educação Especial (PEE) e Professores titulares de turma (PT)**

<b>PEE/ PT</b>	<b>Género</b>	<b>Habilitações académicas</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Experiência Profissional com estas crianças</b>	<b>Situação Profissional</b>	<b>Formação Educação Especial</b>
PEE1	F	Bacharelato	32	7	Mobilidade por doença	Especialização EE*
PEE2	F	Bacharelato	28	5	Quadro do agrupamento	Especialização EE*
PT3	M	Magistério Primário	45	4	Quadro do agrupamento	Não
PT4	M	Mestrado	18	2	Quadro do agrupamento	Não

\*Formação Especializada em Educação Especial

No que respeita à formação em Educação Especial bem como a experiência adquirida dos 4 docentes, constatamos que os professores titulares de turma não têm qualquer formação em Educação Especial, embora tenham algum tempo de serviço a trabalhar com estas crianças.

### **2.3. Instrumentos de recolha de dados**

Para a recolha de dados indispensáveis à realização deste estudo, procedeu-se à recolha de informação relativa à instituição junto do Coordenador de escola, de modo a conhecer o funcionamento e o espaço da instituição, bem como o levantamento das crianças que frequentam esta escola e dos recursos humanos disponíveis.

De forma a recolher dados para obter resposta a todas as questões levantadas, recorreu-se à entrevista semiestruturada. Optou-se por este tipo de entrevista, uma vez que o entrevistador pretende a recolha de informação dando a oportunidade ao entrevistado a resposta aberta, com o objetivo conhecer os significados dos participantes e sobre a forma como estes se comportam em relação à realidade (McMillan & Schumacher cit. por Bardin, 2011).

A entrevista tem como finalidade recolher informação que permitam caracterizar o processo em estudo e também conhecer alguns aspetos, nomeadamente os intervenientes no processo (Estrela, 1994).

Assim sendo, para o presente estudo foram elaborados três guiões de entrevistas distintos, um dirigido aos Professores de Educação Especial (cf. ANEXO A), outro aos Educadores e Professores Titulares de turma (cf. ANEXO B) e outro aos Pais/Encarregados de Educação (cf. ANEXO C).

Outra técnica utilizada na recolha de dados, foi a observação direta, em que, tal como o nome indica, o sujeito retira informação na interação direta com os outros, em contexto. Segundo Damas e Ketele (1985), a observação é um processo que consiste em recolher informações sobre o objeto tomado em consideração, em função do objetivo organizador. Em estudos qualitativos, através da observação o investigador tem como objetivo compreender melhor o fenómeno em estudo (Coutinho, 2013). Para tal recorreu-se à “Ficha de Observação das Oportunidades Educativas” (cf. ANEXO D), como fonte de registo, com o objetivo compreender de que forma a criança se envolve no processo de aprendizagem. Esta técnica permite a recolha de informação sobre as experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionada à criança, o envolvimento da mesma, as formas de organização do grupo e os níveis de interação entre crianças e adultos (Bertram & Pascal, 2009).

Foi ainda utilizada a “Escala de Envolvimento da Criança” (cf. ANEXO E) como fonte de registo, na medida em que o investigador seja capaz avaliar o nível de envolvimento das crianças durante as atividades propostas (Laevers, 1994, cit. por Bertram & Pascal, 2009).

## **2.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados**

Para que o estudo seja exequível, é necessário o planeamento de diversas atividades, desde a elaboração de um cronograma (cf. ANEXO F), o pedido de autorização às diferentes entidades, construção dos instrumentos de recolha dos dados, à obtenção dos dados para posteriormente serem analisados.

Inicialmente, foi feito o pedido à direção do agrupamento, a autorização para a realização da investigação (cf. ANEXO G). Depois dessa autorização, foi contactado o Professor Coordenador da Escola Básica, e posteriormente os Professores de Educação Especial, Educadores e Professores titulares de turma, para a apresentação do problema deste estudo e a apresentação do cronograma das atividades (período das observações para preenchimento das grelhas de observação, e período para a aplicação das entrevistas, que decorreu entre o mês de maio e de junho).

Depois, foram contactadas as famílias das crianças com multideficiência, para solicitar o seu consentimento informado (cf. ANEXO H), de modo a tomarem conhecimento do estudo, e assim autorizarem ou não a participação dos seus educandos no estudo, sendo garantidas neste documento as questões de natureza ética e anonimato.

Após a autorização vinda pelos pais/encarregados de educação, prosseguiu-se com as observações em contexto sala de aula e em contexto CAA, permitindo a recolha de dados sobre as atividades realizadas com estas crianças nos dois contextos, e assim, verificar o nível de participação e envolvimento das crianças durante as atividades propostas.

Para a realização das entrevistas, foi agendada uma hora com os respetivos participantes. As entrevistas foram guiadas pelo investigador, e apresentadas em pequenos blocos, tendo uma duração mais ou menos 30 minutos cada entrevista. No início de cada entrevista, foi entregue um documento a cada um dos entrevistados, o consentimento informado (cf. ANEXO I), garantindo que a informação fornecida através da entrevista será mantida em anonimato, utilizada unicamente para fins do estudo académico. O consentimento informado por questões éticas, irá realçar o propósito e os objetivos do estudo, bem como dar a garantia que os dados serão tratados de forma confidencial e que a sua identidade será protegida, uma vez que estão a participar no estudo de forma anónima e voluntária.

Assim sendo, para o tratamento e análise da informação obtida através das entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo segundo Bardin (2015). De acordo com

a autora supracitada, as mensagens escritas ou ditas é suscetível de serem submetidas a uma análise de conteúdo, em que o investigador procura categorizar as unidades de texto que se repetem, inferindo uma expressão que as represente. Assim tornar-se-á possível condensar os dados, categorizando e uniformizando-os de modo a tornar acessível a análise das respostas e suas interpretações.

A análise de conteúdo é um processo constituído por três fases: inicialmente é realizada a pré-análise dos dados; depois a exploração do material e por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. A pré-análise tem por objetivo a operacionalização e sistematização das ideias iniciais; a exploração do material consiste em ações de codificação; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, compreende a análise dos dados obtidos que foram destacados (Bardin, 2015).

Assim, no presente estudo, numa fase primordial, procedeu-se à transcrição das entrevistas (cf. ANEXOS J, K e L), efetuando-se uma exaustiva leitura das mesmas de forma a identificar as categorias de análise emergentes, de acordo com as respostas dos participantes. Após identificadas as categorias, executou-se o reconhecimento das subcategorias e respetivos descritores, sintetizando os dados em tabelas (cf. ANEXOS M, N e O). Por fim, procedeu-se à análise descritiva dos dados referentes às categorias emergentes, subcategorias e registos. Após a recolha de todos os dados, os mesmos foram analisados e interpretados atendendo ao enquadramento concetual e aos objetivos orientadores da pesquisa.

Para a análise dos dados fornecidos pela Ficha de Observação das Oportunidades Educativas e pela Escala de Envolvimento da Criança, será tido em conta as indicações que constam no manual DQP (Desenvolver Qualidade em Parcerias) (Bertram & Pascal, 2009). Ao fazer a análise dos dados da Ficha de Observação das Oportunidades Educativas, será tido em conta os totais das observações feitas às crianças, sendo estes apresentados sob a forma de gráficos de barras, como os exemplos disponíveis no manual.

Relativamente aos dados fornecidos pela Escala de Envolvimento da Criança, é necessário registar o total de cada um dos níveis de envolvimento observados, e registar graficamente com um gráfico de barras. O gráfico permitirá uma leitura sobre as variações e os níveis médios do envolvimento para aquele grupo, durante as experiências de aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009).

### 3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

#### 3.1. Caracterização da Instituição onde se integra o CAA

O CAA está inserido numa Escola Básica, cujo edifício de dois andares, aloja duas salas no rés do chão, a sala da Educação Pré-Escolar e o CAA, e no andar de cima, as duas salas de 1.º CEB, cujo acesso só é realizado através de escadas. No rés do chão, encontra-se ainda a sala dos professores, o refeitório, uma sala de arrumos, as casas de banho das crianças, outra para adultos, e uma outra adaptada. No 1.º andar, para além das duas salas do regular, situa-se a lavandaria, o gabinete de apoio, wc feminino e masculino, wc dos professores e outra sala de arrumos. No exterior existe um espaço coberto; uma horta pedagógica; um parque infantil que contém um escorrega; uma caixa de areia; um labirinto com escorrega, e o acesso a este espaço pode ser realizado por escadas interiores, pela escada exterior ou por uma rampa.

A sala do CAA, é uma sala ampla com luz natural e artificial, e permite a livre circulação. Está organizada por pequenas áreas de interesse:

- **área do repouso/relaxamento** – área com colchões e pufes, que permite o descanso/relaxamento, e também a realização das sessões de fisioterapia. Neste espaço encontra-se ainda dois baloiços, uma plataforma e um ninho.
- **área sensorial** – área com materiais de diferentes texturas que permite a exploração tátil e visual. Neste espaço existe ainda um espelho.
- **área central** – área onde se realiza a reunião em grande grupo e preenchimento dos quadros promotores de autonomia, como o preenchimento do quadro das presenças, calendário, quadro do tempo e quadro da rotina diária.
- **área da piscina das bolas** – área que permite a exploração sensorial e o brincar.
- **área dos computadores** – área equipada com tablets e computadores táteis, que permite o trabalho individual das crianças, através de jogos didáticos, softwares educativos, segundo os interesses e competências de cada um.
- **área dos jogos de mesa** – área composta por uma mesa e cadeiras, ao lado de uma estante com vários jogos de mesa, desde os jogos de encaixe a pequenos puzzles. Esta área é ainda rentabilizada para o desenvolvimento de outras atividades de mesa e atividades de expressão plástica.

Esta sala está ainda equipada com um computador, impressora e um quadro interativo que permite a visualização de filmes, canções animadas, entre outros. Possui um baú com instrumentos musicais para a realização das atividades musicais.

A sala usufrui de lavatório para auxiliar nas atividades de expressão plástica, de espaço com cabides individuais para os bens pessoais de cada criança e encontra-se junto à casa de banho adaptada.

O CAA é um espaço rico em materiais adaptados a estas crianças, e é rentabilizado para outras atividades da escola, nomeadamente o acolhimento, atividades de enriquecimento curricular, como a dança inclusiva, entre outras.

### 3.1.1. Recursos humanos

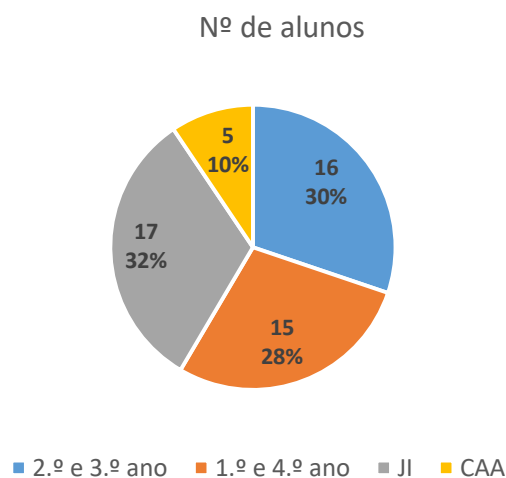
No que concerne aos recursos humanos disponíveis na escola, a equipa pedagógica é constituída por dois Professores titulares de turma, sendo um deles o Professor Coordenador de escola; dois Professores de Educação Especial; e um Educador de Infância. A equipa pedagógica tem o apoio de seis assistentes operacionais a tempo inteiro; duas tarefeiras a meio tempo; dez terapeutas que realizam as sessões das várias terapias; e um Professor de apoio, que dá apoio às crianças do 1.º CEB no horário pertencente à CAF (Componente de Apoio à Família).

Tabela 3  
Número dos recursos humanos

Professor de Educação Especial	Assistentes Operacionais	Educadores de Infância	Professores titulares	Terapeutas	Professor de apoio
2	6 assistentes 2 tarefeiras	1	2	10	1

### 3.1.2. Caracterização demográfica das crianças que frequentam a Instituição

Frequentam esta Instituição cinquenta e três crianças no seu total, sendo que dezassete crianças estão no Jardim de Infância; dezasseis na sala do 2.º e 3.º ano; quinze na sala do 1.º e 4.º ano; e cinco a frequentar o CAA. Destas cinco crianças, uma delas frequenta o 4.ª ano, duas o 2.º ano, uma o 3.º ano, e uma o 1.º ano do ensino básico.



**Figura 2.** Caraterização demográfica das crianças que frequentam a Instituição distribuída por salas

### **3.2. O olhar dos Professores e dos Pais/Encarregados de Educação sobre o CAA**

Partindo da análise de conteúdo aos discursos dos Professores e dos Pais/Encarregados de Educação provenientes das entrevistas, identificámos as categorias e suas subcategorias emergentes. As categorias foram estabelecidas em função das perguntas às entrevistas, que remetemos para anexo.

Assim sendo, da análise realizada às entrevistas, podemos apresentar uma síntese dos aspetos mais relevantes que foram surgindo ao longo da análise efetuada, tendo como referência os objetivos estabelecidos para este estudo.

Deste modo, conseguiu-se aprofundar o conhecimento sobre esta problemática, identificar quais as práticas e estratégias utilizadas na intervenção com estas crianças, bem como conhecer as perceções dos pais e professores sobre o trabalho desenvolvido e o processo de inclusão destas crianças.

Nesta fase, considera-se importante pormenorizar e comparar os discursos destes participantes, particularmente nas questões similares.

#### **3.2.1. Necessidades e interesses das crianças com multideficiência e suas famílias**

Antes de mais, importa conhecer quais as necessidades e interesses destas crianças e suas famílias, para posteriormente fazermos uma reflexão sobre o papel do CAA na promoção do desenvolvimento pessoal e social destas crianças.

A Tabela 4 apresenta os dados relativos às “necessidades e interesses destas crianças e famílias”, uma categoria que emergiu dos discursos dos PEE e dos pais. Esta categoria, é uma das categorias que apresenta mais registos, ao qual emergiram nove subcategorias: “comunicação” (n=5, 20,8%); “cognição” (n=3, 12,5%); “autonomia” (n=3, 12,5%); “motora” (n=3, 12,5%); “visão” (n=2, 8,3%); “socialização” (n=4, 16,6%); “estimulação sensorial” (n=2, 8,3%); “bem-estar” (n=1, 4,1%) e “apoio adequado” (n=1, 4,1%).

Tabela 4  
Respostas dos PEE e dos Pais a “Necessidades e interesses das crianças e famílias”

Categoria				
Necessidades e interesses das crianças e famílias				
Subcategorias	Professores (PEE)	Pais	Total	%
	n	n	n	
Comunicação	2	3	5	20,8
Cognição	2	1	3	12,5
Autonomia	1	2	3	12,5
Motora	2	1	3	12,5
Visão	2	0	2	8,3
Socialização	2	2	4	16,6
Estimulação sensorial	2	0	2	8,3
Bem-estar	0	1	1	4,1
Apoio adequado	0	1	1	4,1
<b>TOTAL</b>	13	11	24	100

Segundo os dados apresentados pelas entrevistas aos Professores de Educação Especial, as necessidades/interesses destas crianças centram-se nas seguintes áreas: comunicação, cognitiva, autonomia, motora, socialização e sensorial. De acordo com Nunes (2012), as crianças e jovens com multideficiência apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente, devido à conjugação de limitações em diversas funções e estruturas do corpo, nomeadamente limitações cognitivas a outras de natureza sensorial ou motora, apresentando assim um quadro complexo e muito específico que requer apoio permanente e especializado.

Comparativamente com os dados fornecidos pelas entrevistas aos pais/encarregados de educação, as áreas de maior preocupação são as áreas da comunicação, autonomia e socialização. Nesse sentido, o CAA assume o papel primordial junto destas crianças, pois a sua ação integra o desenvolvimento de

metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de autonomia pessoal e social, e a promoção da aprendizagem e a participação no contexto de turma a que pertencem (Pereira, 2018).

No que diz respeito às “Áreas de desenvolvimento a trabalhar”, através dos discursos dos PEE e dos pais é possível verificar na Tabela 5, seis subcategorias emergentes: “comunicação” (n=3, 17,6%); “cognitiva” (n=2, 11,7%); “motora” (n=3, 17,6%); “socialização” (n=4, 23,5%), “estimulação sensorial” (n=2, 11,7%) e “autonomia” (n=3, 17,6%).

Tabela 5  
Respostas dos PEE e dos Pais a “Áreas de desenvolvimento a trabalhar”

Áreas de desenvolvimento a trabalhar				
Subcategorias	Professores (PEE) n	Pais n	Total n	%
Comunicação	2	1	3	17,6
Cognitiva	2	0	2	11,7
Motora	2	1	3	17,6
Socialização	2	2	4	23,5
Estimulação sensorial	2	0	2	11,7
Autonomia	0	3	3	17,6
<b>TOTAL</b>	10	7	17	100

De acordo com os dados, podemos então verificar que as áreas de maior relevância para a maioria dos pais, é a área da socialização e da autonomia, uma vez que querem que os seus filhos, dentro daquilo que é possível, sejam autónomos e estejam incluídos na sociedade, e acima de tudo serem aceites.

No sentido de responder às necessidades/interesses destas crianças e suas famílias, as duas docentes comprometeram-se a trabalhar as áreas da comunicação, cognição, motricidade, socialização e estimulação sensorial, sendo que a área da autonomia não foi referida pelas duas docentes, o que nos pode levar a refletir o porquê.

O desenvolvimento de todas as áreas é muito importante, uma vez que as crianças/jovens com MD podem apresentar características muito diversificadas, determinadas pela combinação e gravidade das limitações que apresentam ao nível do domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial visão ou audição, as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento (Pereira, 2008, cit. por Barroso & Mesquita, 2014). Para Orelove e Sobsey (2000, cit. por Nunes &

Amaral, 2008) a educação destas crianças deve incidir na estimulação sensorial, no treino da mobilidade e interação social.

Relativamente à opinião dos pais acerca das “atividades mais importantes” a desenvolver com estas crianças, podemos observar a partir da Tabela 6, que desta categoria emergiram cinco subcategorias: “atividades que promovam a autonomia” (n=1, 14%); “atividades que promovam a comunicação” (n=2, 28,5%); “atividades que promovam a socialização” (n=2, 28,5%); “atividades motoras” (n=1, 14,3%); e “nada a acrescentar” (n=1, 14,3%).

Tabela 6  
Resposta dos Pais a “Atividades importantes”

<b>Categoria</b>	<b>Atividades importantes</b>	
Subcategorias	n	%
Atividades que promovam a autonomia	1	14,3
Atividades que promovam a comunicação	2	28,5
Atividades que promovam a socialização	2	28,5
Atividades motoras	1	14,3
Nada a acrescentar	1	14,3
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

Segundo a análise as subcategorias com maior incidência são “atividades que promovam a comunicação” e “atividades que promovam a socialização”. Podemos então inferir que a área da comunicação e a área da socialização são áreas consideradas relevantes na ótica dos pais para o desenvolvimento pessoal e social destas crianças.

Relativamente às “Medidas mobilizadas”, Tabela 7, emergiram três subcategorias: “universais” (n=1, 25%); “adicionais” (n=2, 50%) e “significativas” (n=1, 25%). As respostas das duas docentes, vão ao encontro do que consta na nova legislação, para as crianças e jovens que apresentam este tipo de necessidades específicas de aprendizagem.

Tabela 7  
Resposta dos PEE a “Medidas mobilizadas”

<b>Categoria</b>	<b>Medidas mobilizadas</b>	
Subcategorias	n	%
Universais	1	25
Adicionais	2	50

Significativas	1	25
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Devido às limitações que este grupo apresenta, segundo a legislação, todas as crianças e jovens com algum tipo de necessidade específica de aprendizagem e o nível de participação, são acionadas as medidas de suporte à aprendizagem: universais, seletivas e adicionais (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de junho). Assim sendo, e de acordo com as duas docentes, para este grupo de crianças, foram mobilizadas as medidas universais e as medidas adicionais, devido às acentuadas limitações que apresentam.

De acordo com o decreto-Lei 54/2018 a determinação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é realizada através da equipa multidisciplinar, onde devem constar no RTP. Relativamente às medidas universais, estas são mobilizadas a todos os alunos, no sentido de dar respostas educativas com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Quanto às medidas adicionais, estas visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, integração, cognição ou aprendizagem, exigindo assim recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Dentro desta medida, encontramos as adaptações curriculares significativas, que requerem o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Assim sendo, no CAA é garantido o apoio à aprendizagem, através de uma resposta que complementa o trabalho desenvolvido em sala de aula e noutros contextos educativos.

### **3.2.2. Recursos humanos e parcerias**

Relativamente aos recursos humanos disponíveis, para além dos professores, são considerados os assistentes operacionais, bem como os técnicos especializados para o desenvolvimento das terapias. De forma a poder avaliar se estes são suficientes, tentamos recolher informação junto dos participantes, ao qual apresentamos a tabela seguinte (Tabela 8). Esta tabela diz respeito à categoria “Recursos humanos”, da qual emergiram cinco subcategorias: “falta de terapeutas” (n=2, 16,7%); “falta de técnicos especializados” (n=1, 25%); “insuficientes” (n=2, 16,7%); “falta assistentes operacionais” (n=3, 25%); “suficientes” (n=2, 16,7%).

Tabela 8  
**Respostas do PEE, PT e dos Pais a “Recursos humanos”**

<b>Categoria</b>	<b>Recursos humanos</b>				
<b>Subcategorias</b>	Professores (PEE) n	Professores (PT) n	Pais n	Total n	%
Falta terapeutas	2	0	0	2	16,7
Falta técnicos especializados	1	0	2	3	25
Insuficientes	0	1	1	2	16,7
Falta assistentes operacionais	0	2	1	3	25
Suficientes	0	0	2	2	16,7
<b>TOTAL</b>	3	3	6	12	100

Partindo para a análise dos resultados, as duas docentes apontam para a falta de terapeutas, uma vez que houve uma diminuição drástica no número de horas destinado à realização das mesmas, para prestar apoio a mais alunos de outras escolas (cf. ANEXO H). Assim, é inevitável registrar que existe uma efetiva falta de técnicos especializados capazes de dar respostas individuais a estas crianças, reforça uma das docentes.

Na opinião dos dois PT, os recursos humanos continuam a ser insuficientes, havendo falta de assistentes operacionais. A falta de assistentes operacionais tem sido recorrente em outros estudos, o que não se percebe, devido às severas limitações que estas crianças apresentam e à dependência pelo adulto.

Já os pais destacam que existe falta de técnicos especializados, para dar apoio individual a estas crianças, e também, que há falta de assistentes operacionais. Porém há dois encarregados de educação que consideram que os recursos humanos disponíveis, segundo o que vão observando, são suficientes.

Em conclusão, podemos afirmar que para a maioria dos participantes, os recursos humanos existentes são insuficientes. Há falta de assistentes operacionais e de técnicos especializados, nomeadamente falta de terapeutas. Os dados vão ao encontro do estudo realizado por Fuentes (2015) que apontou para a escassez de recursos humanos especializados nas escolas, uma vez que foram sentidas a falta/ausência de terapia da fala, fisioterapia, terapia ocupacional e de apoio na área da psicologia.

No que concerne às parcerias envolvidas, conseguimos identificar a partir das respostas dos PEE, quais as entidades envolvidas no processo de inclusão destas crianças. A Tabela 9, diz respeito à categoria “Entidades envolvidas e serviços prestados”, da qual emergiram cinco subcategorias: “Câmara Municipal – Projetos” (n=2, 33,3%); “Autarquia local – saídas e festas” (n=1, 16,6%); “APC local – transporte”

(n=1, 16,6%); “Associação hípica – hipoterapia” (n=1, 16,6%) e “APPACDM – terapias” (n=1, 16,6%).

Tabela 9  
Resposta dos PEE a “Entidades envolvidas e serviços prestados”

Categoria	Entidades envolvidas e serviços prestados	
	n	%
Subcategorias		
Câmara Municipal - Projetos	2	33,3
Autarquia local – Saídas e festas	1	16,6
APC local – Transporte	1	16,6
Associação hípica – Hipoterapia	1	16,6
APPACDM - Terapias	1	16,6
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

Assim sendo, podemos verificar que segundo as repostas das duas docentes, existe várias entidades envolvidas no sentido de dar uma resposta educativa a estas crianças. A Câmara municipal presta apoio através de Projetos desenvolvidos em comum com a escola; a autarquia local presta apoio para a realização de saídas ao exterior e na comemoração de festas na comunidade; a APC local, cede o transporte diário às crianças que necessitem do mesmo, nomeadamente as crianças como mobilidade reduzida, que usam cadeira de rodas; a associação hípica que desenvolve as sessões de hipoterapia; e a APPACDM que cede às escolas a equipa do CRI, para a realização das terapias. A equipa do CRI é considerada um parceiro privilegiado, uma vez que integram recursos especializados com os conhecimentos e competências, que prestam serviços à escola. Os CRI em parceria com os agrupamentos ou escolas da respetiva área de abrangência, prestam o apoio especializado previsto nos PEI (Pereira, 2011).

Relativamente aos apoios e serviços mobilizados a estes alunos, através do discurso dos encarregados de educação, podemos verificar a partir da Tabela 10, que da categoria “apoios/serviços mobilizados” emergiram as seguintes subcategorias: “fisioterapia” (n=4, 18%); “hipoterapia” (n=4, 18%); “terapia ocupacional” (n=5, 22,7%); “raríssimas” (n=1, 4,5%); “APC local – Transporte” (n=3, 13,6%); “terapia da visão” (n=1, 4,5%); “terapias no exterior” (n=3, 13,6%) e “piscina” (n=1, 4,5%).

Tabela 10  
Resposta dos Pais a “Apoios/serviços mobilizados”

Categoria	Apoios/serviços mobilizados	
	n	%
Subcategorias		
Fisioterapia	4	18
Hipoterapia	4	18
Terapia ocupacional e terapia da fala	5	22,7
Raríssimas	1	4,5
APC local - Transporte	3	13,6
Terapia da visão	1	4,5
Terapias no exterior	3	13,6
Piscina	1	4,5
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Os dados mostram que o apoio mais beneficiado pelas crianças é a terapia ocupacional e terapia da fala com uma taxa de incidência de 22,7%. Para além das terapias realizadas na escola, como é o caso da fisioterapia, da hipoterapia e da terapia da visão, estas crianças realizam terapias no exterior, para complementar com as que realizam na escola. Outro apoio prestado a estas crianças é o transporte, um serviço cedido pela APC local.

É então enumerada uma lista de apoios/serviços muito importantes como a fisioterapia, a hipoterapia, a terapia ocupacional, a terapia da fala, a terapia da visão, e o apoio de instituições como a Raríssimas e a APPC local que faculta o transporte. Para além destes apoios/serviços, que são disponibilizados pela escola, os pais recorrem a terapias no exterior, de forma a complementar as existentes.

A fisioterapia, a terapia ocupacional e a terapia da fala em contexto escolar, têm como objetivo ajudar os alunos a desenvolver habilidades que aumentem a sua participação ativa e independente no meio escolar, modificando os contextos tornando-os acessíveis e funcionais, tanto ao nível motor, comunicação e da autonomia (Sousa, 2015).

A hipoterapia é considerada um método de intervenção terapêutica praticado por indivíduos com deficiências físicas ou mentais (Lubersac & Lallery, 1973), tendo como principal objetivo melhorar a postura do indivíduo, equilíbrio, mobilidade e função (Alves, 2009, cit. por Caçador, 2014).

Já a terapia da visão, tem como objetivo o treino dos sentidos através de experiências sensoriomotoras permitindo à criança com deficiência visual utilizar os sentidos sistematicamente de forma eficiente em todas as atividades (Pereira, 2008).

No sentido de perceber se estes apoios são suficientes, tentamos junto dos participantes obter informação, podendo ser consultada na tabela seguinte. A Tabela 11 apresenta os dados referentes à categoria “Apoios/serviços”, cujas subcategorias emergentes foram: “APPACDM – CRI” (n=2, 16,6%); “insuficientes” (n=6, 50%); “suficientes” (n=3, 25%) e “falta de terapeutas” (n=1, 8,3%).

Tabela 11  
Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “Apoios/serviços”

Categoria	Apoios e serviços				
	Professores (PEE) n	Professores (PT) n	Pais n	Total n	%
APPACDM - CRI	2	0	0	2	16,6
Insuficientes	2	1	3	6	50
Suficientes	0	1	2	3	25
Falta de terapeutas	0	1	0	1	8,3
<b>TOTAL</b>	4	3	5	12	100

Para a realização das terapias a APPACDM local cede a equipa do CRI (ver legislação) e que manifestamente esse serviço/apoio é insuficiente, uma vez que reduziram o número de horas destinado às terapias, e estas são agora realizadas em conjunto, o que está errado, uma vez que as terapias devem ser realizadas individualmente. Contudo, na opinião das duas docentes, este apoio não tem sido suficiente uma vez que reduziram drasticamente o número de horas destinado às terapias, e conseqüentemente, essas mesmas terapias são realizadas em grupo, devido à escassez de recursos especializados, como é possível consultar no relatório Avaliação das Políticas Públicas (Sousa 2015). Esta situação também deixou a maioria dos pais muito insatisfeitos, o que os levou a procurar terapias no exterior, para colmatar esta situação (cf. ANEXO L).

Segundo o docente PT4, afirma que os apoios e serviços prestados pela autarquia local têm sido suficientes, mas em contrapartida os apoios/serviços vindos de outras instituições são reduzidos, uma vez que há falta de técnicos especializados para a realização das terapias (cf. ANEXO K). O docente PT3 afirma que os apoios/serviços são insuficientes, já que estas crianças necessitam de muito apoio. Relativamente aos apoios e serviços existentes, a maioria dos encarregados de educação considera que esses apoios e serviços são insuficientes, e apenas dois deles consideram serem suficientes.

### 3.2.3. Pertinência do CAA

Para podermos fazer uma avaliação à pertinência do CAA, no sentido de promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças com multideficiência, há inúmeros aspetos a ter em conta, nomeadamente o ambiente que apresenta; a forma como funciona e como está organizado; os materiais existentes; as atividades e estratégias implementadas.

Assim sendo, segundo as respostas dos participantes conseguimos verificar que da categoria “O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor”, Tabela 12, surgiram quatro subcategorias: “promoção do bem-estar” (n=2, 16,7%); “segurança” (n=2, 16,7%), “sim” (n=7, 58,3%) e “espaço de eleição” (n=1, 8,3%).

Tabela 12  
Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor”

Subcategorias	O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor				
	Professores (PEE) n	Professores (PT) n	Pais n	Total n	%
Promoção do bem-estar	2	0	0	2	16,7
Segurança	2	0	0	2	16,7
Sim	0	2	5	7	58,3
Espaço de eleição	0	1	0	1	8,3
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Podemos então constatar que as duas docentes privilegiam a promoção do bem-estar destas crianças e a efetiva segurança das mesmas. Ambos os docentes consideram que o CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor às crianças, e um deles refere ainda que é um espaço de eleição, diferente das salas típicas, que ambicionam melhorar (cf. ANEXO K). Já os encarregados de educação, dividem a mesma opinião, sendo que o CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor para os seus educandos.

Segundo as duas docentes (PEE), e muito bem, o CAA deve ser um espaço que promova o bem-estar e a segurança destas crianças. Para Nunes (2008) é muito importante criar ambientes ricos, onde as crianças tenham a oportunidade de criar vínculos e laços afetivos com o outro, onde se sintam confortáveis e seguros. O sentimento de segurança e de confiança pelas pessoas com que interagem, ajuda estas crianças a sentirem-se mais motivadas a interagir com o meio. Por outro lado, devido às condicionantes físicas e de saúde, cognitivas e emocionais, estas crianças precisam de espaços que respondam às suas necessidades, tanto ao nível físico como emocional.

Para saber como funciona este CAA, procuramos junto das duas docentes de educação especial obter informação sobre o mesmo. Através da Tabela 13, podemos verificar que a partir da categoria “Funcionamento do CAA” emergiram três subcategorias: “acompanhamento permanente” (n=2, 33,3%); “sala de apoio” (n=2, 33,3%) e “sala polivalente” (n=2, 33,3%).

Tabela 13  
Resposta dos PEE a “Funcionamento do CAA”

Categoria		Funcionamento do CAA	
Subcategorias	n	%	
Acompanhamento permanente	2	33,3	
Sala de apoio	2	33,3	
Sala polivalente	2	33,3	
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	

Segundo as duas docentes, o CAA é um espaço que funciona como acompanhamento permanente às crianças com multideficiência, já que estas crianças requerem um apoio permanente devido às limitações severas que apresentam (Nunes, 2008). A TASH (1999), *The Association for Persons with Severe Handicaps* esclarece que a multideficiência inclui indivíduos de todas as idades que necessitam de apoio intenso e continuado em mais do que uma atividade normal do dia-a-dia, de forma a conseguirem participar em diferentes ambientes. São então considerados como um grupo de alunos que necessita de apoio intenso e continuado, para poder participar nas diversas atividades que integram o seu quotidiano (Nunes, 2012).

Funciona também como sala de apoio aos alunos que durante o seu percurso escolar, sintam alguma dificuldade de aprendizagem, têm aqui ao seu dispor recursos especializados e materiais adaptados, que ajudam a colmatar as dificuldades sentidas, como prevê a nova legislação à Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

É ainda considerado como uma sala polivalente para a realização de atividades conjuntas, o que permite as interações sociais com as restantes crianças, a participação e envolvimento em atividades conjuntas. Segundo Pêgo (2018), é extremamente importante que estes alunos participem em atividades conjuntas com os seus pares, atividades essas que devem proporcionar experiências diversificadas e interessantes, envolvendo ativamente estes alunos em atividades que podem ser como a culinária, o conto de histórias, atividades musicais, entre outras. O importante é proporcionar

momentos de interação com os colegas de turma, bem como se envolverem na comunidade escolar e atividades da mesma (Reis, 2017).

Na tabela que se segue, remete para os dados sobre a “Organização do espaço”. Assim, partindo da Tabela 14, verificamos as seguintes subcategorias: “pequenas áreas” (n=2, 15,4%); “permite a livre circulação” (n=2, 15,4%); “permite a acessibilidade” (n=2, 15,4%); “permite o relaxamento” (n=2, 15,4%) e “permite a exploração sensorial” (n=2, 15,4%), “organizado segundo necessidades e interesses” (n=2, 15,4%) e “projetado para as crianças com dificuldades de aprendizagem” (n=1, 7,7%).

Tabela 14  
Respostas dos PEE e dos PT a “Organização do espaço”

Categoria	Organização do espaço			
	Professores (PEE)	Professores (PT)	Total	%
Subcategorias	n	n	n	
Pequenas áreas	2	0	2	15,4
Permite a livre circulação	2	0	2	15,4
Permite a acessibilidade	2	0	2	15,4
Permite o relaxamento	2	0	2	15,4
Permite a exploração sensorial	2	0	2	15,4
Organizado segundo necessidades e interesses	0	2	2	15,4
Projetado para crianças com dificuldade de aprendizagem	0	1	1	7,7
<b>TOTAL</b>	10	3	13	100

Segundo as duas docentes (PEE) o espaço está organizado por pequenas áreas de interesse (cf. ANEXO J), permitindo à criança não só usufruir de espaços de descanso e relaxamento, como também explorar diversos materiais e escolher o que quer fazer, permitindo ainda a mobilidade às cadeiras de rodas. O CAA, apresenta um espaço amplo de livre acesso e circulação, dividido por pequenas áreas de interesse de forma a promover o relaxamento, a autonomia, a exploração sensorial e a realização de atividades como as expressões. Este espaço contém ainda placares com as rotinas diárias bem como os quadros promotores de autonomia.

Relativamente à opinião dos PT sobre a organização do espaço, ambos consideram que o espaço está organizado em função das necessidades e interesses destas crianças. Um dos docentes, PT4, acrescenta ainda que o espaço foi projetado para receber as crianças com dificuldades de aprendizagem, oferecendo assim a estes alunos condições para colmatar as dificuldades.

A organização do espaço deve sempre atender às necessidades/interesses das crianças (Silva et al, 2015). Este, segundo as duas docentes, está organizado por pequenas áreas de interesse, permitindo a livre circulação e a acessibilidade. É um espaço que contempla o relaxamento e a exploração sensorial. Nunes (2005), considera que na organização dos espaços é essencial permitir que os alunos possam realizar atividades individuais e em grupo, e perceberem o que acontece nos diferentes espaços.

Devido à complexidade das problemáticas apresentadas pelas crianças/jovens com multideficiência é necessário ter presente a organização do espaço que facilite o conhecimento do mundo que as rodeia. Para Saramago e seus colaboradores (2004) na organização de atividades em que se inserem a rotina diária e o tempo, é importante recorrer ao sistema de calendário para ajudar a criança a antecipar as situações de aprendizagem (Apolinário, 2015). Segundo Martinez (1998, cit. por Nunes, 2008), é importante que estes alunos desenvolvam a consciência sensorial, pelo uso e receção da informação sensorial através dos órgãos sensoriais para compreenderem o mundo e interagir com ele.

Relativamente à opinião dos pais em relação à organização do espaço, estes consideram que o espaço do CAA se encontra organizado em função dos interesses e necessidades das crianças, como podemos consultar a partir da Tabela 15, à qual emergiu uma só subcategoria “Sim” (n=5, 100%).

Tabela 15  
Resposta dos Pais à “Organização do espaço em função das necessidades/interesses”

Organização do espaço em função das necessidades/interesses		
Categoria	n	%
Subcategorias		
Sim	5	100
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Segundo a análise, todos concordam em unanimidade que o espaço foi projetado e organizado para receber estas crianças, permitindo assim a reflexão, de que é muito importante ter sempre em atenção as necessidades e interesses individuais das crianças, bem como das suas famílias.

No que diz respeito aos pontos negativos relativos à organização do espaço, salientados pelos participantes, podemos observar através da Tabela 16 as subcategorias emergentes: “espaço pequeno” (n=2, 15,4%); “falta a sala snozelen” (n=1, 7,7%); “nada a apontar” (n=5, 38,5%); “acessibilidade” (n=2, 15,4%); “localização”

(n=1, 7,7%); “falta de recursos” (n=1, 7,7%) e “espaço da sala pouco apelativo” (n=1, 7,7%). Segundo os dados a subcategoria com maior número de incidência é “nada a apontar” (38,5%), sendo que para a maioria dos pais e dos dois PT não existir pontos negativos a registar em relação à organização do espaço.

Tabela 16  
**Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “Pontos negativos do espaço”**

<b>Categoria Pontos negativos do espaço</b>					
<b>Subcategorias</b>	Professore (PEE) n	Professores (PT) n	Pais n	Total n	%
Espaço pequeno	2	0	0	2	15,4
Falta a sala snoezelen	1	0	0	1	7,7
Nada a apontar	0	2	3	5	38,5
Acessibilidade	0	1	1	2	15,4
Localização	0	0	1	1	7,7
Falta de recursos	0	0	1	1	7,7
Espaço da sala pouco apelativo	0	0	1	1	7,7
<b>TOTAL</b>	3	3	7	13	100

Para as duas docentes de educação especial o espaço é pequeno, e faz falta uma sala snoezelen. Um dos contributos deste espaço é precisamente a estimulação sensorial. A estimulação sensorial pelo método Snoezelen consiste num recurso terapêutico, e apareceu pela primeira vez na Alemanha na década de sessenta pelas mãos de Hulsegge e Verheul, com o intuito de proporcionarem relaxamento e experiências recreativas saudáveis a indivíduos com distúrbios sensoriais e de aprendizagem, tendo sendo desenvolvido no Instituto Hartenberg na Holanda (Ferreira, 2015).

As salas Snoezelen são desenhadas para proporcionar conforto e segurança aos seus utilizadores, oferecendo relaxamento e incentivo à exploração e desfrute agradável do seu espaço físico. A sua configuração física, bem como a disposição espacial dos equipamentos na sala pode variar atendendo às necessidades específicas de cada utilizador (Baillon et al., 2002, cit. por Ferreira, 2015). O ambiente de estimulação sensorial nas salas Snoezelen, são espaços adaptados que fornecem um conjunto diversificado de estímulos recorrendo a equipamentos especificamente construídos para a estimulação multissensorial como: fibras óticas; largos tubos de água com bolhas que se movem; roda giratória e refratária de luz; música de fundo relaxante; óleos aromáticos; baloiços, colchões normais e de água, entre outros (Ferreira, 2015).

De acordo com o estudo de Carvalho (2011) a utilização destas salas multissensoriais, permite não só a estimulação sensorial, mas também a diminuição dos níveis de ansiedade e de tensão. Promove ainda o relaxamento, o lazer e a diversão, a exploração e a descoberta, causando emoções positivas como o bem-estar, a satisfação e a alegria.

Na opinião dos professores titulares e dos pais/encarregados de educação, sobre os pontos negativos em relação ao espaço, a maioria diz não ter “nada a apontar”, contudo três destes participantes afirma como ponto negativo a acessibilidade, pois o acesso ao 1.º piso está condicionado a umas escadas, o que impede as crianças com cadeiras de rodas possam ir à sala do regular. Estão ainda à espera de obras e de um elevador interno. Contudo, uma mãe refere que a localização do CAA, não permite uma maior participação das crianças na comunidade, está longe do centro urbano, pois este oferece um leque vasto de experiências, e a falta de recursos físicos, nomeadamente a falta de transporte, para saírem mais vezes.

A falta de condições físicas e de recursos, já tem sido referido em alguns estudos, nomeadamente no estudo realizado por Ferreira (2013). Nesse mesmo estudo é possível aferir que as práticas inclusivas podem ser afetadas pelas estruturas físicas das escolas, as quais condicionam a movimentação e a circulação dos alunos com multideficiência. Apesar de considerarem que as unidades são um motor de inclusão destas crianças e que promovem o bem-estar das mesmas, podem ser melhoradas no que diz respeito aos espaços físicos, como a adequação das infraestruturas a diferentes cenários, de modo a permitir uma maior mobilidade e autonomia dos alunos, quer no CAA, na escola e nas suas mediações.

Quanto ao material disponibilizado, A Tabela 17 apresenta os dados relativos à categoria “Material vai ao encontro das necessidades/interesses” cujas subcategorias emergentes foram: “sim” (n=8, 72,7%); “necessário mais” (n=2, 18,2%) e “pouco conhecimento na área” (n=1, 9,1%).

Através da leitura à tabela, podemos então concluir que para a maioria dos participantes (72,7%) o material disponível vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Tabela 17  
Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “Material vai ao encontro das necessidades/interesses”

Material vai ao encontro das necessidades/interesses					
Subcategorias	Professores (PEE) n	Professores (PT) n	Pais n	Total n	%

Sim	2	1	5	8	72,7
Necessário mais	2	0	0	2	18,2
Pouco conhecimento na área	0	1	0	1	9,1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Apesar das duas docentes considerarem que os materiais vão ao encontro das necessidades/interesses destas crianças, referem que é necessário mais.

Os resultados mostram ainda, que os dois docentes têm perceções distintas no que toca a esta questão, enquanto o docente PT4 afirma que o material vai ao encontro das necessidade e interesses das crianças, o docente PT3 diz não ter conhecimento suficiente na área, para concordar com a questão.

Já os encarregados de educação concordam em unanimidade que os materiais disponíveis conseguem ir ao encontro das necessidades dos seus educandos.

A educação de alunos com multideficiência exige o recurso a materiais estimulantes e adaptados às patologias diversas. A utilização de tecnologias de apoio adequadas às necessidades individuais de modo a facilitar o acesso à informação e promover a sua autonomia (Formigo, 2012). Azevedo (2005, cit. por Rocha, 2014) refere-se às tecnologias de apoio quanto à sua funcionalidade: mobilidade, comunicação, manipulação e orientação, ajudando assim a pessoa a funcionar melhor nas várias áreas. Através de alguns estudos, nomeadamente no estudo de Rocha (2014) o uso das tecnologias de apoio na educação de alunos com multideficiência, nomeadamente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresenta várias potencialidades na comunicação, na interação com o meio e nas aprendizagens.

No que concerne à categoria “O que podia melhorar/O que faz falta”, Tabela 18, emergiram seis subcategorias: “mais verbas” (n=3, 30%); “material informático/tecnológico” (n=2, 20%); “acessibilidade ao 1º piso” (n=1, 10%); “mais material” (n=2, 20%); “pouco conhecimento na área” (n=1, 10%); e “nada a apontar” (n=1, 10%).

Tabela 18  
Repostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “O que podia melhorar/o que faz falta”

Subcategorias	O que podia melhorar/O que faz falta				
	Professores (PEE) n	Professores (PT) n	Pais n	Total n	%
Mais verbas	1	0	2	3	30
Material informático/tecnológico	1	1	0	2	20
Acessibilidade ao 1º piso	0	1	0	1	10

Mais material	0	0	2	2	20
Pouco conhecimento na área	0	0	1	1	10
Nada a apontar	0	0	1	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Atendendo aos registos, alguns encarregados de educação consideram que é necessário mais verbas e mais material, já outros, um afirma ter pouco conhecimento na área e outro considera que os materiais disponíveis são suficientes ao grupo de crianças, respondendo “nada a apontar”.

Quanto às duas docentes de educação especial, apontam para a falta de verbas e material informático/tecnológico, o que tem sido assinalado em vários estudos, pois o material adaptado nem sempre é suficiente.

Já os professores titulares, um aponta para as dificuldades sentidas no acesso ao 1.º piso, pois há falta de um elevador interno, o outro aponta para a falta de material informático/tecnológico, tão importante a estas crianças.

A falta de verbas e material nas escolas é ainda uma realidade. Nos estudos de Fuentes (2015) e Lima (2017), o contexto educativo estudado evidenciou dificuldades relacionadas com recursos financeiros, tais como a falta de recursos económicos e a reduzida verba disponibilizada pelo Ministério da Educação. Em 2019, Cunha refere no seu estudo que a disponibilização de materiais de acordo com as especificidades do aluno continua a ser apontada pelos docentes como falha à inclusão

Relativamente ao “Trabalho desenvolvido” junto destas crianças, as duas professoras de educação especial enumeraram três subcategorias: “trabalho estruturado” (n=1, 25%); “currículo específico” (n=2, 50%) e “terapias” (n=1, 25%). Os dados sugerem que estas crianças, necessitam de um currículo específico, devido às suas limitações e capacidades, necessitando ainda de um trabalho estruturado e realização de terapias

Tabela 19  
Resposta dos PEE a “Trabalho desenvolvido”

Categoria	Trabalho desenvolvido	
	n	%
Subcategorias		
Trabalho estruturado	1	25
Currículo específico	2	50
Terapias	1	25
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido no CAA, as duas docentes referem que desenvolvem um trabalho estruturado junto das crianças. Segundo Nunes e Amaral (2008), toda a intervenção deve basear-se numa aprendizagem organizada e estruturada, e que possam proporcionar à criança oportunidades de interação com pessoas significativas (pares e adultos), e facilitem a sua participação através de equipamentos e materiais adequados à sua necessidade e faixa etária, com vista ao desenvolvimento da autonomia.

Outro ponto, refere-se ao currículo específico, que de acordo com Januário e Matos (2010, cit. por Ferreira, 2013) para atendermos a esta realidade, é necessário realizar adequações curriculares específicas ou construir currículos específicos, de acordo com a problemática de cada aluno, utilizando respostas diferenciadas ao nível da organização do currículo, contemplando conteúdos importantes à formação pessoal, social e académica dos alunos.

As terapias em contexto escolar, são disponibilizadas pela equipa do CRI prestando serviços especializados através de técnicos especializados, com o propósito de reduzir ou eliminar barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação em contextos educativos (Pereira, 2018).

No que concerne à “Avaliação do trabalho desenvolvido”, Tabela 20, surgiram duas subcategorias: “positivo” (n=1, 50%) e “meritório” (n=1, 50%). Segundo os dois docentes do ensino regular o trabalho desenvolvido no CAA tem sido com qualidade.

Tabela 20  
Resposta dos PT a “Avaliação do trabalho desenvolvido”

Categoria	Avaliação do trabalho desenvolvido	
	n	%
Subcategorias		
Positivo	1	50
Meritório	1	50
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

Os dois professores avaliam o trabalho como sendo positivo e meritório, dado ao esforço das duas professoras de educação especial que os acompanha, bem como das assistentes operacionais, pois segundo o PT2 “nem todas as pessoas têm capacidade para realizar... é uma área muito sensível, dadas as limitações severas que estas crianças têm” (cf. ANEXO K), nem todas as pessoas estão preparadas para trabalhar.

Relativamente às percepções dos PT e dos pais sobre se o “Trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades/interesses” destas crianças, Tabela 21, emergiram três subcategorias: “sim” (n=5, 71,4%); “não sei” (n=1, 14,3%) e “insuficiente” (n=1, 14,3%). Segundo a tabela fica claro que as opiniões são unânimes em relação ao trabalho desenvolvido ir ao encontro das necessidades/interesses das crianças, com 71,4% de incidência obtido pelas respostas.

Tabela 21  
**Respostas dos PT e dos Pais a “Trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades/interesses das crianças”**

Trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades/interesses				
Categoria				
Subcategorias	Professores (PT)	Pais	Total	%
	n	n	n	
Sim	5	1	6	71,4
Não sei	1	0	1	14,3
Insuficiente	0	1	1	14,3
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

A maioria dos participantes afirma que o trabalho vai ao encontro das necessidades/interesses das crianças, embora um deles (MCr2) mencione que ainda não é o suficiente, uma vez que estas crianças necessitam de muito (cf. ANEXO J). Outro afirma não saber (PT1) colocando em questão aspetos relacionados com a constituição da equipa multidisciplinar (cf. ANEXO I). Segundo este docente, a equipa multidisciplinar não conhece o suficiente do aluno, para saber o que realmente ele necessita. Nesse sentido é necessário criar uma estreita articulação com a equipa multidisciplinar, de modo a adequar metodologias ao processo de aprendizagem do aluno, avaliar e acompanhar a conformidade das respostas, e tentar delinear novas formas de atuação caso seja necessário. É importante que todos os intervenientes no processo encontrem a melhor forma de propor às crianças experiências significativas de forma organizada e diversificada, que lhe sejam útil para a sua vida futura (Amaral et al, 2004, cit. por Cunha, 2019).

Pais/encarregados de educação consideram que o trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças, contudo apenas uma mãe (MCr2) considera não ser suficiente, pois na sua opinião ainda há muito a fazer por estas crianças, o que nos leva a levantar algumas questões pertinentes: O que interfere na qualidade do trabalho desenvolvido? Será que todos estão motivados a fazê-lo? Será que todos colaboram de igual forma? O que falta?

Na tabela seguinte é possível identificar as “Atividades/estratégias implementadas”, pelos professores de educação especial. Partindo da análise da Tabela 22, podemos observar três subcategorias emergentes: “atividades dentro do regular” (n=2, 33,3%); “atividades e rotinas coletivas” (n=2, 33,3%) e “saídas” (n=2, 33,3%), ambas de igual modo mencionas pelas duas docentes, como forma de promover a inclusão destas crianças.

Tabela 22  
Resposta dos PEE a “Atividades/estratégias implementadas”

Categoria	Atividades/estratégias implementadas	
	n	%
Subcategorias		
Atividades dentro do regular	2	33,3
Atividades e rotinas coletivas	2	33,3
Saídas	2	33,3
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

No que concerne às atividades/estratégias implementadas pelas duas docentes, na promoção da inclusão destas crianças, destaca-se as atividades dentro do regular, as atividades e rotinas coletivas, e as saídas. De acordo com Nunes (2005) é necessário implementar respostas educativas que ajudem estas crianças a participar mais ativamente possível nas aprendizagens e sentirem-se aceites pelas outras crianças, bem como pela comunidade educativa. É importante para estas crianças, frequentarem diferentes ambientes de aprendizagem, tanto a sala do regular, como o CAA, mas também outros espaços da escola, como os espaços exteriores e os espaços da comunidade, de forma a possibilitar a aplicação das competências já adquiridas em diferentes ambientes.

As duas docentes, vão ao encontro do que Pereira (2008) refere ser importante para a promoção de inclusão destas crianças. Assim sendo, é importante dar oportunidade à criança interagir com pares sem necessidades específicas de aprendizagem nos contextos regulares de ensino, e desenvolver experiências significativas nesses mesmos contextos educativos. Segundo Mendes (2017), a inclusão destas crianças implica a partilha dos mesmos espaços físicos da escola, a participação em atividades que se adequem, tanto em sala, como em grupo e no recreio, de modo a garantir aprendizagens significativas a estas crianças.

De acordo com Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho e Pimentel (2017), a inclusão na primeira infância visa promover as relações sociais positivas das crianças e garantir que

todas as crianças tenham oportunidades de participar de uma variedade de atividades e contextos, independentemente das suas habilidades. Para Guralnick, Gottman, e Hammond (1996, cit. por Ferreira et al., 2017) as crianças com incapacidade/deficiência que estabelecem as amizades são mais propensas a serem socialmente interativas, e as que têm amigos, apresentam melhores resultados nas características comportamentais no nível de atividade, reatividade, direcionamento de objetos e na capacidade de resposta para adultos (Buysse, 1993, cit. por Ferreira et al., 2017).

Relativamente às “Estratégias utilizadas na interação/intervenção com as crianças”, Tabela 23, emergiram seis subcategorias: “rotina diária” (n=2, 22,2%); “terapias” (n=2, 22,2%); “ensino estruturado” (n=2, 22,2%); “espaço de trabalho em sala de aula” (n=1, 11,1%); “modelo PECS” (n=1, 11,1%) e “afetividade” (n=1, 11,1%). As duas docentes consideram a rotina diária, as terapias e o ensino estruturado de igual importância na interação/intervenção destas crianças. Para além destas, são ainda consideradas o espaço de trabalho dentro da sala do regular, o modelo PECS e a afetividade.

Tabela 23  
Resposta dos PEE “Estratégias utilizadas na interação/intervenção com as crianças”

<b>Categoria</b>	<b>Estratégias utilizadas na interação/intervenção com as crianças</b>	
Subcategorias	n	%
Rotina diária	2	22,2
Terapias	2	22,2
Ensino estruturado	2	22,2
Espaço de trabalho em sala de aula	1	11,1
Modelo PECS	1	11,1
Afetividade	1	11,1
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

No que diz respeito às estratégias utilizadas na interação/intervenção com estas crianças, as duas docentes foram unânimes quanto à importância da rotina diária, as terapias e o ensino estruturado.

Dada à importância da rotina, conseguimos junto das duas docentes conhecer a rotina à diária do CAA (cf. ANEXO J), a qual apresentamos na tabela seguinte:

Tabela 24  
Rotina diária do CAA

<b>9h</b>	Atividades da vida diária (AVD): ida à casa de banho (treino do controlo dos esfíncteres) e/ou muda da fralda
<b>9h15 às 9h.30</b>	Reunião em grande grupo: canção dos bons dias e preenchimento dos quadros promotores de autonomia
<b>9h30h às 10h15</b>	Atividades orientadas: expressão plástica, histórias, entre outras, e/ou terapias
<b>10h.15 às 10h30</b>	AVD e lanche
<b>10h30 às 11h</b>	recreio
<b>11h</b>	Ida à sala do regular (o tempo de permanência na sala depende do perfil de funcionalidade)
<b>11h45</b>	AVD
<b>12h</b>	almoço
<b>13h às 14h</b>	AVD e recreio
<b>14h às 15h30</b>	Ida à sala de aula, ou terapias
<b>15h30 às 16h</b>	AVD e lanche

Segundo Downing e Eichinger, (2008, ci.t. por Nunes, 2012) as rotinas e as repetições são importantes, pois ajudam as crianças com MD a compreender melhor o mundo que as rodeia. As atividades realizadas pelas crianças com esta problemática, tanto em contexto institucional, como domiciliário, devem seguir uma rotina diária, já que normalmente as atividades se sucedem diariamente pela mesma ordem. É importante uma rotina consistente ao longo dos dias, o que vai permitir à criança prever o que vai acontecer a seguir, permitindo assim maximizar a sua autonomia (Nunes 2001).

As rotinas criam oportunidades para que as crianças compreendam o que se passa à sua volta, antecipar o que vai acontecer, e desenvolver competências comunicativas e sentirem-se seguras. Devemos ainda considerar a sequência de atividades a desenvolver com estas crianças. Segundo Saramago et al (2004, cit. por Apolinário, 2015) é fundamental que estas crianças compreendam as atividades que vão desenvolver ao longo do dia, possam fazer escolhas, e ajudados a antecipar acontecimentos, e a envolver-se totalmente nas atividades e a comunicar o que fazem.

Num estudo realizado por Menezes (2015), há evidências que a rotina é muito importante para as crianças com NSE, uma vez que promove a autonomia e à compreensão de regras, em várias situações, desde o acolhimento, reuniões em grande grupo, atividades orientadas, brincadeiras livres, momentos de higiene e refeições, permitindo assim a cada criança trabalhar competências, hábitos diários, atitudes e habilidades motoras.

A educação deste grupo de crianças exige um ensino individualizado, centrado nas necessidades individuais (Vieira & Pereira, 1996, cit. por Nunes, 2012). Para que elas possam aprender e entender melhor o mundo que os rodeia, necessitam de estimulação apropriada que as ajude a interagir com o ambiente e a ter acesso a informação significativa. De modo a perceberem e ser percebidos pelo outro, é importante recorrer a uma comunicação adequada ao seu nível de funcionamento e às suas capacidades (Amaral, 2011, cit. por Nunes, 2012). As duas docentes, referem como estratégia de interação/intervenção o uso o modelo PECS (Picture Exchange Communication System). O PECS foi desenvolvido em 1985 como um sistema exclusivo de intervenção aumentativa/alternativa na comunicação, destinada a pessoas com perturbação do espectro do autismo e outras perturbações do desenvolvimento. Tem vindo a ser reconhecido a nível mundial por se focar na componente de iniciação da comunicação, e não é dispendioso, pensado para ser aplicado por famílias, educadores e cuidadores, pelo que é de fácil utilização numa diversidade de contextos (PECS, 2019).

A comunicação aumentativa e alternativa inclui todas as formas de comunicação, exceto a fala que usamos para podermos expressar e é entendida como comunicação complementar ou de apoio (Tetzchner & Martinsen, 2000, cit. por Rocha, 2014). Para promover a comunicação dos alunos com MD, é necessário o uso deste tipo de sistemas de comunicação, uma vez que segundo Nunes (2005) estas crianças não são capazes de se expressar através da linguagem oral.

Outra estratégia utilizada pelas duas docentes, é o ensino estruturado, que vai ao encontro de Amaral et al, (2004), que considera importante que o ensino deve ser individualizado e implementado de forma sistemática, cujos ambientes de aprendizagem devem ser estruturados para responder às necessidades específicas destes alunos (Nunes, 2008).

A promoção da afetividade, segundo as duas docentes, é um aspeto a ter em conta na interação/intervenção com estas crianças. Como qualquer outra criança, a criança com multideficiência necessita de sentir carinho, de atenção, de interagir com o ambiente e de se tornar um membro minimamente ativo nos contextos que frequenta (Fernandes, 2015).

Partindo para a avaliação das atividades e estratégias implementadas para a promoção da inclusão destas crianças, através da Tabela 25, podemos identificar as subcategorias emergentes: “insuficientes” (n=2, 22,2%); “falta de tempo para as implementar” (n=1, 11,1%) e “pertinentes” (n=6, 66,7%).

Tabela 25

**Respostas dos PT e dos Pais a “Avaliação das atividades/estratégias de inclusão”**

<b>Avaliação das atividades/estratégias de inclusão</b>				
<b>Categoria</b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Professores (PT)</b>	<b>Pais</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>n</b>	
Insuficientes	1	1	2	22,2
Falta de tempo para as implementar	1	0	1	11,1
Pertinentes	1	5	6	66,7
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Na opinião dos professores titulares, um deles assume que as atividades e as estratégias implementadas são pertinentes, enquanto o outro professor considera que as estratégias não são suficientes, pois ainda se confunde muito os termos “integração” e “inclusão”, e há falta de tempo para implementar as estratégias em sala de aula, devido aos horários destinados às terapias, coincidirem com a componente letiva. Estas questões já foram referidas em outros estudos, nomeadamente no estudo realizado por Ferreira (2013), Santo e Santos (2016) e Reis (2017). Reis (2017), revela que essa articulação é muito difícil, uma vez que não existem nas horas dos docentes, tempo definido para o efeito e também devido aos horários desfasados que estas crianças têm em relação aos seus colegas.

Outra questão muito importante, é que a efetiva inclusão destas crianças na sala do regular, ainda não acontece, pois passam muito pouco tempo nas salas de aula, o que nos obriga a refletir porquê.

Cunha (2019) refere que apesar do surgimento da nova legislação, Decreto-Lei 54/2018 que vem definir uma equidade e uma maior participação no currículo por parte destes alunos, ainda há muito a fazer nesse sentido. Será que há preocupação na remoção das barreiras à participação? Será que têm tido em conta o DUA na organização do espaço em sala de aula?

Quanto à opinião dos pais/encarregados de educação, estes consideram que as atividades/estratégias são pertinentes, contudo, há uma mãe que apesar de achar pertinentes, considera que as mesmas são insuficientes, o que nos leva a repensar sobre as estratégias de inclusão.

No que concerne à “Importância do CAA” (Tabela 26), verifica-se que surgiram duas subcategorias: “desenvolvimento de atividades segundo interesses/necessidades” (n=2, 50%) e “promoção do bem-estar” (n=2, 50%). As respostas das duas docentes são unânimes no que toca à efetiva importância do CAA para estas crianças, sendo que

é de real importância ter em conta no processo ensino aprendizagem responder às necessidades e interesses de cada aluno e promover o bem-estar físico e emocional das crianças.

Tabela 26  
**Reposta dos PEE a “Importância do CAA”**

Categoria		Importância do CAA	
Subcategorias		n	%
Desenvolvimento de atividades segundo os interesses/necessidades	Promoção do bem-estar	2	50
<b>TOTAL</b>		4	100

As duas docentes consideram que o CAA é um espaço muito importante para estas crianças, já que são desenvolvidas atividades segundo os interesses/necessidades de cada criança e é proporcionado o bem-estar físico e emocional destas crianças. Para Jackson (2005, cit. por Nunes, 2008) é necessário oferecer um meio o menos restrito possível e simultaneamente o mais adequado para responder às necessidades específicas de cada aluno, oferecendo mais condições humanas e materiais, proporcionando assim uma educação de qualidade.

Por outro lado, deve ser proporcionada a cada aluno experiências diversificadas que os ajudem a serem amados e aceites pela família e comunidade, sentirem segurança e serem respeitados. Como qualquer ser humano necessita de afeto e atenção, de oportunidades para interagir em contexto à sua volta e desenvolver relações sociais e afetivas com adultos e seus pares. Deve ainda ser permitido que eles consigam ser o mais autónomo e independentes possíveis, e aprendam numa abordagem educativa individualizada (Nunes & Amaral, 2008).

Relativamente ao bem-estar físico destas crianças, devemos atender às condições físicas e de saúde de cada uma, prestando assim os cuidados específicos. Uma, na forma como se alimentam devido aos graves problemas de mastigação e deglutição, necessitam de apoio nos momentos de refeição; outra por sofrerem de convulsões, precisam de medicação; outra devido às questões do posicionamento, atrofia muscular e cansaço, necessitam de espaços que facilitem o relaxamento muscular; outra, por apresentarem fragilidades a nível de saúde, requerem cuidados especiais de saúde; e outra pela questão de higiene, já que não conseguem controlar os esfíncteres, necessitando do uso da fralda (Oreolove & Sobsey, 2000, cit. por Apolinário, 2015; Ferreira, 2013; Nunes, 2002).

A Tabela 27, apresenta os dados relativos à categoria “CAA melhor resposta educativa”, cujas subcategorias emergentes foram: “responde às necessidades” (n=2, 16,7%); “concentração dos recursos” (n=4, 33,3%); “apoio especializado” (n=1, 8,3%); “bom recurso” (n=1, 8,3%); “equipa educativa” (n=1, 8,3%) e “podia melhorar” (n=3, 25%). Através dos dados, a subcategoria com maior incidência é “concentração dos recursos” (33,3%), podemos aferir que o CAA apresenta a melhor resposta educativa por concentrar todos os recursos importantes ao desenvolvimento destas crianças.

Tabela 27  
Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “CAA melhor resposta educativa”

CAA melhor resposta educativa					
Subcategorias	Professores (PEE) n	Professores (PT) n	Pais n	Total n	%
Responde às necessidades	2	0	0	2	16,7
Concentração dos recursos	2	0	2	4	33,3
Apoio especializado	0	1	0	1	8,3
Bom recurso	0	1	0	1	8,3
Equipa educativa	0	0	1	1	8,3
Podia melhorar	0	0	3	3	25
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

As duas docentes, referem que o CAA tem como principal objetivo responder às necessidades das crianças e suas famílias, e disponibilizar os recursos especializados necessários. Segundo alguns estudos, as unidades de apoio surgem como espaços organizados nas escolas do ensino regular, onde os alunos com multideficiência podem usufruir de respostas educativas adaptas às suas necessidades (Barroso e Mesquita, 2014).

Já os dois docentes (PT) assumem que o CAA é a melhor resposta educativa para estas crianças, pois segundo o PT3 encontramos apoio especializado, desde as professoras de educação especial, aos técnicos especializados que desenvolvem as terapias com as crianças. Segundo o docente PT4, o CAA é considerado um bom recurso, embora ele refira que esta sala poderia funcionar de outra maneira, de modo a que estas crianças interagissem mais com as outras crianças, situação que de momento é incontornável, pois segundo ele “fazemos o que podemos, dentro das nossas possibilidades” (cf. ANEXO K).

Apesar de todos os encarregados de educação consideraram que o CAA apresenta a melhor resposta educativa, pois estão ali concentrados os recursos e

apresentar uma boa equipa educativa, três dos encarregados de educação assumem que este espaço podia melhorar, uma vez que as crianças necessitam de muito apoio.

De acordo com Barroso (2013) o CAA é a melhor resposta educativa a estas crianças no que às aprendizagens diz respeito, uma vez que a maior parte das suas necessidades educativas são aqui satisfeitas. Esta questão é ainda evidenciada em estudos mais recentes, nomeadamente no de Cunha (2019) que para a maioria dos participantes, concorda que o CAA é o local preferido para a permanência destes alunos, uma vez que estes se sentem melhor no CAA, porque as atividades vão ao encontro da sua “idade mental” e assim, se sintam mais realizados.

### 3.2.4. Entraves, obstáculos e expetativas

O trabalho cooperativo e o nível de articulação com os demais envolvidos neste processo, pode ser ou não encarado um entrave ao processo de inclusão destas crianças. Assim sendo, trona-se necessário a recolha de informação no sentido de conhecer a realidade deste CAA, no que diz respeito a estes aspetos.

Relativamente à articulação/apoio no processo de inclusão por parte dos PEE, segundo as repostas dadas pelos PT e os Pais/encarregados de educação, podemos observar da categoria emergente, três subcategorias: “colaboração reduzida” (n=1, 8,3%); “há articulação” (n=6, 50%) e “sim” (n=5, 41,6%).

Tabela 28  
Respostas dos PT e dos Pais a “Articulação/apoio no processo de inclusão”

<b>Categoria</b>	<b>Articulação/apoio no processo de inclusão</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Professores (PT)</b>	<b>Pais</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>n</b>	
Colaboração reduzida	1	0	1	8,3
Há articulação	1	5	6	50
Sim	0	5	5	41,6
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Os dados apontam para uma efetiva articulação e apoio por parte dos PEE no processo de inclusão destas crianças, evidenciada pela esmagadora maioria, que contrastam apenas com a opinião de um dos PT, que afirma que a colaboração é reduzida. Esta situação, já foi referida em outros estudos, nomeadamente no estudo de Reis (2017), que evidencia que os docentes do regular manifestam uma certa

resistência à presença destes alunos nas suas aulas, quer por falta de formação na área, quer pela falta de tempo ou capacidade de adaptar tarefas e realizar atividades significativas para estes alunos, sugerindo então que houvesse uma maior articulação entre os docentes do ensino do regular e os de educação especial, para o planeamento de adaptação de atividades e definição das estratégias para trabalhar com estas crianças.

De acordo com as respostas dos pais, podemos inferir que as duas docentes têm trabalhado em articulação com os pais de cada criança, dando apoio e abertura para que estes participem no processo de inclusão dos seus filhos

Como valorizam Ladeira e Amaral (1999, cit. por Apolinário, 2015), a inclusão das crianças com multideficiência é um processo que deve envolver toda a comunidade educativa, promovendo assim a qualidade de vida de cada criança, e a sua participação na comunidade, nomeadamente na escola, no trabalho, em atividades de recreio e na família. Face à sua inclusão no regular, as duas autoras valorizam o trabalho em equipa, referindo que é fundamental para o desenvolvimento de interações positivas entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos com esta problemática. Já para Madureira e Leite (2003, cit. por Apolinário, 2015) é muito importante o trabalho em equipa, cuja colaboração e a comunicação entre os profissionais e famílias é uma mais valia para a promoção do sucesso educativo destes alunos (Vaz, 1995, cit. por Apolinário, 2015).

Comparativamente à categoria “avaliação do trabalho colaborativo dos professores”, podemos verificar cinco subcategorias emergentes (Tabela 29): “podia ser melhor” (n=2, 18,2%); “colaboração reduzida” (n=2, 18,2%); “satisfatório” (n=1, 9,1%); “bom” (n=4, 36,4%) e “positivo” (n=2, 18,2%). Fazendo uma breve análise, constatamos que os pais e encarregados de educação assumem que o trabalho colaborativo dos professores tem sido bom, com cerca de 36,4% de incidência.

Tabela 29  
Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “Avaliação do trabalho colaborativo dos professores”

Avaliação do trabalho colaborativo dos professores					
Categoria					
Subcategorias	Professores (PEE) n	Professores (PT) n	Pais n	Total n	%
Podia ser melhor	2	0	0	2	18,2
Colaboração reduzida	2	0	0	2	18,2
Satisfatório	0	1	0	1	9,1
Bom	0	1	3	4	36,4
Positivo	0	0	2	2	18,2

<b>TOTAL</b>	4	2	5	11	100
--------------	---	---	---	----	-----

Embora haja um bom feedback por parte dos pais e de um PT em relação ao trabalho colaborativo, as opiniões dos restantes participantes divergem um pouco. Os professores de educação especial, consideram que o trabalho colaborativo dos professores titulares podia ser melhor, cuja colaboração é reduzida. Já um dos professores titulares, considera que os professores de educação especial têm mostrado uma colaboração satisfatória.

Como já foi referido pelos autores Ladeira e Amaral (1999), os professores de educação especial assumem um papel importante não só pelo trabalho que desenvolvem diretamente com os alunos, mas também no trabalho que podem desenvolver junto dos colegas de ensino regular. Assim sendo, os professores de apoio devem estabelecer com os colegas, uma relação de confiança e de partilha, no sentido de facilitar a aquisição de competências de aceitação e interação com os alunos (Apolinário, 2015).

Sabendo da extrema importância do trabalho colaborativo entre os professores e indispensável ao sucesso da inclusão destas crianças, porquê não criar mais momentos de partilha e interajuda?

No sentido de avaliar o envolvimento dos pais no processo de inclusão dos seus filhos, segundo o discurso dos PEE, podemos verificar que da categoria “avaliação do envolvimento dos pais”, podemos observar três subcategorias emergentes: “muito bom” (n=2, 40%); “boa relação com os pais” (n=2, 40%) e “confiança” (n=1, 20%). Segundo os dados, o nível de envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos é muito bom, as professoras conseguiram estabelecer uma boa relação com os mesmos, uma relação à base de confiança, sublinha a docente PEE2.

Tabela 30  
Resposta dos PEE a “Avaliação do envolvimento dos pais”

<b>Categoria</b>	<b>Avaliação do envolvimento dos pais</b>	
Subcategorias	n	%
Muito bom	2	40
Boa relação com os pais	2	40
Confiança	1	20
<b>TOTAL</b>	5	100

Relativamente ao envolvimento da família neste processo e ao trabalho colaborativo que estabelecem com os professores de educação especial, e vice-versa, segundo o feedback este parece estar em conformidade, já que pelas respostas das duas docentes existe uma boa relação, e pelas respostas dos pais/encarregados de educação o trabalho colaborativo é positivo, havendo articulação e apoio por parte das duas docentes. Neste sentido, podemos referir o que Nunes e Amaral (2008) apontam para o êxito da inclusão, pois para as duas autoras é fundamental reconhecer as necessidades do aluno e suas famílias, adotando modelos de resposta às necessidades evidenciadas, com o comprometimento de todos os envolvidos.

O envolvimento dos pais na escola, tem vindo a ser evidenciado em vários estudos, uma vez que permite aos pais compreenderem quais as necessidades dos filhos, bem como os objetivos educativos propostos, e ainda a aquisição das competências funcionais para ensinar aos seus filhos, tanto em casa como em outros contextos diversificados (Reis, 2017). Este envolvimento, é ainda benéfico para o professor, uma vez que fica a conhecer e a compreender melhor tudo o que diz respeito às aprendizagens do aluno (Vieira & Pereira, 2012, cit. por Cunha, 2019)

É fundamental que os profissionais se disponham a ouvir e aconselhar estas famílias, pois estas estão sujeitas a um enorme desgaste social e emocional, necessitando diferentes tipos de apoio, não só dirigido às crianças, mas também a elas mesmo. É assim necessário que o professor estabeleça uma boa relação com a família, ajudando a criança no seu desenvolvimento e assim terá uma família motivada e participativa, com uma postura tranquila e com melhores perspetivas para o futuro (Henriques, 2012, cit. por Cunha, 2019).

Outro estudo realizado por Fernandes (2016) sobre o envolvimento parental, mostra que a partilha de informação entre os profissionais e os pais, e a incentivação à participação na vida escolar dos seus filhos é muito importante, nomeadamente na formulação de convites; o contato telefónico mostrando sempre disponibilidade; a escrita de recados na caderneta dos alunos, bem como a disponibilização de um horário de atendimento e o estabelecimento de diálogos sempre que for possível. Outra estratégia utilizada neste estudo para promover o envolvimento parental é a orientação e aconselhamento da família através da partilha de saberes e estratégias a utilizar em casa, e através do apoio informativo.

Segundo Ferreira (2013) os pais são considerados agentes educativos na promoção da aprendizagem em contexto da rotina diária, sendo considerados o único elemento que ano após ano continua o trabalho com a criança. Assim sendo, quanto

mais a família estiver envolvida maior será a oportunidade de manter a consistência das estratégias, dando assim continuidade ao trabalho realizado (Nunes, 2001).

São inúmeros os estudos que reconhecem a importância da colaboração e envolvimento da família no processo educativo dos educandos (Rodrigues, 2018), e ainda o reconhecimento que esta cooperação permite a estas crianças realizarem aprendizagens significativas em contextos naturais, e adquirir maior autonomia nas atividades da vida diária (Pereira, 2017).

Partindo para as dificuldades sentidas, a Tabela 31 diz respeito à categoria “Dificuldades sentidas em trabalhar com estas crianças”, à qual emergiram cinco subcategorias: “fase inicial” (n=2, 22,2%) e “natureza das NEE” (n=4, 44,4%); “pouca formação na área” (n=1, 11,1%); “gestão de tempo” (n=1, 11,1%) e “gestão emocional” (n=1, 11,1%). Fazendo uma análise aos dados a subcategoria com maior incidência é “natureza das NEE” (44,4%), referida pelos docentes como sendo um motivo maior por sentirem dificuldade no trabalho com estas crianças, dada às características particulares das mesmas.

Tabela 31  
Respostas dos PEE e dos PT a “Dificuldade sentidas ao trabalhar com estas crianças”

Categoria	Dificuldades sentidas ao trabalhar com estas crianças			
	Professores EE	Professores (PT)	Total	%
Subcategorias	n	n	n	
Fase inicial	2	0	2	22,2
Natureza das NEE	2	2	4	44,4
Pouca formação na área	0	1	1	11,1
Gestão de tempo	0	1	1	11,1
Gestão emocional	0	1	1	11,1
<b>TOTAL</b>	4	5	9	100

Ambas as docentes mencionaram que numa fase inicial há sempre questões que se levantam, como responder às necessidades individuais, quais as estratégias a utilizar na intervenção, pois cada caso é um caso. Segundo a UNESCO (2004, cit. por Ferro, 2016), é um verdadeiro desafio para os professores atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo um trabalho, que seja relevante para as crianças e para o contexto em que são inseridas.

Ao longo do trabalho desenvolvido com estas crianças, os professores de educação especial bem como os professores titulares, sentiram algumas dificuldades, devido à natureza das patologias. Também foi referido pelas duas docentes, que numa fase inicial sentem alguma dificuldade. Segundo Natário (2013) a inclusão deste grupo

de crianças no regular, sendo um facto relativamente recente e devido às necessidades educativas acentuadas, é compreensível que a escola, educadores e professores sintam receos e apreensivos em relação à possibilidade de sucesso nesta tarefa.

Por outro lado, os dois professores consideraram a falta de formação na área e a dificuldade na gestão de tempo e na gestão emocional, como dificuldades acrescidas, dificuldades ainda encontradas em estudos recentes, como o de Cunha (2019).

A necessidade de formação por parte dos professores, tem sido abordado de uma forma transversal em inúmeros estudos, que se interessam pela perspetiva dos profissionais sobre as suas práticas e as dificuldades sentidas. Até mesmo os professores com larga experiência na área, por vezes sentem dificuldade na promoção do desenvolvimento da comunicação e autonomia das crianças. Esta preocupação manifestada pelos professores, decorre da falta de formação na área ao longo da formação inicial, mas também ao longo da formação contínua (Fernandes, 2015; Reis, 2017; Silva, 2012).

No estudo realizado por Reis (2017), devido às dificuldades que os professores do regular sentem ao trabalhar com estas crianças, os participantes do estudo partilharam algumas sugestões no sentido de melhor esta realidade, nomeadamente a criação de turmas menores, disponibilizarem mais recursos humanos, terem apoio constante de um docente de educação especial e maior articulação, bem como mais formação nesta área.

No que diz respeito aos “Entraves e obstáculos à inclusão” sentido pelos PEE e encarregados de educação, através da Tabela 32, surgiram 14 subcategorias: “acessibilidade” (n=2, 8%); “falta de tempo/disponibilidade” (n=2, 8%); “currículo” (n=2, 8%); “mentalidade dos professores” (n=2, 8%); falta de técnicos especializados” (n=2, 8%) “ falta de apoio/cooperação” (n=2, 8%); “pouca articulação” (n=2, 8%); “falta de recursos humanos” (n=1, 4%); “falta de formação” (n=1, 4%) “desinteresse” (n=2, 8%); “nº reduzido de horas destinado às terapias” (n=2, 8%); “poucas atividades no exterior” (n=1, 4%); “nesta instituição nunca senti” (n=3, 12%); “aceitação social” (n=1, 4%).

Tabela 32  
Respostas dos PEE e dos Pais a “Entraves/obstáculos à inclusão”

Categoria	Entraves/obstáculos à inclusão			
	Professores (PEE)	Pais	Total	%
Subcategorias	n	n	n	
Acessibilidade	2	0	2	8
Falta de tempo/disponibilidade	2	0	2	8

Currículo	2	0	2	8
Mentalidade dos professores	2	0	2	8
Falta de técnicos especializados	1	1	2	8
Falta de apoio/cooperação	2	0	2	8
Pouca articulação	2	0	2	8
Falta de recursos humanos	0	1	1	4
Falta de formação	0	1	1	4
Desinteresse	0	2	2	8
Nº reduzido de horas destinado às terapias	0	2	2	8
Poucas atividades no exterior	0	1	1	4
Nesta instituição nunca senti	0	3	3	12
Aceitação social	0	1	1	4
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Ao analisar esta tabela constata-se que a subcategoria com maior número de registos foi “nesta instituição nunca senti” (12%), sendo que para a maioria dos pais/encarregados de educação, o processo de inclusão dos seus filhos dentro da escola decorre dentro das suas expectativas. Contudo, há registo da ocorrência de obstáculos à inclusão, nomeadamente o desinteresse por parte de alguns técnicos e a redução da carga horária destinada às terapias; a falta de técnicos especializados e a falta de recursos; a falta de formação; poucas atividades no exterior; e aceitação social, por parte de algumas instituições, como refere uma das mães.

Para além de considerarem a falta de técnicos, recursos humanos e falta de formação, dois dos encarregados educação concordam com o reduzido número de horas destinados às terapias e o desinteresse por parte de alguns profissionais. Estes dados corroboram com estudos realizados na área, nomeadamente no que diz respeito à falta de formação na área (Barroso, 2013; Cunha, 2019; Dias, 2014; Fernandes, 2015; Ferreira, 2013; Ferro, 2016; Formigo, 2012; Magalhães, 2017; Natário, 2013; Oliveira, 2012; Silva, 2012). Já a falta de recursos humanos e de recursos especializados podemos verificar nos estudos de Oliveira (2012), Ferreira (2013), Fuentes (2015), Ferro (2016), Pêgo (2018) e Cunha (2019). No que toca ao número reduzido de terapias é possível verificarmos este obstáculo nos estudos de Maia (2013), Ferreira (2013), Ferro (2016), Barroso, Marinheiro, Rodrigues e Picado (2017), e Neto (2018).

Vários estudos comprovam que ainda há muito a fazer nas escolas. De acordo com as duas docentes de educação especial os grandes obstáculos à inclusão passam pela “falta de tempo/disponibilidade” por parte dos professores do regular, para dar o apoio necessário a estas crianças. Estes não conseguem dar a atenção e ajuda que estas crianças precisam, pois têm de cumprir com o “currículo”. Outro aspeto importante a considerar, é as dificuldades sentidas pelos docentes do regular em articular o

currículo da turma com o currículo específico individual dos alunos com multideficiência (Ferreira, 2013).

Para além das questões da acessibilidade, as duas docentes referem a “falta de apoio/cooperação” e a “pouca articulação” entre os profissionais, nomeadamente com os terapeutas, que tem vindo a prejudicar sem qualquer dúvida o processo de inclusão destas crianças. A mentalidade dos professores e a pouca articulação são também tidos em conta, obstáculos já identificados em outros estudos, que podemos conferir nos estudos de Fuentes (2015), Apolinário (2015), Santo e Santos (2016), Reis (2017), Pêgo (2018) e Cunha (2019).

Como podemos verificar, são inúmeros os obstáculos que se colocam à inclusão destes alunos. Se estes alunos são os que mais desafios educacionais colocam à comunidade educativa, porquê não requerer um elevado nível de especialização? Porquê não dar mais atenção às respostas educativas, se estão ou não a ir ao encontro das especificidades de cada aluno? Se é função da escola criar as condições necessárias para dar uma resposta educativa de qualidade e adequada a cada aluno, porque é que ainda continuam a persistir obstáculos?

Relativamente à categoria “Preocupações/ansiedades” emergiram cinco subcategorias: “não dar apoio suficiente” (n=3, 30%); “pouca partilha na área da educação especial” (n=1, 10%); “não corresponder às expectativas” (n=1, 10%); “futuro” (n=3, 30%) e “em relação à escola nunca senti” (n=2, 20%).

Tabela 33  
Respostas dos PEE, dos PT e dos Pais a “Preocupações/ansiedades”

Categoria	Preocupações/ansiedades				
	Professores (PEE)	Professores (PT)	Pais	Total	%
Subcategorias	n	n	n	n	
Não dar apoio suficiente	2	1	0	3	30
Pouca partilha na área da Educação Especial	1	0	0	1	10
Não corresponder às expectativas	0	1	0	1	10
Futuro	0	0	3	3	30
Em relação à escola não sinto	0	0	2	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

As duas docentes afirmam que, o que mais as inquieta, é não conseguir dar o apoio que realmente estas crianças necessitam. Também é mencionado pela PEE2 a falta de partilha entre os colegas de educação especial, sobre o trabalho desenvolvido junto destas crianças. A mesma refere o quanto era importante essa partilha entre os

técnicos para perceber se aquele tipo de trabalho que ela defende é o melhor para estas crianças (cf. ANEXO J).

Quanto às preocupações e ansiedades referidas pelos professores do regular, estes são unânimes, ao considerarem que o que mais os preocupa é não conseguir dar o apoio necessário a estas crianças, não correspondendo, portanto, às expectativas.

Os dados refletem a angústia dos docentes em relação ao seu trabalho com estas crianças, receando não dar o apoio suficiente e não conseguirem corresponder às expectativas. Assim sendo, porquê não promover a partilha de conhecimento entre a comunidade educativa, uma vez que é uma área pouco partilhada? Porquê não recorrer a ações de formação sobre a problemática?

Relativamente às preocupações/ansiedades manifestadas pelos pais é sobretudo o futuro. As respostas vão ao encontro das perspetivas das mães entrevistadas no estudo realizado por Silva e Malagaia (2017), contendo uma dimensão temporal, de inclusão ao longo da vida, cujas preocupações é em relação à inclusão social e ao futuro das suas crianças. No estudo realizado por Apolinário (2015) a questão do futuro está relacionada com a autonomia e o bem-estar dos filhos. Já no estudo de Henriques em 2012, devido ao grau de dependência dos seus filhos e como os pais tendem a envelhecer, há questões que se colocam: “Qual o futuro do meu filho? Onde irá viver? Com quem? Com que sustentos?”

A tabela 34 diz respeito à categoria “Expectativas em relação ao CAA”, à qual emergiram cinco subcategorias: “promovam a autonomia” (n=1, 11,1%); “mantenham o trabalho” (n=4, 44,4%); “melhores condições de espaço” (n=1, 11,1%); “desenvolvam as competências” (n=2, 22,2%) e “apoio na interrupção escolar” (n=1, 11,1%).

Tabela 34  
Respostas dos PT e dos Pais a “Expectativas em relação ao CAA”

Expectativas em relação ao CAA				
Categoria				
Subcategorias	Professores (PT) n	Pais n	Total n	%
Promovam a autonomia	1	0	1	11,1
Mantenham o trabalho	1	3	4	44,4
Melhores condições do espaço físico	1	0	1	11,1
Desenvolvam as competências	0	2	2	22,2
Apoio nas férias	0	1	1	11,1
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

De acordo com os dados, fica claro que até então o trabalho tem sido valorizado pela maioria dos pais, que segundo as suas respostas é que “mantenham o trabalho”.

Esperam ainda que o CAA desenvolva as competências daquelas crianças e que possam dar apoio nas férias.

Quanto aos dois docentes do regular, estes mantêm opiniões distintas, o docente PT3 expetativa que o CAA promova a autonomia destas crianças, que dentro das suas possibilidades, estas crianças consigam ser o mais autónomas possível, já o docente PT4, considera que o trabalho desenvolvido é relevante, esperando que haja continuidade do mesmo, e anseia por melhores condições do espaço físico.

A tabela seguinte, Tabela 35, reporta-se à categoria “O que espera da comunidade educativa”, da qual emergiram cinco subcategorias: “apoio nas interrupções letivas” (n=4, 33,3%); “mais respostas vindas da autarquia local” (n=2, 16,7%); “continuação do trabalho” (n=4, 33,3%); “apoio” (n=2, 16,7%).

Tabela 35  
Respostas dos PEE e dos Pais a “O que espera da comunidade educativa”

O que espera da comunidade educativa				
Subcategorias	Professores (PEE) n	Pais n	Total n	%
Apoio nas interrupções letivas	2	2	4	33,3
Mais repostas vindas da autarquia local	2	0	2	16,7
Continuação do trabalho	0	4	4	33,3
Apoio	0	2	2	16,7
<b>TOTAL</b>	4	8	12	100

No que diz respeito às expetativas em relação à comunidade educativa, tanto para os pais como para os professores de educação especial, o apoio é fundamental, nomeadamente o apoio a estas crianças durante as interrupções letivas.

Para as duas docentes um dos aspetos fundamentais era que a comunidade educativa se organizasse no sentido de dar resposta a estas crianças durante as interrupções letivas, pois estas durante as férias não têm apoio, ficando ao encargo dos pais, que por vezes não reúnem condições para conseguir pagar a instituições especializadas. Outro ponto, refere-se au aumento das respostas vindas da autarquia local, nomeadamente para a concretização da obra que está em projeto.

Quanto à categoria “Ambições/expetativas em relação ao trabalho desenvolvido”, Tabela 36, emergiram quatro subcategorias: “mudança do paradigma escolar (n=2, 33%); “valorização do decreto-Lei 54/2018” (n=1, 33,3%); “ajudar/apoiar” (n=1, 16,7%) e “reconhecimento” (n=1, 16,7%).

**Tabela 36 – Respostas dos PEE, dos PT a “Ambições/expetativas em relação ao trabalho desenvolvido”**

<b>Categoria</b>	<b>Ambições/expetativas em relação ao trabalho desenvolvido</b>			
<b>Subcategorias</b>	Professores (PEE)	Professores (PT)	Total	%
	n	n	n	
Mudança do paradigma escolar	2	0	2	33,3
Valorização do decreto-lei 54/2018	2	0	2	33,3
Ajudar/apoiar	0	1	1	16,7
Reconhecimento	0	1	1	16,7
<b>TOTAL</b>	4	2	6	100

Comparativamente às ambições em relação ao trabalho desenvolvido, os professores do regular, esperam conseguir ajudar/apoiar estas crianças e o reconhecimento do seu esforço nesse sentido. Já os professores de educação especial ambicionam a mudança do paradigma escolar, que já tem vindo a ser referido ao longo da literatura (Nunes & Amaral, 2008; Silva, 2011; Oliveira, 2012; Fernandes, 2015; Pêgo, 2018; Cunha, 2019) e que a nova legislação seja valorizada e implementada na sua totalidade.

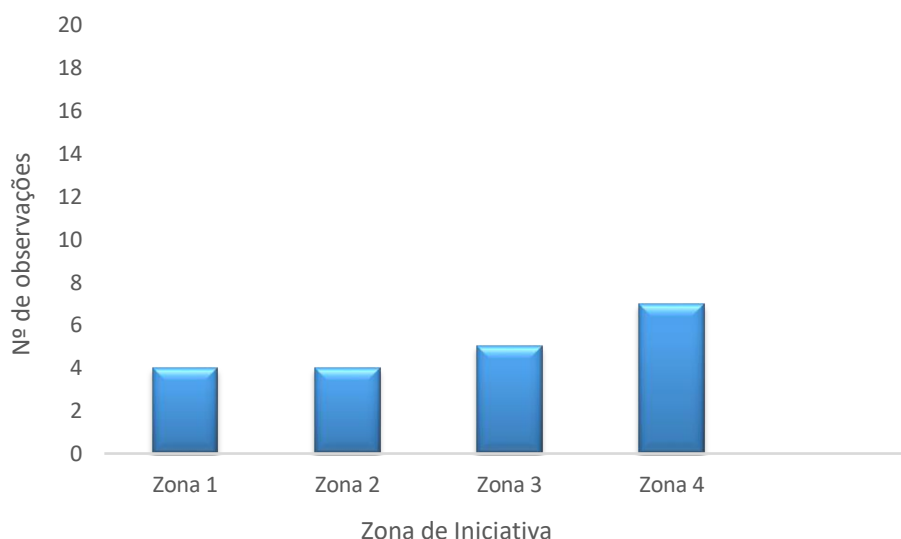
### **3.3. Oportunidades e envolvimento das crianças no CAA**

Neste ponto, pretendemos fazer uma análise às observações realizadas junto das cinco crianças, de modo a verificar as oportunidades educativas bem como o nível de envolvimento das mesmas, durante as atividades propostas. Para avaliarmos as oportunidades educativas, tivemos de ter em conta o nível de iniciativa da criança na concretização das atividades; as experiências de aprendizagem oferecidas pelas atividades; e as interações sociais ocorridas durante as mesmas. Relativamente ao envolvimento das crianças durante as atividades, foram realizadas observações em períodos distintos, uma de manhã e outra de tarde, para verificar o nível de envolvimento das crianças durante os dois períodos, e assim podemos aferir se as atividades conseguem ir ao encontro das necessidade/interesses das crianças, já que partindo do pressuposto de que, quanto mais envolvida está a criança durante as atividades, maior será a oportunidade de desenvolver as suas competências e alargar as suas aprendizagens.

### 3.3.1. Resposta às oportunidades dadas às crianças

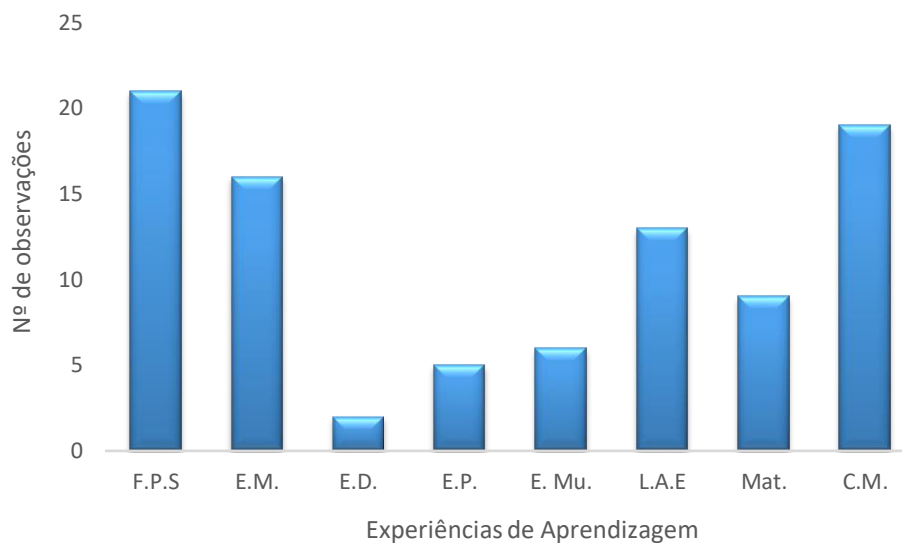
Segundo o Manual DQP (2009), o preenchimento da Ficha de Observação das Oportunidades Educativas deve seguir algumas instruções. Foram realizadas 4 observações individuais às 5 crianças que frequentam o CAA, em duas sessões, uma realizada no período da manhã e outra no período da tarde, em dias distintos em contexto do CAA.

A Figura 3, apresenta os dados relativos ao Nível de Iniciativa das crianças, em relação às atividades. Através do gráfico de barras, é possível verificar que a partir das 20 observações realizadas, a Zona 4 foi a que teve maior incidência com 7 registos. Assim sendo, podemos aferir que a maior parte das atividades permitiram a total liberdade de escolha por parte das crianças, elas decidem o que querem fazer.



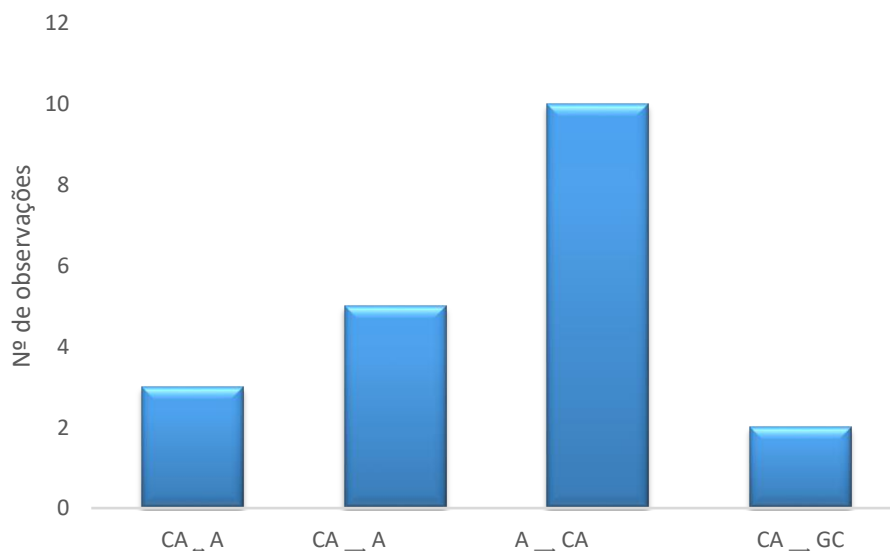
**Figura 3.** Nível de Iniciativa

Na figura 4, constam os dados referentes às Experiências de Aprendizagem que as atividades permitiram realizar. Através da análise dos dados apresentados, é possível afirmar que a área mais experienciada é a área de formação pessoal e social, a segunda o conhecimento do mundo, a terceira a expressão motora e a quarta a linguagem oral e abordagem à escrita.



**Figura 4.** Experiências de Aprendizagem

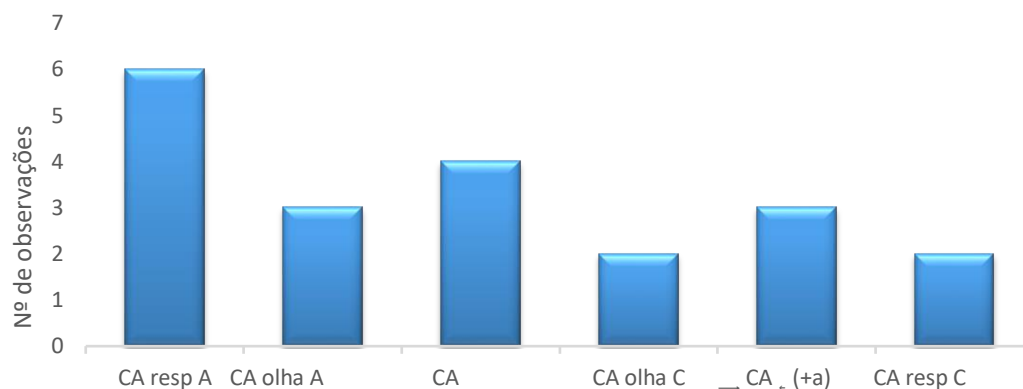
Através da Figura 5, é possível verificar as Interações ocorridas durante as atividades propostas. Através da leitura do gráfico, é possível observar o tipo de interação ocorridas: CA\_A (interação equilibrada entre a criança-alvo e adulto) com um registo de três observações; CA\_C (criança-alvo interage com outra criança) com um registo de cinco observações; A\_CA (adulto interage com a criança-alvo) com um registo de dez observações; CA\_GC (criança-alvo interage com o grupo de crianças) com apenas duas observações registadas. Os resultados mostram que o tipo de interação mais observado é A\_CA (adulto interage com a criança-alvo), o que pode ser justificado pelas severas limitações ao nível da comunicação, da socialização e ao nível cognitivo que estas crianças apresentam.



**Figura 5.** Interação

Na figura 6, podemos consultar os dados referentes à observação adicional realizada às crianças (observações de dois minutos, ao longo das 4 observações individuais) para verificar as interações ocorridas com os adultos, com outras crianças, ou se verificou um comportamento solitário durante uma atividade, já que estas crianças apresentam níveis de interação mínimas (Bertram & Pascal, 2009).

Foram observadas as seguintes interações: CA resp A (criança-alvo responde com gestos ou fala com o adulto) com sete registros; CA olha A (criança-alvo olha para um adulto ou estabelece contacto visual com ele) com três registros; CA (criança-alvo não fala e não está a realizar nenhuma atividade) com três registros; CA olha C (criança-alvo olha ou estabelece contacto visual com outra criança) com dois registros; CA resp C (criança-alvo responde com gestos ou fala com outra criança) com três registros; \_CA (+a) (criança fala consigo própria enquanto realiza uma atividade) com dois registros. Segundo o gráfico podemos observar que a interação “CA resp A” é aquela com maior número de observações e a segunda é “CA”. Esta situação poderá ocorrer devido às graves dificuldades de comunicação e de interação que estas crianças apresentam.



**Figura 6.** Observação adicional das interações ocorridas

Partindo para a discussão dos resultados obtidos pela Ficha de Observação das Oportunidades Educativas, as atividades partiram dos interesses/necessidades das crianças, e foi dada à criança a possibilidade de escolher qual atividade a realizar. Ao longo das mesmas, houve a oportunidade de realizar atividades de grande grupo, pequeno grupo e individual, e trabalhar as diferentes áreas de conteúdo, sendo as mais trabalhadas a área de formação pessoal e social, o conhecimento do mundo, a expressão motora, e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Segundo Silva (2016) as áreas de conteúdo abrangem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer.

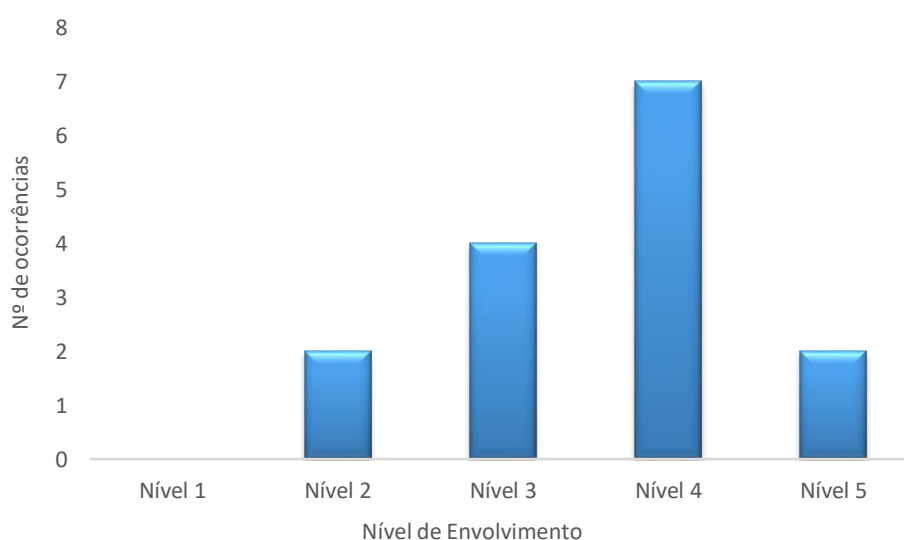
Através das atividades desenvolvidas, conseguimos ainda verificar o tipo de interação mais estabelecido, sendo que a mais observada foi “adulto interage com a criança”. Na observação adicional a interações mais observada foi “criança-alvo responde ao adulto com gestos” e segunda foi “criança-alvo não fala e não está a realizar nenhuma atividade”. Em conformidade com o que é referido pela literatura, estas crianças apresentam dificuldades na comunicação e nas interações sociais, o que por vezes leva a comportamentos de isolamento e/ou comportamentos desajustados (Mendes, 2017).

### **3.3.2. Resposta ao envolvimento das crianças**

De acordo com o Manual Desenvolvendo Qualidade em Parcerias (DQP, 2009), as observações ao nível de envolvimento das crianças também devem obedecer a alguns critérios. Assim sendo, foram realizadas observações em duas sessões, uma da

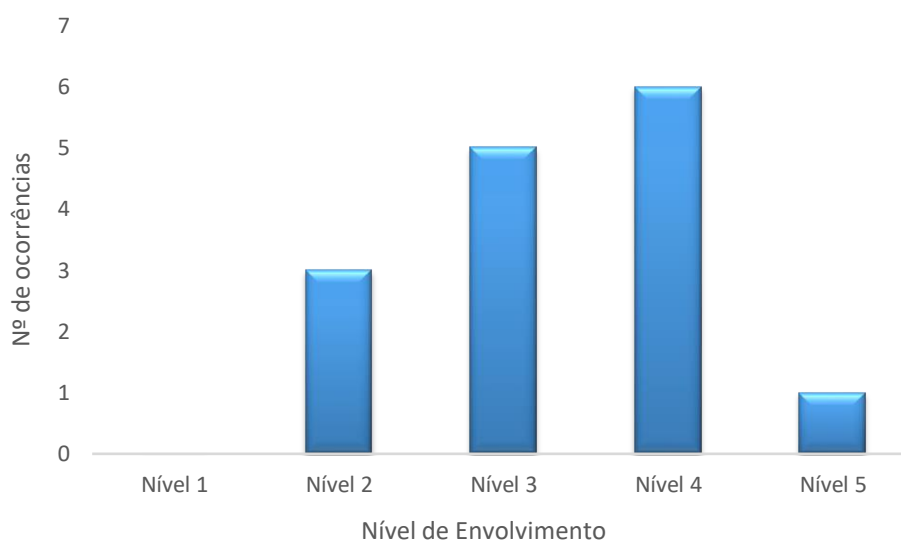
parte da manhã e outra de tarde, na mesma semana na sala do CAA, com o intuito de verificar o nível de envolvimento do grupo, ao longo das atividades propostas. No período da manhã, foram realizadas atividades de grande grupo e individual, cujas áreas trabalhadas com maior incidência foram a área de formação pessoal e social, a expressão motora, a expressão musical, a linguagem oral e abordagem à escrita, a matemática e o conhecimento do mundo. No período da tarde, realizaram uma atividade de grande grupo e duas em pequeno grupo, e as áreas com maior número de registos foram a área de formação pessoal e social, a expressão motora, a linguagem oral e abordagem à escrita, a matemática e o conhecimento do mundo.

A figura que se segue, apresenta os dados relativos às observações registadas no período da manhã. Através da leitura do gráfico, verificamos que o nível com maior incidência é o Nível 4, “Atividade contínua com momentos de grande intensidade”. As crianças mostraram estar envolvidas, o qual podemos verificar através dos indicadores como a concentração, a energia utilizada e a satisfação. Relativamente ao nível com menor incidência, através dos dados podemos verificar dois níveis, o Nível 2 “Atividade frequentemente interrompida” e o Nível 5, “Atividade intensa prolongada”, ambos com a mesma ocorrência. Estes resultados permitem-nos concluir que houve algumas atividades que não conseguiram envolver todas as crianças de igual modo, e houve poucas que conseguiram o envolvimento máximo da criança.



**Figura 7.** Nível de Envolvimento da Criança durante o período da manhã

Comparativamente ao período da tarde, através da Figura 8, podemos concluir que o nível com maior número de ocorrências é o Nível 4, e o com menor número de ocorrências é o Nível 5. Fazendo um balanço entre as duas sessões, as atividades propostas conseguiram envolver a maioria das crianças, o que nos leva a inferir que de um modo geral, as atividades foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.



**Figura 8.** Nível de Envolvimento da Criança no período da tarde

Segundo a análise aos resultados dos gráficos relativos à Escala de Envolvimento da Criança, de um modo geral as atividades propostas conseguiram envolver as crianças, cujo nível 4 “atividade contínua com momentos de grande intensidade” foi o que se destacou. No planeamento das atividades, segundo Silva (2016), as atividades antes demais devem ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, e devemos adaptar as atividades em função ao grupo que temos de acordo com as características individuais, proporcionando às crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, tendo em vista a autoestima e a segurança.

## Conclusão

A inclusão escolar de alunos com multideficiência é considerada um verdadeiro desafio para a comunidade educativa, uma vez que requer um elevado nível de especialização. Nesse contexto, os CAA surgem no sentido de dar uma resposta educativa de qualidade a cada um dos alunos, oferecendo um espaço estruturado, significativo e securizante em função dos interesses e necessidades de cada um.

Através dos resultados obtidos, podemos concluir que o CAA é considerado a melhor resposta educativa devido ao tipo de apoio que é ali prestado e às atividades desenvolvidas. As aprendizagens passam pelo desenvolvimento da linguagem e comunicação, o desenvolvimento das AVD, a exploração sensorial e as terapias. Quanto ao ambiente educativo, este encontra-se organizado em função destas crianças, promovendo o bem-estar e equipado com infraestruturas e material adaptado.

Na opinião dos professores do ensino regular e dos pais o trabalho tem sido bom, estando no bom caminho, já que pelas suas expectativas esperam a continuação do mesmo. Contudo, existem alguns aspetos que devem ser analisados, de forma a tornar o trabalho ainda melhor.

Relativamente às estratégias para a inclusão, além do trabalho realizado em sala do regular, estas crianças realizam ainda atividades e rotinas diárias junto dos seus pares, e sempre que possível, é dada a oportunidade a estas crianças participarem na comunidade, através de saídas e épocas festivas.

Podemos então aferir, que o CAA em estudo é um bom exemplo de boas práticas na organização das respostas educativas a estas crianças, não só pela realização de aprendizagens e promoção da socialização, como também pelo trabalho colaborativo que têm tido com os pais e os professores titulares.

Contudo, há registo de alguns pontos negativos no que toca às infraestruturas e aos recursos humanos. A questão de acessibilidade e a sala snozelen, ainda não está resolvida, e há necessidade de mais material adaptado. Quanto aos recursos humanos, alguns participantes referem que é necessário mais assistentes operacionais e há falta de técnicos especializados para a realização das terapias. As duas docentes de educação especial, referem ainda que há falta de articulação por parte dos técnicos, o que dificulta a continuidade do trabalho. Também é importante referir que uma das dificuldades sentidas, é falta de formação por parte dos professores do regular e a inevitável reduzida colaboração dos mesmos na sala de aula.

Esperamos assim, que o presente estudo contribua para o estado de arte sobre esta problemática e sensibilize toda a comunidade educativa sobre alguns aspetos que interferem na qualidade do trabalho desenvolvido junto destas crianças.

Como limitação ao estudo, podemos referir que como o estudo se centrou apenas num CAA, pode limitar a generalização dos resultados obtidos, e ainda o facto da nova legislação só ter entrado em vigor no início do ano letivo de 2018/2019, há questões que estão ainda a ser analisadas e colocadas em prática. Assim sendo, em estudos futuros seria pertinente a continuidade deste tipo de estudos, para verificar se houve grandes alterações e melhorias com a aplicação deste novo Decreto-Lei 54/2018, no sentido de promover a efetiva inclusão e equidade destas crianças.

## Bibliografia

- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review (versão eletrônica). *International Journal os Special Education*, 27(1), 42-59. Obtido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979712.pdf>
- Apolinário, M (2015). *Respostas educativas para alunos com multideficiência: Conceções e práticas* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5647/1/Respostas%20educativas%20para%20alunos%20com%20multidefici%C3%Aancia.pdf>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, E. (2013). *Um olhar sobre uma Unidade de Apoio à Multideficiência: Estudo de Caso* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1764/1/Tese%20Estef%C3%A2nia%20Final2.pdf>
- Barroso, E., & Mesquita, H. (2014). Os desafios da Multideficiência: Um olhar sobre uma Unidade de Apoio à Multideficiência (versão eletrônica). *Revista de Educação Especial*, 27(48), 219-232. Obtido de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8649/pdf>
- Barroso, Marinheiro, Rodrigues & Picado (2017). Unidades especializadas em respostas educativas para situações de alunos com multideficiência: Uma abordagem em contexto Português (versão eletrônica). *Debates em Educação*, 9(18), 217-231. doi: 10.28998/2175-6600.2017v9n18p217
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)
- Brandão, M., T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil (versão eletrônica). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 487-502. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02.pdf>
- Caçador, C. (2014). *A importância da hipoterapia nas crianças autistas* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6192/1/Carla%20Ca%C3%A7ador.pdf>

- Carvalho, E. (2018). *As percepções dos Professores sobre as unidades de ensino Especializado numa Escola de 2º e 3º ciclo no Funchal* (Dissertação de mestrado). Obtido de [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6830/1/DM\\_Elisabete%20Carvalho.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6830/1/DM_Elisabete%20Carvalho.pdf)
- Carvalho, S. (2011). *Terapia da música e do som em crianças com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://www.zensenses.org/wp-content/uploads/2017/08/M%C3%BAsica-Snoezelen-e-NEE.pdf>
- Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2009). Obtido de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, N., & Aguiar, C. (2017). Choosing classrooms: A structured interview on children's right to participate. *International Journal of Educational Research*, 82, 54-62. doi: 10.1016/j.ijer.2017.01.004
- Costa, 2019 (2019). *ComunicArte: Projeto de intervenção* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30134/1/projecto%20de%20intervenc%cc%a7a%cc%83o%20-%20Lu%cc%81ciaCosta.pdf>
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Crespo, A., Croca, F., Breia, G. & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Diretores*. Lisboa: Editora Cercica. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia\\_diretor\\_16\\_9\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf)
- Cunha, S. (2019). *Contextos Inclusivos na Escola para Alunos com Multideficiência* (Dissertação de mestrado). Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2839/1/Monografia%202016.19.pdf>
- Damas, M., & De Ketelle, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e

- cooperativo. Obtido de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n...7+de...>
- Decreto-lei n.º 319/91 (1991) - Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Obtido de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/403296/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Obtido de <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Obtido de <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>
- DGE (2019). Obtido de [www.dge.mec.pt/ensino-basico](http://www.dge.mec.pt/ensino-basico)
- Dias, P. (2015). For a qualitative leap in inclusion: Illusions and delusions from teacher's perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 1119-1123. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.453
- Estratégia Europeia para a Deficiência, (2010-2020). Obtido de [http://publications.europa.eu/resource/cellar/128ac87c-34a0-464f-9ec5-23a719c71179.0021.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/128ac87c-34a0-464f-9ec5-23a719c71179.0021.02/DOC_1)
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2015). *Inclusão educativa e social de um Aluno com Multideficiência: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/4598>
- Fernandes, S. (2016). *Promoção do envolvimento e da cooperação entre as famílias de alunos que frequentam uma unidade de apoio à multideficiência e a escola* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6296/1/Promo%20a7%20a3o%20do%20envolvimento%20e%20da%20coopera%20a7%20a3o%20entre%20as%20fam%20adlias%20de%20alunos%20que%20frequentam%20uma%20unidade%20de%20apoio%20a0%20multidefici%20aancia%20e%20a%20escola.pdf>
- Ferreira, F. (2015). *Efeitos da estimulação multissensorial pelo método Snoezelen em Adultos com Paralisia Cerebral* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16250/1/Efeitos%20da%20estimula%20a7%20a3o%20multissensorial%20pelo%20m%20a9todo%20Snoezelen%20e%20m%20adultos%20com%20paralisia%20cerebral.pdf>

- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50. doi:10.1177/1053815116679414
- Ferreira, P. (2013). *As unidades especializadas: A sua importância no processo de inclusão de alunos com multideficiência* (Tese de doutoramento). Obtido de [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7420/TESE\\_%20Paula%20Cristina%20Santos%20Ferreira.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7420/TESE_%20Paula%20Cristina%20Santos%20Ferreira.pdf?sequence=1)
- Ferreira, V. (2013). *Práticas de Inclusão com Alunos com Multideficiência no 1º Ciclo* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3138/1/Pr%c3%a1ticas%20de%20inclus%c3%a3o%20com%20alunos%20com%20multidefici%c3%aancia.pdf>
- Ferro, P. (2016). *Práticas em contexto, Necessidades Educativas Especiais e estratégias para a Inclusão* (Dissertação de mestrado). Obtido de: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4081/1/projeto%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20ultima%20vers%C3%A3o%2026julho.pdf>
- Formigo, I. (2012). *Interação Criança – Criança: A Inclusão de Crianças com Multideficiência* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://core.ac.uk/download/pdf/62689659.pdf>
- Fuentes, M (2015). *Inclusão de alunos com multideficiência no 1.º ciclo do ensino básico: Práticas usadas num caso* (Dissertação de mestrado). Obtido de [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6247/1/Tese\\_MarisaFuentes.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6247/1/Tese_MarisaFuentes.pdf)
- Gil, T. (2008). As Famílias de Crianças com Multideficiência. *Diversidades*, 6(20), 10-12. Obtido de [http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revistadiversidades\\_20.pdf](http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_20.pdf)
- Henriques, C. (2012). *Aconselhamento aos pais de crianças com multideficiência no acompanhamento dos seus filhos* (Dissertação de mestrado). Obtido de [http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/3242/ClaraHenriques\\_Trabalho%20de%20Projeto\\_Nov.12.pdf?sequence=1](http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/3242/ClaraHenriques_Trabalho%20de%20Projeto_Nov.12.pdf?sequence=1)
- Knop, I. (2018). *A inclusão de alunos com Paralisia Cerebral. Respostas educativas na escola: Um estudo de Casos Múltiplos* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28225/1/tese%20Ingrid.pdf>
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/222418>
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997). Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf)
- Lima, C., (2018). *A resposta educativa à paralisia cerebral: Estudo comparativo - Portugal e Espanha* (Dissertação de mestrado) Obtido de <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/1884/1/TME%20572.pdf>
- Magalhães, D. (2017). *Inclusão social de alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Obtido de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21867/1/DIANA\\_MAGALHAES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21867/1/DIANA_MAGALHAES.pdf)
- Maia, M. (2013). *A Família e as Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAE): Satisfação face à resposta educativa* (Dissertação de mestrado). Obtido de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12151/1/MARIA\\_MAIA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12151/1/MARIA_MAIA.pdf)
- Martins, G. d`O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Meireles, J., & Santos, M. (2008). Unidades Especializadas em Multideficiência: A realidade da EB1/PE de Boaventura (versão eletrónica). *Diversidades*, 6(20), 15-20. Obtido de [http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revistadiversidades\\_20.pdf](http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_20.pdf)
- Mendes, (2017). Educação inclusiva e multideficiência: A pessoa, o sonho, a realidade (versão eletrónica). Obtido de <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4086/3596>
- Menezes, M. (2015). *As rotinas das crianças com NEE: Qualidade do contexto educativo e representação de pais e educadores* (Dissertação de mestrado). Obtido de [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6584/1/2013401%20As%20rotinas%20das%20crian%C3%A7as%20com%20nee%20qualidade%20do%20contexto%20educativo%20e%20representa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pais%20e%20educadores\\_tm.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6584/1/2013401%20As%20rotinas%20das%20crian%C3%A7as%20com%20nee%20qualidade%20do%20contexto%20educativo%20e%20representa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pais%20e%20educadores_tm.pdf)
- Moreira, Silva & Lima (2017). Boas práticas na implementação de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação nas Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência em Portugal

- Continental: Uma exigência por cumprir? (versão eletrónica). *Saber & Educar* 23. Obtido de: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/289/310>
- Natário, S. (2013). *A inclusão de uma criança com multideficiência no Jardim de Infância de uma IPSS* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1783/1/Tese%20Final%20sara%20nat%C3%A1rio.pdf>
- Neto, M. (2018). *O contributo do terapeuta da fala com crianças/adolescentes com multideficiência no contexto escolar: Perceções dos pais, docentes de educação especial e terapeutas da fala* (Dissertação de mestrado). Obtido de [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/7711/1/DM\\_18665.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/7711/1/DM_18665.pdf)
- Nunes C., & Amaral I. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um processo de mudança de atitude (versão eletrónica). *Diversidades*, 6(20), 4-9. Obtido de [http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revistadiversidades\\_20.pdf](http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_20.pdf)
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na multideficiência*. Obtido de <https://sites.google.com/site/eduespecialribeirapena/recursos>
- Nunes, C. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência: Normas Orientadoras*. Obtido de [http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ\\_docente/sem\\_divdif/mat\\_ped/norm\\_orient.pdf](http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/sem_divdif/mat_ped/norm_orient.pdf)
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita: Organização da resposta educativa*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ\\_multideficiencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_multideficiencia.pdf)
- Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem* (Tese de doutoramento). Obtido de [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7702/1/ulsd064599\\_td\\_tese.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7702/1/ulsd064599_td_tese.pdf)
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas (versão eletrónica). *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. Obtido de <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Oliveira, D. (2012). *Conceções dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial face à inclusão de alunos com multideficiência* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2297/1/Conce%c3%a7%c3%b5es%20dos%20Professores%20do%20Ensino%20Regular%20e%20dos%20Profess>

ores%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20Face%20%20c3%A0%  
20Inclus%C3%A3o%20de%20Alunos%20com%20Multideficiencia.pdf

PECS (2019). Obtido de <http://pecs-portugal.com/pecs.php>

Pêgo, A. (2018). *Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência* (Dissertação de mestrado). Obtido de [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9541/1/Pr%C3%A1ticas%20inclusivas%20no%201.%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico\\_um%20estudo%20de%20caso%20junto%20de%20alunos%20com%20multidefici%C3%Aancia.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9541/1/Pr%C3%A1ticas%20inclusivas%20no%201.%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico_um%20estudo%20de%20caso%20junto%20de%20alunos%20com%20multidefici%C3%Aancia.pdf)

Pereira, F (Coord.) (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Obtido de <http://files.recursos-nee.webnode.pt/200000083-cf0dad1015/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20-%20Manual%20de%20Apoio%20%20C3%A0%20Pratica%20-%20DGIDC.pdf>

Pereira, F. (Coord.) (2008). *Alunos cegos e com baixa visão: Orientações curriculares*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ\\_alunos\\_cegos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_alunos_cegos.pdf)

Pereira, F. (Coord.) (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial: Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas. Um guia para Diretores*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia\\_diretor\\_16\\_9\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf)

Pereira, F. (Coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

Pereira, M. (2017). *Parceria entre a escola e famílias de crianças com multideficiência: Perceção de Pais e Professores* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8214/1/Tese%20de%20Mestrado%20-%20Marisa%20Pereira.pdf>

Pinto, P., Pinto, T., & Teixeira, D. (2014). *Relatório sobre Portugal para o estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência*. Obtido de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/519203/IPOL\\_STU\(2014\)519203\\_PT.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/519203/IPOL_STU(2014)519203_PT.pdf)

Pires, M. (2018). *A musicoterapia: O seu contributo nas crianças e jovens com multideficiência* (Dissertação de mestrado). Obtido de

- [http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/4468/4/mmt\\_maria\\_pires\\_dissertacao.pdf](http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/4468/4/mmt_maria_pires_dissertacao.pdf)
- Reis, M. (2017). *A inclusão dos alunos nas Unidades de Ensino Especializado e de Ensino estruturado no Agrupamento de escolas de Moura* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/4683/1/Margarida%20Reis.pdf>
- Rocha, A. (Coord.) (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Obtido de [http://paisemrede.pt:8080/wp-content/uploads/2017/12/Escola\\_Inclusiva.pdf](http://paisemrede.pt:8080/wp-content/uploads/2017/12/Escola_Inclusiva.pdf)
- Rocha, S. (2014). *Tecnologias de apoio e multideficiência: Recursos mediadores da aprendizagem e da inclusão* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/41116/1/Tecnologias%20de%20apoi o%20e%20multidefici%c3%aancia.pdf>
- Rodrigues, P. (2018). *Envolvimento e participação de famílias de crianças com multideficiência no processo educativo, nos contextos escolares* (Dissertação de mestrado). Obtido de [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9657/1/\\_Patr%c3%adcia%20Rodrigues\\_2018.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9657/1/_Patr%c3%adcia%20Rodrigues_2018.pdf)
- Santo, A. & Santos, M. (2016). A inclusão escolar de alunos com multideficiência (versão eletrónica). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 89-93. doi:10.1111/1471-3802.122272
- Santos, F., & Maia-Silveira, M. (2016). Interação de crianças com multideficiência (versão eletrónica). *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi:10.1111/1471-3802.12328
- Silva, F. (2012). A Inclusão de alunos com problemáticas graves: Revisão de dissertações e projetos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESELx (versão eletrónica). *Da Investigação às Práticas* 2(2), 3-17. Obtido de <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/47/47>
- Silva, F., & Malagaia, C. (2017). A Inclusão na perspetiva de mães de crianças e jovens com necessidades especiais (versão eletrónica). *Da Investigação à Prática*, 9(1), 42-61. Obtido de <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/134/251>
- Silva, I. (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação (DGE). Obtido de [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

- Silva, M. (2011). *Educação Inclusiva: Um novo paradigma escolar*. Obtido de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000300008](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300008)
- Simão, J. (2016). *Multideficiência na Educação: Do conceito à prática educativa* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/27197/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividade%20Profissional%20de%20J%C3%BAlia%20Paula%20Lemos%20Per.pdf>
- Sousa, J. (Coord.) (2015). *Necessidades especiais de educação: Parceria entre a escola e o CRI: uma estratégia para a inclusão*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/necessidades\\_especiais\\_de\\_e\\_educacao\\_parceria\\_entre\\_a\\_escola\\_e\\_o\\_cri\\_uma\\_estrategia\\_para\\_a\\_inclusao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/necessidades_especiais_de_e_educacao_parceria_entre_a_escola_e_o_cri_uma_estrategia_para_a_inclusao.pdf)
- Sousa, J. (Coord.) (2015). *Avaliação das políticas pública – Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: O caso dos Centros de Recursos para a Inclusão*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo\\_cri\\_mar2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo_cri_mar2015.pdf)
- Sousa, J. (Coord.) (2015). *Necessidades educativas especiais de educação: O terapeuta da fala em contexto escolar*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/o\\_terapeuta\\_da\\_fala\\_em\\_contexto\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/o_terapeuta_da_fala_em_contexto_escolar.pdf)
- Sousa, J. (Coord.) (2015). *Necessidades educativas especiais de educação: O fisioterapeuta em contexto escolar*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/o\\_fisioterapeuta\\_em\\_contexto\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/o_fisioterapeuta_em_contexto_escolar.pdf)
- Sousa, J. (Coord.) (2015). *Necessidades educativas especiais de educação: O terapeuta ocupacional em contexto escolar*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/o\\_terapeuta\\_ocupacional\\_em\\_contexto\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/o_terapeuta_ocupacional_em_contexto_escolar.pdf)
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Obtido de <http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>
- UNICEF (2019). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

## ANEXOS

---

## Anexo A - Guião da entrevista aos Professores de Educação Especial

**Guião de Entrevista:** Professores de Educação Especial

Tema: Um olhar sobre a importância do Centro de Apoio à Aprendizagem para crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1ºCEB: Estudo de caso.

Objetivos:

- Conhecer a experiência profissional do Professor de Educação Especial face às crianças com Multideficiência;
- Obter elementos sobre as necessidades e interesses das crianças que frequentam o CAA;
- Conhecer o papel do CAA na promoção do desenvolvimento pessoal e social destas crianças, bem como no processo de inclusão;
- Conhecer o tipo de trabalho/atividades desenvolvido no CAA;
- Recolher informação sobre o espaço e tipo de materiais utilizados na intervenção com estas crianças;
- Identificar as estratégias utilizadas na interação com estas crianças;
- Conhecer os apoios e parcerias estabelecidas;
- Conhecer as expectativas do Professor de Educação Especial;
- Identificar as dificuldades sentidas pelo Professor de Educação Especial.

Blocos	Objetivos	Para um formulário de questões
<p><b>Bloco A</b> Legitimação da entrevista e motivação</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Agradecimento pela presença do entrevistado, pois o seu contributo é absolutamente imprescindível para o êxito do estudo.</li> <li>2- Informar sobre as linhas gerais do estudo: tema e objetivos da entrevista.</li> <li>3- Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas, através do consentimento informado.</li> <li>4- Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.</li> </ol>

<p><b>Bloco B</b></p> <p>Informação profissional do professor de Educação especial</p>	<p>Conhecer o percurso profissional e motivação do Professor de Educação Especial.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Qual a sua formação base?</li> <li>2- Qual o seu percurso profissional?</li> <li>3- Há quanto tempo trabalha com estas crianças?</li> </ol>
<p><b>Bloco C</b></p> <p>Necessidades e interesses das crianças com Multideficiência e suas famílias</p>	<p>Identificar as necessidades/interesses das crianças e suas famílias.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Quais as necessidades e interesses destas crianças?</li> <li>2- Que medidas foram mobilizadas?</li> </ol>
<p><b>Bloco D</b></p> <p>Pertinência do CAA na promoção da inclusão</p>	<p>Recolher elementos sobre a importância do CAA para as crianças com multideficiência.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Como funciona este CAA?</li> <li>2- Qual a importância do CAA para estas crianças (benefícios)?</li> <li>3- Considera o CAA como a melhor resposta educativa? Porquê?</li> <li>4- Que tipo de trabalho é aqui desenvolvido e áreas de desenvolvimento a trabalhar?</li> </ol>
<p><b>Bloco E</b></p> <p>Estratégias de promoção da inclusão</p>	<p>Conhecer o tipo de atividades desenvolvidas junto destas crianças; Identificar as estratégias utilizadas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Quais as atividades desenvolvidas e que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?</li> <li>2- Quais as rotinas diárias/semanais e que estratégias utiliza na interação/intervenção com estas crianças?</li> </ol>
<p><b>Bloco F</b></p> <p>Espaço educativo e materiais</p>	<p>Recolher informação sobre a organização do espaço; Recolher informação sobre os materiais existentes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Considera o ambiente seguro e acolhedor a estas crianças?</li> <li>2- Como está organizado o espaço e porquê?</li> <li>3- Há algum ponto negativo que gostaria de apontar?</li> </ol>

		<p>4- O material disponível vai ao encontro das necessidades/interesses das crianças? Porquê?</p> <p>5- A este nível, o que podia melhorar? O que faz falta?</p>
<p><b>Bloco G</b></p> <p>Recursos humanos, apoios e parcerias</p>	<p>Recolher informação sobre os recursos humanos existentes;</p> <p>Enumerar os apoios e parcerias com outras entidades.</p>	<p>1- Que tipo de apoios/serviços têm? Os apoios prestados, são suficientes?</p> <p>2- Considera o número de assistentes operacionais, terapeutas, professores e outros técnicos, envolvidos no processo educativo suficientes?</p> <p>3- Quais as entidades envolvidas para o bom funcionamento do CAA, e que tipo de serviços são prestados?</p>
<p><b>Bloco H</b></p> <p>Entraves/Obstáculos expetativas</p>	<p>Identificar possíveis dificuldades e obstáculos que possam surgir;</p> <p>Enumerar as expetativas do Professor de Educação Especial.</p>	<p>1- Sente alguma dificuldade em trabalhar com estas crianças? Se sim, enumere as razões.</p> <p>2- Relativamente ao processo de inclusão destas crianças, aponta algum entrave? Qual ou quais? (considerar família, instituições, características pessoais, outro)</p> <p>3- O que mais a inquieta em relação ao seu trabalho neste CAA?</p> <p>4- Como avalia o trabalho cooperativo com os Professores do regular?</p> <p>5- Como avalia o nível de envolvimento dos pais no processo educativo?</p> <p>6- O que espera da comunidade educativa?</p> <p>7- Quais as suas ambições e desejos em relação ao seu trabalho?</p>

Fonte: Albano Estrela, 1994

## Anexo B - Guião de entrevista aos Professores Titulares de Turma

**Guião de Entrevista:** Educador de Infância e Professores Titulares de turma

Tema: Um olhar sobre a importância do Centro de Apoio à Aprendizagem para crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1ºCEB: Estudo de caso.

Objetivos:

- Conhecer a experiência profissional do Educador de Infância e dos Professores titulares face às crianças com Multideficiência;
- Conhecer a opinião do Educador e do Professor titular sobre o papel do CAA na promoção do desenvolvimento pessoal e social destas crianças, bem como no processo de inclusão;
- Conhecer o trabalho colaborativo entre os Professores de Educação Especial e os Educadores e Professores titulares de turma;
- Identificar as dificuldades sentidas pelo Educador de Infância e o Professor titular de turma;
- Conhecer as expectativas do Educador e do Professor titular.

Blocos	Objetivos	Para um formulário de questões
<b>Bloco A</b> Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1- Agradecimento pela presença do entrevistado, pois o seu contributo é absolutamente imprescindível para o êxito do estudo. 2- Informar sobre as linhas gerais do estudo: tema e objetivos da entrevista. 3- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas, através do consentimento informado. 4- Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista.
<b>Bloco B</b>		1- Qual a sua formação? 2- Qual o seu percurso profissional?

<p>Informação profissional do Educador e Professores</p>	<p>Conhecer o percurso profissional e motivação do Educador e Professores titulares.</p>	<p>3- Há quanto tempo trabalha com estas crianças? 4- Sente alguma dificuldade em trabalhar com estas crianças? Se sim, enumere as razões.</p>
<p><b>Bloco C</b> Pertinência do CAA na promoção da inclusão</p>	<p>Recolher elementos sobre a importância do CAA para as crianças com multideficiência.</p>	<p>1- Considera o CAA como a melhor resposta educativa para as crianças com multideficiência? Porquê? 2- Qual a sua opinião em relação ao trabalho desenvolvido no CAA? 3- Considera que o trabalho desenvolvido no CAA vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças? 4- No seu ponto de vista, as estratégias utilizadas na promoção da inclusão destas crianças são suficientes?</p>
<p><b>Bloco D</b> Trabalho colaborativo</p>	<p>Conhecer o trabalho colaborativo entre os Professores de Educação Especial e os Professores do regular</p>	<p>1- Como se desenvolve o trabalho colaborativo com os Professores de Educação Especial? 2- De que forma eles colaboram no processo de inclusão destas crianças? 3- Tem o apoio dos mesmos na preparação das atividades, organização do espaço e escolha dos materiais?</p>
<p><b>Bloco E</b> Espaço educativo e materiais</p>	<p>Recolher informação sobre a organização do espaço e dos materiais disponíveis.</p>	<p>1- Considera que o CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor às crianças? 2- O espaço está organizado em função das necessidades/ interesses das mesmas? 3- Há algum ponto negativo que gostaria de apontar? 4- O material disponível vai ao encontro das necessidades/interesses daquelas crianças? São suficientes e seguros? 5- O que podia melhorar? O que faz falta?</p>

<p><b>Bloco F</b> Recursos humanos, apoios e parcerias</p>	<p>Recolher informação sobre os recursos humanos existentes e apoios prestados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Os apoios prestados, são suficientes? O que falta?</li> <li>2- Considera o número de assistentes operacionais, terapeutas, professores e outros técnicos, envolvidos no processo educativo, suficientes?</li> </ol>
<p><b>Bloco G</b> Entraves/ obstáculos e expetativas</p>	<p>Identificar possíveis dificuldades e obstáculos; Enumerar as expetativas do Educador e dos Professores titulares.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Ao longo do seu trabalho com estas crianças, que dificuldades sentiu?</li> <li>2- O que mais a inquieta em relação ao seu trabalho com estas crianças?</li> <li>3- Quais são as suas expetativas em relação ao CAA?</li> <li>4- Quais as suas expetativas em relação ao seu trabalho com estas crianças?</li> </ol>

Fonte: Albano Estrela, 1994

## Anexo C - Guião da entrevista aos Pais/Encarregados de Educação

**Guião de Entrevista:** Pais e Encarregados de Educação

Tema: Um olhar sobre a importância do Centro de Apoio à Aprendizagem para crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1ºCEB: Estudo de caso.

Objetivos:

- Conhecer as necessidades e interesses das crianças e da família;
- Conhecer a opinião dos Pais e Encarregados de Educação sobre o papel do CAA na promoção do desenvolvimento pessoal e social destas crianças, bem como no processo de inclusão;
- Conhecer a opinião sobre o tipo de trabalho desenvolvido, tipo de materiais utilizados na intervenção com os seus educandos;
- Conhecer os apoios beneficiados;
- Conhecer as expectativas dos Pais e Encarregados de Educação;
- Identificar as dificuldades sentidas pelos Pais e Encarregados de Educação.

Blocos	Objetivos	Para um formulário de questões
<b>Bloco A</b> Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Agradecimento pela presença do entrevistado, pois o seu contributo é absolutamente imprescindível para o êxito do estudo.</li><li>2- Informar sobre as linhas gerais do estudo: tema e objetivos da entrevista.</li><li>3- Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas, através do consentimento informado.</li><li>4- Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista.</li></ol>
<b>Bloco B</b>	Identificar as necessidades/interesses das crianças e família.	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Quais as necessidades e interesses do seu educando?</li><li>2- Que tipo de apoios e serviços foram mobilizados?</li></ol>

Necessidades e interesses das crianças com Multideficiência e suas famílias		3- Relativamente ao processo de inclusão, aponta algum entrave? Qual ou Quais? (considerar instituição, Professores, características pessoais, outros)
<b>Bloco C</b> Pertinência do CAA na promoção da inclusão	Recolher elementos sobre a importância do CAA para as crianças com multideficiência e suas famílias.	1- Considera o CAA como a melhor resposta educativa para o seu educando? Porquê? 2- O trabalho desenvolvido no CAA vai ao encontro das necessidades do seu educando?
<b>Bloco D</b> Estratégias de promoção de inclusão	Conhecer o tipo de atividades desenvolvidas junto destas crianças. Identificar as estratégias utilizadas.	1- Considera as atividades pertinentes para o desenvolvimento pessoal e social do seu filho? 2- Quais as atividades mais importantes a desenvolver junto do seu educando, de forma a promover a sua inclusão?
<b>Bloco E</b> Espaço educativo e materiais	Recolher informação sobre a organização do espaço; Recolher informação sobre os materiais disponíveis.	1- Considera que o CAA tem um ambiente seguro e acolhedor ao seu educando? 2- O espaço está organizado em função das necessidades/interesses do mesmo? 3- Há algum aspeto negativo a apontar? 4- O material disponível vai ao encontro das necessidades/interesses do seu educando? 5- O que podia melhorar? O que faz falta?
<b>Bloco F</b> Recursos humanos, apoios e parcerias	Refletir sobre os serviços/apoios e parcerias estabelecidas.	1- Na sua opinião, os apoios/serviços e parcerias envolvidos no processo educativo são suficientes? 2- O número de assistentes operacionais suficientes, terapeutas, professores e outros técnicos é suficiente?

	Recolher informação sobre os recursos humanos existentes.	
<b>Bloco G</b> Entraves/Obstáculos e expectativas	Identificar possíveis dificuldades e obstáculos que possam surgir; Enumerar as expectativas dos Pais e Encarregados de Educação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Ao longo do processo de inclusão do seu filho/educando, que obstáculos/dificuldades sentiu?</li> <li>2- O que mais a inquieta em relação ao seu filho/educando?</li> <li>3- Quais são as suas expectativas em relação ao CAA?</li> <li>4- Tem apoio dos Professores de Educação Especial? Participa no processo educativo do seu filho?</li> <li>5- Como avalia o trabalho colaborativo entre os professores e os demais técnicos no processo educativo do seu educando?</li> <li>6- O que espera da comunidade educativa?</li> </ol>

Fonte: Albano Estrela, 1994

## Anexo D – Ficha de Observação das Oportunidades Educativas

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO.....

OBSERVADOR.....

DATA.....

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....

NOME DA CRIANÇA.....SEXO.....IDADE.....

Nª DE CRIANÇAS PRESENTES.....Nº DE ADULTOS PRESENTES.....

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	GRUPO (assinale o tipo de grupo dominante)	EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM (pode anotar mais que uma área)
		GG	Formação Pessoal e Social
		PG	Expressão Motora
			Expressão Plástica
			Expressão Dramática
		P	Expressão Musical
			Linguagem Oral e abordagem à Escrita
		I	Matemática

			Conhecimento do Mundo
<p>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO (assinale o nível dominante)</p> <p>1 2 3 4 5</p>			

## OBSERVAÇÃO ADICIONAL DE DOIS MINUTOS PARA CRIANÇAS COM NEE

		CONTAGEM (assinala cada observação)
<b>INTERAÇÕES COM ADULTOS</b>		
Inicia conversa com um adulto	CA inic A	
Responde com gestos ou fala a um adulto	CA resp A	
Olha ou tem contacto visual com um adulto	CA olha A	
<b>INTERAÇÕES COM CRIANÇAS</b>		
Inicia conversa com outra criança	CA inic C	
Responde com gestos ou fala a um adulto	CA resp C	
Olha ou tem contacto visual com um adulto	CA olha C	
<b>COMPORTAMENTO SOLITÁRIO</b>		
Fala consigo própria enquanto está a fazer a atividade	CA	
Fala consigo própria quando não está a fazer nada	CA	
Não fala e não está a fazer nada	CA	

Comentários adicionais
------------------------

Fonte: Fonte: Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009)

## Anexo E – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO.....

OBSERVADOR.....

DATA.....

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....

NOME DA CRIANÇA..... SEXO..... IDADE.....

Nª DE CRIANÇAS PRESENTES..... Nº DE ADULTOS PRESENTES.....

(M) Manhã/ (T) Tarde

Nível de envolvimento

Áreas de conteúdo/ Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F P S	E M	E D	E P	E M u	L A E	M at	C M
HORA _____ _____													
HORA _____ _____													
HORA _____ _____													

Fonte: Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009)

## Anexo F - Cronograma (Fases do Projeto)

Fases do trabalho	2018	2019											
	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	
Revisão da literatura	■												
Pedidos de autorização		■											
Recolha de dados			■										
Tratamento e análise de dados					■								
Discussão dos resultados						■							
Conclusão							■						
Revisão e redação								■					
Entrega do documento									■				

## **Anexo G - Pedido de autorização para a realização do estudo ao Agrupamento de Escolas**

Carla Marisa Pereira Raimundo  
Contato telem: 969051647  
Email: carlam\_raimundo@hotmail.com

Viseu, 16 de maio de 2019

Ex.mo Sr. Diretor, XXX do Agrupamento de Escolas XXX

### **Assunto: Pedido de autorização para a realização de estudo no âmbito de Mestrado**

Eu, Carla Marisa Pereira Raimundo, assistente operacional neste agrupamento e aluna do curso de Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Viseu, venho por este meio solicitar a Vossa Ex.<sup>a</sup>, autorização para a realização de um estudo no Centro de Apoio à Aprendizagem da Escola Básica de XXX.

Encontro-me presentemente a desenvolver o projeto final de Mestrado, cujo tema “Um olhar sobre a importância do Centro de Apoio à Aprendizagem para crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1.º CEB: Estudo de Caso”, tendo a orientação da Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação do Professor Doutor Abel Figueiredo.

A escolha do tema resultou do meu interesse pessoal e profissional, já que a minha formação base é Educação de Infância.

Assim sendo, venho solicitar a autorização para desenvolver o referido estudo, que decorrerá de março a maio, e se necessário junho. O mesmo não implica acesso a dados de natureza confidencial e cumprirá todos os requisitos de natureza ética.

Peço deferimento.

Agradeço desde já a atenção disponibilizada.

Com melhores cumprimentos,

A Mestranda

---

(Carla Raimundo)

## **Anexo H - Pedido de autorização aos Pais/Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos no estudo**

### **Consentimento Informado**

Ex.m<sup>o(a)</sup> Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Carla Marisa Pereira Raimundo, aluna do 2<sup>o</sup> ano do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Viseu, venho por este meio solicitar a participação do seu educando, no meu projeto de investigação.

O presente estudo, tem como finalidade, dar a conhecer o tipo de trabalho desenvolvido num Centro de Apoio à Aprendizagem para crianças com Multideficiência, em contexto Pré-Escolar e 1.º CEB. Para tal, irei realizar observações em contexto de sala tendo por referência as Escalas de Oportunidades Educativas e do Envolvimento da Criança nas atividades.

Asseguro desde já, que toda a informação recolhida será tratada de forma confidencial e mantido o anonimato. Os dados recolhidos serão tratados para fins somente académicos.

Autorizo que o meu educando \_\_\_\_\_  
participe no estudo. (nome da criança)

Não autorizo que o meu educando \_\_\_\_\_  
participe no estudo. (nome da criança)

Viseu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

(nome do Encarregado de Educação)

## **Anexo I - Consentimento informado para a aplicação das entrevistas**

### **Consentimento informado**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado/a por Carla Marisa Pereira Raimundo, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Viseu, e estar ciente dos termos e propósitos em que decorrerá o estudo, bem como da minha participação voluntária e anónima no mesmo. Assim sendo, disponho-me a participar neste estudo pelo meio da entrevista, dando a conhecer o tipo de trabalho que é desenvolvido no Centro de Apoio à Aprendizagem para crianças com Multideficiência em idade Pré-Escolar e 1.º CEB.

A participação no estudo não me trará qualquer despesa ou risco, e toda a informação fornecida, será tratada de forma confidencial e mantido o anonimato, tendo fins somente académicos,

Declaro que entendi os objetivos da investigação e concordo participar voluntariamente neste projeto de investigação.

Viseu, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 2019

Assinatura:

\_\_\_\_\_

## Anexo J - Transcrição das entrevistas aos Professores de Educação Especial (PEE)

### Entrevista aos Professores de Educação Especial

#### Bloco B – Informação profissional dos Professores de Educação Especial

1- Qual a sua formação base?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Tenho Bacharelato em Educação de Infância”	“A minha formação base é Educação de Infância”
2- Qual o seu percurso profissional?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Após o bacharelato, tive 5 anos a dar aulas de educação física ao secundário, havia essa possibilidade devido à falta de professores na altura. Tive 20 anos como Educadora de Infância e acabei há 5 anos a especialização em Educação Especial. Neste momento, estou com mobilidade por doença, sendo a minha escola sede em Lisboa”.	“Trabalho há 28 anos, tenho apenas 10 anos em Educação Pré-escolar. Depois trabalhei sempre na área da Educação Especial, como Educadora de Infância destacada. Tirei a especialização em 2001, e ao longo do meu percurso profissional sempre fui trabalhando com crianças com paralisia cerebral.”
3- Há quanto tempo trabalha com estas crianças?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Trabalho há 7 anos com estas crianças”	“Aqui, nesta escola há cerca de 5 anos”

#### Bloco C – Necessidades e interesses das crianças e suas famílias

1- Quais as necessidades e interesses destas crianças?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>

<p>“Neste CAA, frequentam 5 crianças com perfil de funcionalidade muito específico. Apresentam um grave déficit na comunicação e são totalmente dependentes do adulto. Temos uma criança com paralisia cerebral e baixa visão, que é alimentado por sonda; um aluno com um grave déficit cognitivo; e os restantes, são casos mais delicados ao nível cognitivo, e com limitações mais severas ao nível da área pessoal e social.”</p>	<p>“Estas crianças apresentam limitações ao nível da comunicação, cognição e socialização, e duas delas ainda ao nível motor, em que uma apresenta ainda baixa visão.</p> <p>Como interesses posso referir a estimulação sensorial e o recurso às novas tecnologias, para a realização de jogos de acordo com os perfis de funcionamento.”</p>
<p>2 - Que medidas de suporte à aprendizagem foram mobilizadas?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PEE1</b></p> <p>“Estas crianças beneficiam das medidas adicionais.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PEE2</b></p> <p>“Foram mobilizadas as medidas universais e adicionais. Nas medidas adicionais, têm as significativas, desenvolvimento das competências sociais e da autonomia, e ensino estruturado.”</p>

Bloco D - Pertinência do CAA na promoção da inclusão

<p>1- Como funciona este CAA?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PEE1</b></p> <p>“Com a nova legislação, o CAA abrange todos os alunos, desde que tenham alguma necessidade e dificuldade de aprendizagem, são para aqui encaminhados, para nós darmos o apoio necessário. Para as crianças que frequentam o CAA damos o apoio e acompanhamos em permanente estas crianças. Este espaço é ainda rentabilizado para a concretização de outras atividades em conjunto, nomeadamente para a realização do acolhimento de todas as crianças da instituição.” (PEE1)</p>	<p style="text-align: center;"><b>PEE2</b></p> <p>“Este CAA, inicialmente foi pensado para as crianças com multideficiência, pois estão aqui concentrados os recursos técnicos especializados, capazes de dar a melhor resposta a estas crianças. Aqui para além das atividades diárias (AVD´s) e as atividades estruturadas em sala de aula, são desenvolvidas as terapias feitas pela equipa do CRI. Aqui acompanhamos em permanente estas crianças, dando todos os cuidados de higiene, saúde, alimentação e segurança. Criamos espaços</p>

	<p>de convívio com as outras crianças, nomeadamente a programação de atividades conjuntas, como saídas, atividades dentro do CAA, entre outras. Também damos apoio a outras crianças, que ao longo do seu percurso escolar sintam alguma dificuldade, podem usufruir do espaço.”</p>
<p>2- Qual a importância do CAA para estas crianças (benefícios)?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PEE1</b></p> <p>“O espaço está organizado especificamente para as receber, é proporcionado atividades de acordo com as suas necessidades específicas, nomeadamente a estimulação sensorial, uma vez que a parte da comunicação é a área mais afetada. A nossa maior preocupação é o seu bem-estar.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PEE2</b></p> <p>“É de uma importância enorme, pois havendo este espaço, as crianças não necessitam de estar cinco horas dentro de uma sala de aula. Aqui eles têm a oportunidade de ir à sala de aula, desenvolver atividades mais estruturadas, junto dos seus colegas de turma e depois, no CAA, sendo uma sala polivalente, desenvolver outro tipo de atividades como a dança, a ginástica adaptada, a música, e o acesso a outro tipo de materiais como a espuma (colchões e puffes), a piscina das bolas, o baloiço, jogos de encaixe, plasticina, tintas, instrumentos musicais, os computadores tácteis e tablets, que lhes permite terem atividades de acordo com os seus interesses e necessidades.</p> <p>É um espaço mais informal, um espaço onde eles podem escolher o que querem fazer, um espaço organizado sobretudo para o seu bem-estar, nomeadamente o relaxamento, um espaço como resposta às suas necessidades.”</p>
<p>3- Que tipo de trabalho é aqui desenvolvido e áreas de desenvolvimento a trabalhar?</p>	

<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Para além do nosso trabalho com eles, que passa por um trabalho mais estruturado, são ainda realizadas as terapias, sendo todo um trabalho com vista a trabalhar as áreas da comunicação, cognitiva, socialização, motricidade e exploração sensorial.”	“Estes meninos têm um currículo específico, beneficiam das medidas significativas onde são trabalhadas as áreas da comunicação, socialização, a motricidade, a cognitiva e a exploração sensorial.”
4- Considera o CAA como a melhor reposta educativa para as crianças com multideficiência? Porquê?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Sim é, uma vez que está organizado para responder às necessidades individuais de cada criança e aqui estão concentrados os recursos que elas precisam.”	“Para estas crianças sim é, pois conseguimos responder às suas necessidades. Não é escola ideal, mas é a escola possível. A escola ideal era criar espaços, em que a própria sala tivesse mais espaços de lazer, sensoriais, onde pudesse ser reutilizado para todos.”

Bloco E – Estratégias de promoção da inclusão

1- Quais as atividades desenvolvidas e que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Estas crianças realizam atividades dentro da sala do regular, proporcionamos atividade coletivas dentro do CAA, e organizamos saídas ao exterior e participamos sempre nas festas temáticas.”	“São proporcionadas atividades estruturadas de acordo com as competências deles, em sala de aula. Eles vão sempre ao intervalo com as restantes crianças, e fazem as refeições sempre no refeitório com os colegas de turma.  São planeadas atividades com a comunidade educativa, como saídas ao exterior e festas final de período. E são ainda realizadas atividades em grande grupo com os alunos da turma, no espaço do CAA, como é o caso

	da dança inclusiva, um projeto da câmara local, onde há participação dos alunos do 1º e 4º ano.”
<b>2- Quais as rotinas diárias/semanais e que estratégias utilizadas na interação/intervenção com estas crianças?</b>	
<p style="text-align: center;"><b>PEE1</b></p> <p>“As rotinas diárias são muito importantes para eles! Vão desde o acolhimento, às AVD’s (atividades da vida diária), preenchimento dos quadros promotores de autonomia, ir ao intervalo, ir à sala do regular, ir almoçar, ir às terapias, realizar atividades livres e orientadas.</p> <p>As estratégias que utilizamos passa pelo ensino estruturado, na organização e sistematização dos conteúdos sobe a nossa orientação. Utilizamos também o modelo PECS, como sendo um sistema alternativo de comunicação, adotámo-lo como um caderno diário para cada criança, com símbolos para eles se poderem comunicar connosco, onde por exemplo, para cada atividade que eles queiram fazer, existe a imagem/símbolo respetivo.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PEE2</b></p> <p>“Temos uma rotina diária para eles começarem a sistematizar questões de tempo e de rotina que para eles também é importante. Às 9:00 fazemos o acolhimento, e depois vão fazer as AVD’s, como ir à sanita fazer xixi, como treino para o controlo dos esfíncteres. Depois cantamos a canção dos bons dias, preenchemos os quadros promotores de autonomia: quem veio à escola; o que vamos comer; que atividades vamos fazer, trabalham-se conceitos globais e depois há sempre uns minutos dedicados à expressão musical, dramática ou expressão plástica. Por volta das 10:30 vão ao intervalo com os outros meninos. A partir das 11h vão para a sala do regular fazer atividades mais estruturadas. Da parte da tarde são realizadas algumas terapias, atividades livres, fazem as AVD’s e por volta das 14:30 vão à sala do regular. Por volta das 15.30 é o lanche.</p> <p>Ao longo da semana vamos tendo as terapias como a dança inclusiva, a hipoterapia, a ludoterapia, a ginástica adaptada, a terapia da fala, ocupacional e fisioterapia.</p> <p>Como estratégias para promover a inclusão, em primeiro lugar destacamos a promoção da afetividade, e depois o ensino estruturado, as rotinas acontecem sempre da mesma maneira, porque assim eles conseguem perceber e conseguem facilmente entrar, pois todos os dias</p>

	<p>são da mesma maneira. Por exemplo, para eles escolherem as canções que querem ouvir, eles têm acesso a um painel com a imagem respectiva do nome da canção. Tem de ser tudo muito bem estruturado e sistematizado, com muitas consolidações. Se queremos que eles adquirem os conceitos, temos de insistir muito, trabalhar os conceitos muitas vezes, e de maneiras diferentes, sempre tudo esquematizado.</p> <p>Outra estratégia que usamos na inclusão em sala de aula, é eles irem sempre acompanhados; criamos juntamente com os professores titulares um espaço dentro da sala de aula, para eles realizarem as atividades mais estruturadas de acordo com o perfil deles, tenham acesso aos jogos. Consideramos aquele o local de trabalho, os colegas de turma realizam as atividades de acordo com o ano em que estão e eles desenvolvem as competências que têm de alcançar segundo os objetivos traçados no seu currículo.”</p>
--	--

Bloco F – Espaço educativo e materiais

1- Considera o ambiente seguro e acolhedor às crianças?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
<p>“Sim é. Organizamos o ambiente sempre a pensar no bem-estar de cada um, proporcionando o seu conforto e zelando sempre pela sua segurança.”</p>	<p>“Sim, tentamos que seja um espaço seguro, um espaço amplo, temos sempre o cuidado de o organizar para o bem-estar de todos.</p> <p>Relativamente ao espaço envolvente, o único constrangimento é que o acesso ao segundo andar é feito por escadas, o que impede os meninos</p>

	<p>com cadeira de rodas possam ir à sala do regular. Estamos à espera de obras!</p> <p>O espaço exterior também é muito irregular para os andarilhos e cadeiras de rodas. Gostávamos que o espaço exterior fosse mais acessível.”</p>
2- Como está organizado o espaço e porquê?	
<p style="text-align: center;"><b>PEE1</b></p> <p>“O espaço está organizado por pequenos espaços, sendo um espaço amplo de livre circulação e acesso a todas as áreas. Desde a área do relaxamento, a área de exploração sensorial, à área dos jogos de mesa e à área do computador. Existe ainda uma piscina com bolas.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PEE2</b></p> <p>“Temos o canto do relaxamento, que inclui dois baloiços, pensado para o bem-estar físico e emocional dos meninos, podem deitar e receber massagens, e podem usufruir do baloiço que acalma. Temos o cantinho sensorial, que permite a livre exploração de texturas de vários materiais. A piscina das bolas; o cantinho da reunião em grande grupo onde fazemos o acolhimento, cantamos os bons dias e preenchemos os quadros promotores de autonomia; o cantinho dos computadores, das tecnologias, um aliado muito importante para o desenvolvimento cognitivo destas crianças; o cantinho dos jogos de encaixe e pequenos puzzles. Temos ainda uma estante com livros e brinquedos sensoriais, e uma caixa com instrumentos musicais. Temos poucas mesas, só o necessário para realizar atividades de expressão plástica em grupo e para a realização de jogos de mesa e o resto é um espaço amplo, para eles circularem à vontade.</p> <p>Relativamente ao espaço envolvente, a casa de banho fica na porta ao lado da sala e o refeitório fica no mesmo piso. No espaço exterior, temos</p>

	um pequeno espaço coberto para a realização da ginástica adaptada; temos um escorrega, um baloiço e uma horta pedagógica.”
3- Há algum ponto negativo que gostaria de apontar?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“O espaço podia ser maior.”	“Dentro da sala, talvez um espaço maior, para a criação de mais cantinhos. Falta-nos a sala snoezelen, que está em projeto.”
4- O material disponível vai ao encontro das necessidades/interesses daquelas crianças? Porquê?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Sim vai, contudo, era necessário mais. Desde que a sala passou a ser CAA o Ministério da Educação cortou as verbas e assim menos dinheiro disponível para equipar a sala como desejamos. Tínhamos sempre uma verba anual para a unidade, para comprar material melhor e mais caro, agora esse apoio é reduzido.”	“Dentro que nos foi possível comprar sim, contudo melhor era ter outros, mas as verbas económicas disponíveis não nos permite ter acesso a outro tipo de material.”
5- A este nível, o que poderia melhorar? O que faz falta?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Mais verbas para podermos comprar mais material adaptado.”	“Precisávamos de computadores novos e mais material informático. Tudo o que temos é das ajudas técnicas dos alunos, e quando eles saem levam consigo o seu material, e voltamos à estaca zero! Relativamente ao espaço exterior, falta também uma caixa de areia, que também está pedida, estamos ainda à espera.”

Bloco F – Recursos humanos, apoios e parecerias

1- Que tipo de apoios/serviços têm? Os apoios/serviços prestados são suficientes?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Temos apoio da APPACDM que nos disponibiliza a equipa do CRI, cujos técnicos infelizmente não são suficientes!”	“Temos apoio do CRI do qual temos o terapeuta ocupacional, o terapeuta da fala e fisioterapeuta, que manifestamente são insuficientes. Apenas temos um aluno que faz a terapia ocupacional e da fala individualmente e é feito quinzenalmente. O resto do grupo faz as terapias em grupo que é feito uma vez por semana”.
2- Considera o número de assistentes operacionais, terapeutas, professores e outros técnicos, envolvidos no processo educativo, suficientes?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Há falta de terapeutas, para realizar as terapias individualmente.”	“O número de assistentes operacionais está bem, os terapeutas não são suficientes e quanto aos professores é o número normal, dois professores de educação especial. Relativamente aos técnicos, só se for um ou outro, quando se realiza algum projeto, o que precisamos mesmo, são dos técnicos especializados para realizar as terapias de forma individual e mais horas por semana”.
3- Quais as entidades envolvidas para o bom funcionamento do CAA, e que tipo de serviços são prestados?	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
“Câmara municipal e junta de freguesia, que nos apoia sempre quando solicitado.”	“A câmara municipal é um grande parceiro, temos muitos projetos como a dança inclusiva, e outros do programa da Câmara municipal. Temos a APC local que nos disponibiliza o transporte, a associação hípica, que nos

	permite realizar a hipoterapia, e parceria com a APPACDM que disponibiliza a equipa do CRI”.
--	--

Bloco G – Entraves/ obstáculos e expetativas

1- Sente alguma dificuldade em trabalhar com estas crianças? Se sim, enumere as razões.	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
<p>“O primeiro impacto às vezes custa, nomeadamente os casos mais pesados: a forma como se alimenta, os cheiros característicos que eles têm, os espasmos que fazem.</p> <p>Só custa o início, depois tudo se faz com naturalidade.”</p>	<p>“Todas elas são um desafio e sinto-me com mais competências, mas cada uma que entra de novo, nós temos de perceber como funcionam e sentimo-nos no início sempre um bocadinho perdidos, como entramos, como vamos fazer, o que é que ele precisa, o que é que ele quer, como eu consigo responder a essas necessidades... é natural, é um individuo que temos à frente, e há sempre estas questões que colocamos. Mas com a experiência que vamos tendo, torna-se mais fácil, uma vez que estamos mais confiantes”</p>
2- Relativamente ao processo de inclusão destas crianças, aponta algum entrave? Qual ou quais? (considerar família, instituições, características pessoais, outro)	
<b>PEE1</b>	<b>PEE2</b>
<p>“Temos vários, desde a acessibilidade ao primeiro andar ao programa que os professores titulares “devem” cumprir. Outro aspeto, é que dentro das salas do regular não há tempo nem espaço para as atividades plásticas, que ajudam muito na estimulação sensorial destas crianças.</p> <p>Outra barreira é a mentalidade dos professores, que deixam o planeamento e o desenvolvimento das atividades na mão dos Professores</p>	<p>“O espaço físico ainda não está totalmente adaptado, há crianças que ainda não conseguem aceder ao primeiro piso, ir até à sala de atividades do regular.</p> <p>O currículo do primeiro ciclo é muito extenso e denso o que impede a real participação destes alunos naqueles conteúdos. Os professores dedicam-se mais às curriculares como a matemática, o português e ao estudo do</p>

<p>de Educação Especial. É notório a falta de apoio e articulação por parte dos técnicos/terapeutas e dos professores do regular para a realização das atividades.”</p>	<p>meio, e não valorizam tanto as expressões. As expressões são consideradas uma disciplina de eleição, pois dão respostas mais assertivas às competências destas crianças. Por vezes a mentalidade dos professores também pode ser considerado um entrave. Pois como existe este espaço e nós asseguramos o acompanhamento permanente a estas crianças e desenvolvemos atividades, os professores já não se preocupam tanto em planear/ desenvolver atividades e prestar o apoio necessário.</p> <p>O maior obstáculo é não trabalharmos em equipa, não haver uma cooperação. Para além dos técnicos virem poucas vezes e em pouco tempo, pois têm muitas crianças para dar apoio, e o que fazem é uma atividade em conjunto. Trabalhamos muito pouco em equipa, estas crianças necessitam de muito apoio, as dificuldades que eles têm são muito grandes e era preciso que a equipa reunisse mais, haver mais momentos de avaliação, de planificação de atividades em conjunto, saber o que cada um na sua área está a fazer e dar seguimento. Nós podemos complementar o trabalho do terapeuta da fala, do terapeuta ocupacional e ele o meu, se nós soubermos o que cada um está a fazer.</p> <p>E dentro das salas de aula também, cada um cumpre com os seus objetivos, e acho que devia haver mais articulação nesse sentido.”</p>
<p>3- O que mais o inquieta em relação ao seu trabalho com estas crianças?</p>	
<p><b>PEE1</b></p>	<p><b>PEE2</b></p>

<p>“Não conseguir chegar até eles e dar-lhes o apoio de que tanto necessitam!”</p>	<p>“Não conseguir dar resposta que eles merecem. Mas que tento, tento! Mas como eu pessoalmente me sinto sozinha neste processo, se eu conseguisse partilhar as minhas angústias com outros técnicos, saber se este é o caminho mais correto, sentia-me mais segura. É um trabalho muito pouco partilhado”.</p>
<p>4- Como avalia o trabalho cooperativo com os Professores do regular?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PEE1</b></p> <p>“Podia ser melhor. Embora eles recebam muito bem estas crianças, mas depois sobrepõe-se outras prioridades dos outros alunos, o currículo para cumprir e acaba por não sobrar muito tempo para estas crianças. E pensam que os professores de educação especial têm a responsabilidade de orientar todo o trabalho com estas crianças. Eles tentam fazer o que podem, mas ainda não chega. O que decidimos, para eles está bem, e não pode ser assim, pois devemos trabalhar em conjunto.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PEE2</b></p> <p>“Podia melhorar. Eles são recetivos a estas crianças, mas ao nível da colaboração e cooperação ainda é reduzida.”</p>
<p>5- Como avalia o nível de envolvimento dos pais no processo educativo?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PEE1</b></p> <p>“É muito bom, são pais extremamente atentos e interessados, sempre dispostos a colaborar. Todos participam. Existe uma colaboração muito boa entre nós.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PEE2</b></p> <p>“Nós temos tido muita sorte em ter pais muito interessados, muito preocupados, muito atentos, e dão continuidade ao trabalho que é desenvolvido na escola. Temos uma relação muito estreita com os pais. Em primeiro lugar tivemos de alcançar a confiança dos mesmos, fazê-los ver que aqui estão bem, estão em segurança, que são respeitadas as suas necessidades e que eram bem tratados.</p>

	<p>Criamos um elo muito estreito com eles, com diálogo, mensagens, são sempre bem acolhidos quando aqui vêm.”</p>
<p>6- O que espera da comunidade educativa?</p>	
<p><b>PEE1</b></p>	<p><b>PEE2</b></p>
<p>“Mais apoio para estas crianças nas férias letivas. Há ATL’s que não aceitam estas crianças, uma vez que estas crianças, necessitam que uma auxiliar esteja com eles, que os acompanhe sempre. As juntas de freguesia podiam envolver-se mais nas respostas que dão, que colocassem mais assistentes operacionais.”</p>	<p>“Que os acolha e que lhes dê resposta, sobretudo na interrupção letiva, que eles não têm. As autarquias locais deviam dar essa mesma resposta! Os pais têm de arranjar soluções, recorrem a avós ou têm de pagar muito em instituições especializadas, e não estão ao acesso de qualquer pessoa.”</p>
<p>7- Quais as suas ambições e desejos em relação ao seu trabalho?</p>	
<p><b>PEE1</b></p>	<p><b>PEE2</b></p>
<p>“Que a realidade escolar mude, e que a nova legislação traga a mudança, e que seja aplicada na sua totalidade. Temos uma ótima legislação, que podemos tirar partido dela e apoiar todas as crianças, independentemente das suas dificuldades e do seu meio social.”</p>	<p>“Gostava de aprender mais e que a escola mudasse. Tudo o que está no decreto-lei 54 e 55 fosse uma realidade. Se tudo fosse cumprido como está lá era um grande avanço.”</p>

## Anexo K - Transcrição das entrevistas aos Professores Titulares (PT)

### Entrevista aos Professores titulares de turma

#### Bloco B – Informação profissional dos Professores titulares de turma

4- Qual a sua formação?	
<b>PT3</b> “Sou Professor do Curso do Magistério Primário. Tenho ainda um complemento de formação em administração e gestão escolar.”	<b>PT4</b> “Sou Professor do 1ºCEB variante Educação Física. Tenho mestrado em administração escolar e uma pós-graduação em avaliação de desempenho e supervisão pedagógica.”
5- Qual o seu percurso profissional?	
<b>PT3</b> “Fiz um pouco de tudo nas escolas. Comecei a dar aulas na tela-escola, depois comecei a dar aulas no primeiro ciclo e também passei pela direção de dois agrupamentos. Também fui coordenador de um centro escolar”.	<b>PT4</b> “Após a minha licenciatura sempre dei aulas no 1º ciclo e no 2º ciclo. Já trabalho há 18 anos.”
6- Há quanto tempo trabalha com estas crianças?	
<b>PT3</b> “Desde que vim para aqui, há cerca de 5 anos.”	<b>PT4</b> “Diretamente com estas crianças há cerca de dois anos e um outro ano, tive como professor contratado no ensino especial.”

Bloco C- Pertinência do CAA na promoção da inclusão

1- Considera o CAA como a melhor resposta educativa para as crianças com multideficiência? Porquê?	
<b>PT3</b>	<b>PT4</b>
“Sim, pois ali têm o apoio especializado que necessitam, uma vez que são crianças dependentes para fazer tudo.”	“Pessoalmente, considero um bom recurso, contudo penso que eles ao permanecerem tanto tempo no CAA, e pouco tempo em sala de aula, os impedem de conviver mais com os outros, estando menos incluídos digamos. Poderia funcionar de outra forma, poderia ter um papel mais importante para a promoção da inclusão. Mas fazemos o que podemos, dentro das nossas possibilidades. Deveria ser mais desenvolvida tecnologicamente.”
2- Qual a sua opinião em relação ao trabalho desenvolvido no CAA?	
<b>PT3</b>	<b>PT4</b>
“O trabalho é positivo.”	“É um trabalho meritório, dadas as limitações. Tanto as professoras como as assistentes que trabalham com estas crianças, fazem um bom trabalho. Nem todas as pessoas têm capacidade para realizar, é preciso muita força de vontade e por vezes deixar os sentimentos à porta. É uma área muito sensível, dada as limitações severas que estas crianças têm. As outras crianças saem daqui mais enriquecidos, tendo o contacto com alunos diferentes, tanto para eles como para os pais.”
3- Considera que o trabalho desenvolvido no CAA vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças?	
<b>PT3</b>	<b>PT4</b>
“Aí é que eu já não sei. A equipa multidisciplinar é que vem definir as medidas e apoios que estas crianças devem ter, e na sua ótica, estes	“Sim. O trabalho desenvolvido unicamente para o interesse/necessidades destas crianças.”

técnicos não conhecem os alunos o suficiente, para definir qual o trabalho a desenvolver junto delas.”	
4- No seu ponto de vista, as estratégias utilizadas na promoção da inclusão destas crianças são suficientes?	
<b>PT3</b>	<b>PT4</b>
<p>“Considero que não são suficientes, ainda se confunde muito os conceitos “Inclusão” e “integração”.</p> <p>Em sala de aula é muito difícil dar apoio individualizado a estas crianças, devido à falta de tempo e aos horários destinados às terapias.”</p>	<p>“No meu ponto de vista a inclusão destas crianças na sociedade ainda continua a ser muito limitada, agora aqui, todos os alunos nesta escola conseguem compreender as limitações dos colegas e conseguem incluí-los. São bastantes amigos dos meninos da unidade.”</p>

Bloco D – Trabalho colaborativo

3- Como avalia o trabalho colaborativo dos Professores de Educação Especial?	
<b>PT3</b>	<b>PT4</b>
<p>“Tem havido articulação, embora ainda exista alguma divergência no que toca ao conceito de inclusão.”</p>	<p>“O trabalho entre o professor titular de turma e as professoras de educação especial na nossa escola, tem funcionado sempre muito bem. Pois dada as características das crianças, as professoras de educação especial têm total liberdade de entrar e sair das salas dos professores titulares segundo as necessidades das mesmas, o ritmo de trabalho de envolvimento nas atividades. Trabalhamos sempre em conjunto para o bem de todos os alunos.”</p>
4- De que forma eles colaboram no processo de inclusão destas crianças?	
<b>PT3</b>	<b>PT4</b>

<p>“Sim colaboram, mas o horário destinado à Educação Especial é reduzido, o que por vezes dificulta essa colaboração.”</p>	<p>“Nós reunimos, tentamos ver a melhor maneira do aluno ser inserido o mais tempo possível no restante grupo da turma e daí trabalhamos de forma conjunta e colaborativa”.</p>
<p>5- Tem o apoio dos mesmos na preparação das atividades, organização do espaço e escolha dos materiais?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PT3</b></p> <p>“Sim. Há abertura para que se desenvolvam atividades em grande grupo no CAA.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PT4</b></p> <p>“Sim tenho, para além das professoras de educação especial, todos, assistentes e terapeutas colaboram no sentido da promoção de atividades conjuntas.”</p>

**Bloco E – Espaço educativo e materiais**

<p>6- Considera que o CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor às crianças?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PT3</b></p> <p>“Sim tem.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PT4</b></p> <p>“Considero que sim, dadas as limitações, considero um espaço bastante acolhedor, diferente das salas típicas, um espaço com segurança. Estamos à espera de o melhorar”</p>
<p>7- O espaço está organizado em função das necessidades/interesses das mesmas?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PT3</b></p> <p>“Sim está.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PT4</b></p> <p>“Sim está. Aí está sem dúvida, foi pensado para crianças com várias dificuldades de aprendizagem.”</p>
<p>3 – Há algum ponto negativo que gostaria de apontar?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PT3</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>PT4</b></p>

<p>“Não.”</p>	<p>“No CAA, não, mas no espaço envolvente há. A única coisa negativa, é o acesso ao segundo andar. Ainda estamos à espera de um elevador ou de uma plataforma.”</p>
<p>4 – O material disponível vai ao encontro das necessidades/interesses daquelas crianças? São suficientes e seguros?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PT3</b></p> <p>“É um assunto demasiado técnico, ao qual eu tenho pouco conhecimento sobre que tipo de materiais a utilizar com estas crianças. Contudo penso que os que temos são seguros, mas são necessários mais.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PT4</b></p> <p>“O material disponível vai ao encontro, mas não são suficientes.”</p>
<p>5 – O que poderia melhorar? O que faz falta?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PT3</b></p> <p>“Faz falta um elevador interno, que dê acesso ao segundo piso, às salas de aula do 1ºCEB. Está previsto fazerem obras para melhorar a instituição, nomeadamente colocarem elevador para o acesso ao segundo piso e a construção de uma sala de estimulação sensorial, ficando assim com as condições ideais para receber estas crianças.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PT4</b></p> <p>“Há falta de material tecnológico, nomeadamente equipamento informático, ecrãs táteis e tablets.”</p>

Bloco E – Recursos humanos, apoios e parecerias

<p>8- Os apoios/serviços prestados são suficientes? O que falta?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>PT3</b></p> <p>“Falta mais apoio, estas crianças precisam de muito!”</p>	<p style="text-align: center;"><b>PT4</b></p> <p>“Relativamente aos apoios externos vindos da câmara e da junta, não nos podemos queixar, tem vindo sempre, dentro também do que é possível.</p>

	Quanto aos apoios vindos de outras organizações, tenho a apontar as terapias que não são suficientes”
9- Considera o número de assistentes operacionais, terapeutas, professores e outros técnicos, envolvidos no processo educativo, suficientes?	
<b>PT3</b> “Há falta de pessoal, nomeadamente assistentes operacionais, pois quando falta alguém, por vezes é complicado gerir a situação.”	<b>PT4</b> “Faz falta o apoio de mais assistentes operacionais, uma para cada destas crianças, o que é supostamente previsto, para estas crianças, até aos 10 anos de idade.”

Bloco F – Entraves/ obstáculos e expetativas

1 – Ao longo do seu trabalho com estas crianças, que dificuldades sentiu?	
<b>PT3</b> “Senti dificuldades, devido à natureza das NEE, uma vez que são casos mais delicados, crianças com dificuldades profundas. Outra dificuldade sentida é na gestão do tempo para dar mais apoio/atenção a estas crianças em sala de aula.”	<b>PT4</b> “Tive dificuldades emocionais, por ver tanta limitação numa criança, torna-se complicado, não é fácil. Lidar diariamente com estas crianças torna-nos mais fortes, e mais sensíveis a outras coisas. Faz-nos repensar no nosso trabalho, e ver que há tanta coisa que ainda não foi feito. Acho que devíamos ter uma formação mais específica para sermos capazes de conseguir trabalhar com o grupo de crianças e atingir todos os objetivos propostos pelos colegas de Educação Especial.”
2 – O que mais o inquieta em relação ao seu trabalho com estas crianças?	
<b>PT3</b> “Não conseguir dar o apoio que estas crianças necessitam.”	<b>PT</b>

	<p>“O que mais me inquieta especificamente com estas crianças, é nunca perceber se realmente eles realizaram aquilo que queriam, pois como eles não se conseguem expressar verbalmente, torna-se complicado.”</p>
<p>3 – Quais são as suas expectativas em relação ao CAA?</p>	
<p><b>PT3</b></p>	<p><b>PT4</b></p>
<p>“Espero que promovam a autonomia destas crianças, que dentro das suas limitações, sejam o mais funcional possível”.</p>	<p>“Primeiro espero que continue, e em segundo, que sejam feitas as obras prometidas pela câmara, como é o caso da construção de uma sala Snoezelen e o acesso às salas pelo elevador.”</p>
<p>4 – Quais as suas expectativas em relação ao seu trabalho com estas crianças?</p>	
<p><b>PT3</b></p>	<p><b>PT4</b></p>
<p>“Ajudar estas crianças no seu desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para o seu bem-estar e a sua plena inclusão.”</p>	<p>“Eu espero que eles consigam sentir que o eu tenho feito por eles o melhor que posso e o que sei. Da minha parte eu tento fazer o melhor, para que eles se sintam realizados, e eu também.”</p>

## Anexo L - Transcrição das entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação (PCr/MCr)

### Entrevista aos Pais/Encarregados de Educação

#### Bloco B – Necessidades e interesses das crianças e suas famílias

1- Quais as necessidades e interesses do seu educando?				
PCr1	MCr2	MCr3	MCr4	MCr5
“As suas maiores necessidades passam pelo controlo dos esfíncteres e pelo desenvolvimento da autonomia, nomeadamente nas tarefas do dia-à-dia. A comunicação é outra necessidade.”	“O meu filho não é uma criança fácil. A sua maior necessidade passa pela integração na sociedade” Apresenta ainda dificuldades ao nível da autonomia e da comunicação”	“Apresenta dificuldades ao nível da área motora e da comunicação”	“Relativamente aos seus interesses quer brincar, jogar à bola, ir para a rua e vir para a escola, ter com os meninos e as professoras. Tem dificuldades ao nível cognitivo”	“O nosso maior interesse é que ele tenha qualidade de vida, que tenha um tratamento que melhore as suas necessidades e que conviva com outras pessoas e as crianças.”
2- Que tipo de apoios e serviços foram mobilizados?				
PCr1	MCr2	MCr3	MCr4	MCr5(MCr5)
“Tem fisioterapia e hipoterapia. Tem também a terapia da fala e a terapia ocupacional, que são realizadas em conjunto. Faz ainda terapia nas Raríssimas, uma vez que	“Na escola muito poucos. Tem fisioterapia, terapia ocupacional e da fala que são realizadas em conjunto. Ao que parece reduziram o número de horas para as terapias, o	“Na escola tem a hipoterapia, terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia. Beneficia ainda do transporte.	“Tem apoio da APC local que dá o transporte para a escola. Também tem a terapia ocupacional e terapia da fala.	“Ele tem fisioterapia e terapia ocupacional na APC local. Aqui na escola tem mais, tem a fisioterapia, a terapia ocupacional e terapia da fala. Tem também a terapia da visão

os apoios prestados na escola, não são suficientes.”	que a meu ver é insustentável. Estas crianças precisam de apoio individual. Tem ainda hipoterapia e outras terapias no exterior, que são a meu encargo.	No exterior faz algumas terapias, como a fisioterapia e a terapia ocupacional.”	Faz hipoterapia, e vai à piscina”	e tem transporte fornecido pela associação”
--	--	---	-----------------------------------	---

Bloco C – Pertinência do CAA na promoção da inclusão

3- Considera o CAA como a melhor resposta educativa para o seu educando? Porquê?				
PCr1	MCr2	MCr3	MCr4	MCr5
“Sim, pois no CAA está tudo o que ela precisa para as suas aprendizagens, embora ela necessite da sala de aula para promoção da socialização.”	“Sim é, considerando a equipa educativa que está a trabalhar com ele, pois confio muito nestas pessoas.”	“Sim é, apesar dos professores estarem a fazer um bom trabalho, acho que tanto para ela, como para as outras crianças precisavam de melhor.”	“Considero, fazem um ótimo trabalho. Contudo podia haver mais verbas para poderem fazer mais.”	“Sim, ele melhorou bastante, desde que veio para cá.”
4- O trabalho desenvolvido no CAA vai ao encontro das necessidades do seu educando?				
PCr1	MCr2	MCr3	MCr4	MCr5
“Sim.”	“Sim, embora não seja suficiente.”	“Dentro do que vou vendo, sim.”	“Vai.”	“Vai sim.”

5- Quais as áreas que gostaria que trabalhassem com o seu filho?				
<b>PCr1</b>	<b>MCr2</b>	<b>MCr3</b>	<b>MCr4</b>	<b>MCr5</b>
“A área da comunicação e autonomia.”	“Autonomia e socialização, sem dúvida!”	“A área motora, gostava mesmo que ela andasse.”	“A autonomia.”	“Área da socialização.”

Bloco D – Estratégias de promoção de inclusão

1- Considera as atividades pertinentes para o desenvolvimento pessoal e social do seu filho?				
<b>PCr1</b>	<b>MCr2</b>	<b>MCr3</b>	<b>MCr4</b>	<b>MCr5</b>
“Sim, de um modo geral sim.”	“Considero, embora não sejam suficientes.”	“Sim são.”	“Sim. Ele evoluiu muito desde que veio para aqui, nomeadamente a parte da autonomia, pois já se veste e despe sozinho.”	“Considero.”
2- Quais as atividades mais importantes a desenvolver junto do seu educando, de forma a promover a sua inclusão?				
<b>PCr1</b>	<b>MCr2</b>	<b>MCr3</b>	<b>MCr4</b>	<b>MCr5</b>
“Atividades que promovam a autonomia, a comunicação e a socialização.”	“Penso que as atividades que promovam a socialização e a integração na sociedade são uma mais valia para ele.”	“As atividades que promovam o seu desenvolvimento motor e a comunicação.”	“Eu penso que está tudo a ser feito.”	“Talvez as atividades de grupo e saídas.”

Bloco E – Espaço educativo e materiais

1- Considera que o CAA tem um ambiente seguro e acolhedor ao seu educando?				
PCr1	MCr2	MCr3	MCr4	MCr5
“Sim tem.”	“Sim.”	“Sim.”	“Tem.”	“Sim.”
2- O espaço está organizado em função das necessidades/interesses do mesmo?				
PCr1	MCr2	MCr3	MCr4	MCr5
“Sim está.”	“Sim, posso dizer que sim.”	“Sim está.”	“Acho que sim.”	“Sim.”
3- Há algum aspeto negativo a apontar?				
PCr1	MCr2	MCr3	MCr4	MCr5
“Não me ocorre nenhum.”	“Localização. Está muito longe da cidade, daí terem menos oportunidade de saírem mais vezes e explorar outras coisas e de estarem mais integrados. Há falta de meio de transportes para saírem mais vezes.” Existe falta de apoios e recursos humanos e físicos.”	“Na sala não, apesar que acho que a sala é muito escura, devia ter mais cor e mais coisas para as crianças fazerem. Há falta de um elevador na instituição para o acesso ao segundo piso, à sala de aula”	“Eu não tenho”	“Não.”

4- O material disponível vai ao encontro das necessidades/interesses do seu educando?				
<b>PCr1</b> “Sim, penso que sim.”	<b>Mcr2</b> “De um modo geral, sim vai ao encontro, mas não chega”	<b>Mcr3</b> “Sim vai, pois permite às crianças escolherem o que querem fazer.”	<b>Mcr4</b> “Sim, mas eles deviam ter mais.”	<b>Mcr5</b> “Eu penso que sim.”
5- O que poderia melhorar? O que faz falta?				
<b>PCr1</b> “Tenho pouco conhecimento sobre quais os melhores materiais didáticos a estas crianças.”	<b>Mcr2</b> “Mais verbas, mais material que estimule estas crianças, porque elas precisam.”	<b>Mcr3</b> “Mais material.”	<b>Mcr4</b> “O Estado podia ajudar muito mais. Mais verbas para esta escola.”	<b>Mcr5</b> “Não tenho nada a apontar, pois ele melhorou muito desde que veio para cá.”

Bloco F – Recursos humanos, apoios e parcerias

1- Considera os apoios/serviços e parcerias envolvidas no processo educativo, suficientes?				
<b>PCr1</b> “Não são suficientes, número de horas destinado ao apoio à criança muito reduzido.”	<b>Mcr2</b> “Não são suficientes. É necessário mais tempo para o desenvolvimento das terapias.”	<b>Mcr3</b> “Sim considero.”	<b>Mcr4</b> “Sim, mas ainda não é o suficiente. Não tenho apoio nenhum nas férias.”	<b>Mcr5</b> “Sim são. Já conseguimos muita coisa.”

Têm de recorrer a outros tipos de terapias fora da escola.”				
2- O número de assistentes operacionais, terapeutas, professores e outros técnicos é suficiente?				
<b>PCr1</b> “Relativamente aos técnicos não são suficientes, uma vez que estas crianças necessitam de muito apoio/terapias.”	<b>MCr2</b> “Não são suficientes, precisam de mais pessoal. Não há assistentes operacionais suficientes. Esta crianças, segundo a lei até aos 10 anos de idade deviam ter uma assistente operacional para os acompanhar sempre.”	<b>MCr3</b> “Sim, para o número de crianças que têm, acho que sim.”	<b>MCr4</b> “O número de técnicos para as terapias muito reduzido.”	<b>MCr5</b> “Sim.”

Bloco G – Entraves/Obstáculos e expetativas

1- Ao longo do processo de inclusão do seu filho/educando, que obstáculos/dificuldades sentiu? Qual ou Quais? (considerar instituição, Professores, características pessoais, outros)				
<b>PCr1</b> “Existem poucos técnicos especializados. Nota-se algum	<b>MCr2</b> “Há falta de pessoal, falta de vontade, existe muitos	<b>MCr3</b> “Neste agrupamento, nesta escola nunca senti obstáculos. Senti	<b>MCr4</b> “Muitas. Ele notar que é diferente e afastar-se. Por vezes sinto algum	<b>MCr5</b> “Não senti qualquer obstáculo. Ele se adaptou muito bem aqui.”

<p>desinteresse/desmotivação por parte dos mesmos. Reduziram também o número de horas destinado às terapias e alguns técnicos não vão ao encontro das necessidades/interesses da criança/família.”</p>	<p>entraves, muitos obstáculos. Existe muita falta de formação, falta de conhecimento em orientar os pais no que diz respeito aos direitos destas crianças. O tempo disponibilizado às terapias muito reduzido, uma vez que estas crianças necessitam de muito apoio. As terapias não são realizadas de forma individualizada. Há ainda falta de interesse por parte de alguns técnicos e o tempo disponibilizado para estas crianças não é suficiente. Verifico ainda um reduzido número de atividades como as saídas”.</p>	<p>obstáculos/entraves vindos de outros agrupamentos.”</p>	<p>desconforto, pois ainda há pessoas que o rejeitam. Tenho muita dificuldade em lidar com as birras dele. Foi sempre uma criança muito doente e passou muito tempo no hospital, daí também o atraso no seu desenvolvimento. Aqui nunca houve obstáculos, gostei muito desta escola. Já senti entraves noutra instituição, ele não estava incluído.”</p>	
--	--	--	--	--

2- O que mais o inquieta em relação ao seu filho/educando?				
<b>PCr1</b>	<b>MCr2</b>	<b>MCr3</b>	<b>MCr3</b>	<b>MCr5</b>
“O futuro, quem irá tomar conta do meu filho, quando eu já não cá estiver.”	“O futuro, o que é que eu vou fazer com ele.”	“Estando aqui, estou tranquila. Confio plenamente em todos, sei que aqui ela está bem.”	“Eu morrer e não saber com que ele vai ficar.”	“Em relação à escola, nada”.
3- Quais são as suas expetativas em relação ao CAA?				
<b>PCr1</b>	<b>MCr2</b>	<b>MCr3</b>	<b>MCr4</b>	<b>MCr5</b>
“Que ela aprenda, que desenvolva novas aprendizagens e que tenha progressos na sua autonomia.”	“Que continuem a dar o apoio que é possível. Queria ainda mais apoio, que me dessem apoio nas férias, coisa que não acontece.”	“Que continuem a fazer o que estão a fazer.”	“Que ajudem o meu filho a ficar autónomo, embora a médica disse que ele não ia ficar. Mas acredito que sim.”	“Acredito que ele vai melhorar e espero que continuem com o trabalho que estão a desenvolver junto do meu educando.”
4- Tem apoio dos Professores de Educação Especial? Participa no processo educativo do seu filho?				
<b>PCr1</b>	<b>MCr2</b>	<b>MCr3</b>	<b>MCr4</b>	<b>MCr5</b>
“Sim, estamos em sintonia.”	“Sim, a professora vai sempre falando comigo.”	“Sim. Sempre que ela faz algo de novo, as professoras dizem-me, para fazer também nas férias, dando assim	“Tenho. Participo sempre que possível. Quando não posso vir, elas comunicam-me tudo.”	“Sim. Falamos sempre”.

		continuidade ao seu trabalho.”		
5- Como avalia o trabalho colaborativo entre professores e os demais técnicos no processo educativo do seu educando?				
<b>PCr1</b>	<b>MCr2</b>	<b>MCr3</b>	<b>MCr4</b>	<b>MCr5</b>
“Em termos gerais é positivo, só há alguns pontos a melhorar, nomeadamente o apoio dos técnicos.”	“É positivo, eles fazem o que podem, dentro das limitações que têm.”	“Acho que têm feito um bom trabalho. São muito atenciosos com as crianças.”	“Espetacular. Eles têm sido fantásticos. Ele gosta muito de cá andar.”	“O trabalho é bom. Eles têm dado os apoios e as respostas necessárias, coisa que no Brasil nunca conseguiu!”
6- O que espera da comunidade educativa?				
<b>PCr1</b>	<b>MCr2</b>	<b>MCr3</b>	<b>MCr4</b>	<b>MCr5</b>
“Que continuem a trabalhar para o bem-estar destas crianças.”	“O apoio na sua evolução pessoal e inclusão na sociedade. E apoio durante a interrupção escolar.”	“Que continuem simplesmente a serem as pessoas que são. Pelo que vejo gostam daquilo que fazem e trabalham para o bem-estar de todas.”	“Apoio. E continuem a trabalhar a sua autonomia, para que um dia ao ficar sozinho ele possa ficar bem, dentro das suas possibilidades/limitações. Precisava ainda de apoio nas férias.”	“Que continuem a dar o apoio que têm dado até agora.”

## Anexo M - Análise às entrevistas dos Professores de Educação Especial

### Análise entrevista: Professores Educação Especial (PEE)

Bloco C - Necessidades e interesses das crianças e suas famílias

#### I Necessidades e interesses destas crianças e suas famílias

Categories	Subcategorias	Unidades	n
<b>1. Necessidades e interesses destas crianças</b>	<b>1.1. Comunicação</b>	“... apresentam um grave déficit na comunicação” (PEE1) “... estas crianças apresentam limitações ao nível da comunicação” (PEE2)	2
	<b>1.2. Cognição</b>	“São casos mais delicados ao nível cognitivo” (PEE1) “... limitações cognitivas” (PEE2)	2
	<b>1.3. Autonomia</b>	“São totalmente dependentes do adulto” (PEE1)	1
	<b>1.4. Motor</b>	“... temos uma criança com Paralisia cerebral” (PEE1) “... duas crianças com limitações motoras graves” (PEE2)	2
	<b>1.5. Visual</b>	“...e baixa visão” (PEE1) “...uma apresenta ainda baixa visão” (PEE2)	2
	<b>1.6. Socialização</b>	“...limitações severas na área social” (PEE1) “Estas crianças apresentam limitações ao nível da socialização” (PEE2)	2
	<b>1.7. Estimulação sensorial</b>	“como interesses posso referir a estimulação sensorial” (PEE2)	2

		“Recurso às novas tecnologias para a realização de jogos de acordo com perfis de funcionamento” (PEE2)	
TOTAL			13

## II Medidas mobilizadas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>n</b>
<b>2. Medidas mobilizadas</b>	<b>2.1. Universais</b>	“beneficiam das medidas universais” (PEE2)	1
	<b>2.2. Adicionais</b>	“...estas crianças beneficiam das medidas adicionais” (PEE1) “e adicionais” (PEE2)	2
	<b>2.3. Significativas</b>	“nas medidas adicionais têm as significativas: desenvolvimento das competências sociais e de autonomia, e ensino estruturado” (PEE2)	1
TOTAL			4

## Bloco D – Pertinência do CAA na promoção da inclusão

### III Funcionamento do CAA

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>3. Funcionamento do CAA</b>	<b>3.1. Acompanhamento permanente</b>	“Para as crianças que frequentam o CAA damos o apoio e acompanhamos em permanente estas crianças” (PEE1)  “Aqui para além das atividades diárias (AVD’s) e as atividades estruturadas em sala de aula, são desenvolvidas as terapias feitas pela equipa do CRI.” (PEE2)	2

	<b>3.2. Sala de apoio</b>	<p>“Com a nova legislação, o CAA abrange todos os alunos, desde que tenham alguma necessidade e dificuldade de aprendizagem, são para aqui encaminhados, para nós darmos o apoio necessário.” (PEE1)</p> <p>“Também damos apoio a outras crianças, que ao longo do seu percurso escolar sintam alguma dificuldade, podem usufruir do espaço” (PEE2)</p>	2
	<b>3.3. Sala polivalente</b>	<p>“Este espaço é ainda rentabilizado para a concretização de outras atividades em conjunto, nomeadamente para a realização do acolhimento de todas as crianças da instituição.” (PEE1)</p> <p>“Criamos espaços de convívio com as outras crianças, nomeadamente a programação de atividades conjuntas, como saídas, atividades dentro do CAA, entre outras” (PEE2)</p>	2
TOTAL			6

#### IV Importância do CAA

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>4. Importância do CAA</b>	<b>4.1. Desenvolvimento de atividades segundo os interesses/necessidades</b>	<p>“O espaço está organizado especificamente para as receber, é proporcionado atividades de acordo com as suas necessidades específicas, nomeadamente a estimulação sensorial” (PEE1)</p> <p>“...havendo este espaço, as crianças não necessitam de estar cinco horas dentro de uma sala de aula... no CAA sendo uma sala polivalente, desenvolvem outro tipo de atividades... de acordo com os seus interesses e necessidades” (PEE2)</p>	2
	<b>4.2. Promoção do bem-estar</b>	“A nossa maior preocupação é o seu bem-estar” (PEE1)	2

		“... um espaço organizado sobretudo para o seu bem-estar, nomeadamente o relaxamento, um espaço como respostas às suas necessidades” (PEE2)	
TOTAL			4

#### V Trabalho desenvolvido

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>5. Trabalho desenvolvido</b>	<b>5.1. Trabalho estruturado</b>	“Para além do nosso trabalho com eles, que passa por um trabalho mais estruturado...” (PEE1)	1
	<b>5.2. Currículo específico</b>	“... um trabalho com vista a trabalhar as áreas da comunicação, cognitiva, socialização, motricidade e exploração sensorial.” (PEE1)  “Estes meninos têm um currículo específico, beneficiam das medidas significativas” (PEE2)	2
	<b>5.3. Terapias</b>	“... são ainda realizadas as terapias” (PEE1)	1
TOTAL			4

#### VI Áreas de desenvolvimento

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>6. Áreas de desenvolvimento</b>	<b>6.1. Comunicação</b>	“...sendo todo um trabalho com vista a trabalhar as áreas da comunicação” (PEE1)  “são trabalhadas as áreas da comunicação” (PEE2)	2

	<b>6.2. Cognitiva</b>	“cognitiva” (PEE1); (PEE2)	2
	<b>6.3. Motricidade</b>	“motricidade” (PEE1); (PEE2)	2
	<b>6.4. Socialização</b>	“socialização” (PEE1); (PEE2)	2
	<b>6.5. Estimulação sensorial</b>	“exploração sensorial” (PEE1); (PEE2)	2
TOTAL			10

#### VII CAA melhor resposta educativa

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>7. CAA melhor resposta educativa</b>	<b>7.1. Responde às necessidades</b>	“Sim é, uma vez que está organizado para responder às necessidades individuais de cada criança” (PEE1)  “Para estas crianças sim é, pois conseguimos responder às suas necessidades”. (PEE2)	2
	<b>7.2. Concentração de recursos</b>	“aqui estão concentrados os recursos que elas precisam” (PEE1)  “A escola ideal era criar espaços, em que a própria sala tivesse mais espaços de lazer, sensoriais, onde pudesse ser reutilizado para todos” (PEE2)	2
TOTAL			4

Bloco E – Estratégias de promoção da inclusão

**VIII Atividades/estratégias implementadas**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>8. Atividades/ Estratégias implementadas</b>	<b>8.1. Atividades dentro da sala do regular</b>	“Estas crianças realizam atividades dentro da sala do regular” (PEE1) “Atividades estruturadas de acordo com as competências deles, em sala de aula” (PEE2)	2
	<b>8.2. Atividades e rotinas coletivas</b>	“proporcionamos atividade coletivas dentro do CAA... participamos sempre nas festas temáticas” (PEE1) “Vão sempre ao intervalo com as restantes crianças, e fazem as refeições, sempre no refeitório com os colegas de turma” “participam sempre nas festas final de período” (PEE2)	2
	<b>8.3. Saídas</b>	“Organizamos saídas ao exterior” (PEE1) “Atividades planeadas com a comunidade educativa, como saídas ao exterior” (PEE2)	2
TOTAL			6

**IX Estratégias utilizadas na interação/intervenção com as crianças**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>9. Estratégias utilizadas na interação/intervenção com as crianças</b>	<b>9.3. Rotina diária</b>	“As rotinas diárias são muito importantes para eles” (PEE1) “Temos uma rotina diária para eles começarem a sistematizar questões de tempo e de rotina que para eles também é importante.” (PEE2)	2

	<b>9.4. Terapias</b>	“... ir às terapias” (PEE1)  “Ao longo da semana vamos tendo as terapias como a dança inclusiva, a hipoterapia, a ludoterapia, a musicoterapia, a ginástica adaptada, a terapia da fala, ocupacional e fisioterapia” (PEE2)	2
	<b>9.5. Ensino estruturado</b>	“As estratégias que utilizamos passa pelo ensino estruturado, na organização e sistematização dos conteúdos sobre a nossa orientação” (PEE1)  “Tem de ser tudo muito bem estruturado e sistematizado, com muitas consolidações. Se queremos que eles adquirem os conceitos, temos de insistir muito, trabalhar os conceitos muitas vezes, e de maneiras diferentes, sempre tudo esquematizado” (PEE2)	2
	<b>9.6. Espaço de trabalho em sala de aula</b>	“... criamos juntamente com os professores titulares um espaço dentro da sala de aula, para eles realizarem as atividades mais estruturadas...” (PEE2)	1
	<b>9.7. Modelo PECS (sistema de comunicação por troca de imagens)</b>	“Utilizamos também o modelo PECS, como sendo um sistema alternativo de comunicação” (PEE1)	1
	<b>9.8. Afetividade</b>	“Como estratégias para promover a inclusão, em primeiro lugar destacamos a promoção da afetividade (PEE2)	1
TOTAL			9

Bloco F – Espaço educativo e materiais

**X O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor**

Categorias	Subcategorias	Unidades	n
------------	---------------	----------	---

<b>10. O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor</b>	<b>10.3. Promoção do bem-estar</b>	“Organizamos o ambiente sempre a pensar no bem-estar de cada um” (PEE1) “...um espaço amplo, temos sempre o cuidado de o organizar para o bem-estar de todos” (PEE2)	2
	<b>10.4. Segurança</b>	“... proporcionando o seu conforto e zelando sempre pela sua segurança” (PEE1) “Sim, tentamos que seja um espaço seguro” (PEE2)	2
TOTAL			4

#### XI Organização do espaço

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>11. Organização do espaço</b>	<b>11.3. Pequenas áreas</b>	“O espaço está organizado por pequenos espaços” (PEE1) “... o cantinho da reunião em grande grupo” (PEE2)	2
	<b>11.4. Permite a livre circulação</b>	“... sendo um espaço amplo de livre circulação” (PEE1) “... espaço amplo, para eles circularem à vontade” (PEE2)	2
	<b>11.3. Permite a acessibilidade</b>	“e acesso a todas as áreas” (PEE1) “a casa de banho fica na porta ao lado da sala e o refeitório fica no mesmo piso” (PEE2)	2
	<b>11.4. Permite o relaxamento</b>	“área do relaxamento” (PEE1) “Temos o canto do relaxamento, que inclui dois baloiços, pensado para o bem-estar físico e emocional dos meninos...” (PEE2)	2

	<b>11.5. Permite a exploração sensorial</b>	“área de exploração sensorial” (PEE1) “Temos o cantinho sensorial, que permite a livre exploração de texturas de vários materiais (PEE)”	2
TOTAL			10

## XII Pontos negativos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>12. Pontos negativos</b>	<b>12.1. Espaço pequeno</b>	“O espaço podia ser maior.” (PEE1) “Dentro da sala, talvez um espaço maior, para a criação de mais cantinhos” (PEE2)	2
	<b>12.2. Falta a sala snoezelen</b>	“Falta-nos a sala snoezelen, que está em projeto” (PEE2)	1
TOTAL			3

## XIII Material vai ao encontro necessidades/ interesses das crianças

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>13. Material vai ao encontro necessidades/interesses</b>	<b>13.1. Sim</b>	“Sim vai” (PEE1) “Dentro que nos foi possível comprar sim” (PEE2)	2
	<b>13.2. Necessário mais</b>	“contudo era necessário mais” (PEE1)	2

		“...melhor era ter outros, mas as verbas económicas disponíveis não nos permite ter acesso a outro tipo de material.” (PEE2)	
TOTAL			4

#### XIV O que podia melhorar/O que faz falta

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>14. O que podia melhorar/O que faz falta</b>	<b>14.1. Mais verbas</b>	“Mais verbas para podermos comprar mais material adaptado.” (PEE1)	1
	<b>14.2. Material informático/tecnológico</b>	“Precisávamos de computadores novos e mais material informático” (PEE2)	1
TOTAL			2

#### Bloco G – Recursos humanos, apoios e parcerias

#### XV Apoios/serviços

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>15. Apoios/Serviços</b>	<b>15.1. APPACDM - CRI</b>	“Temos apoio da APPACDM que nos disponibiliza a equipa do CRI” (PEE1)	2
		“Temos apoio do CRI do qual temos o terapeuta ocupacional, o terapeuta da fala e fisioterapeuta” (PEE2)	
	<b>15.2. Insuficientes</b>	“cujos técnicos infelizmente não são suficientes!” (PEE1)	2
		“que manifestamente são insuficientes” (PEE2)	
TOTAL			4

**XVI Recursos humanos**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>16. Recursos humanos</b>	<b>16.1. Falta de terapeutas</b>	“Há falta de terapeutas, para realizar as terapias individualmente.” (PEE1) “Os terapeutas não são suficientes... (PEE2)	2
	<b>16.2. Falta de técnicos especializados</b>	“o que precisamos mesmo, são dos técnicos especializados para realizar as terapias de forma individual e mais horas por semana”. (PEE2)	1
TOTAL			3

**XVII Entidades envolvidas e serviços prestados**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>17. Entidades envolvidas e serviços prestados</b>	<b>17.1. Câmara municipal - Projetos</b>	“Câmara municipal...” (PEE1) “A câmara municipal é um grande parceiro, temos muitos projetos como a dança inclusiva, e outros do programa da câmara municipal (PEE2)	2
	<b>17.2. Autarquia local - Saldas e festas</b>	“... autarquia local, que nos apoia sempre quando solicitado.” (PEE1)	1
	<b>17.3. APC (Associação de Paralisia Cerebral) – Transporte</b>	“Temos a APC local que nos disponibiliza o transporte” (PEE2)	1
	<b>17.4. Associação hípica – Hipoterapia</b>	“A associação hípica, que nos permite realizar a hipoterapia” (PEE2)	1

	<b>17.5. APPACDM Equipa CRI</b>	-	“...e parceria com a APPACDM que disponibiliza a equipa do CRI” (PEE2)	1
TOTAL				6

Bloco H – Entraves/Obstáculos e expetativas

**XVIII Dificuldades sentidas ao trabalhar com estas crianças**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>18. Dificuldades sentidas ao trabalhar com estas crianças</b>	<b>18.1. Fase inicial</b>	“... o primeiro impacto às vezes custa...” (PEE1)  “... sentimo-nos no início sempre um bocadinho perdidos! Há sempre questões que colocamos: como vamos fazer; O que ele precisa; O que ele quer; Como consigo responder a essas necessidades” (PEE2)	2
	<b>18.2. Natureza das NEE</b>	“... os casos mais pesados: a forma como se alimentam, os espasmos que fazem, o cheiro característico deles...” (PEE1)  “Todas elas são um desafio e sinto-me com mais competências, mas cada uma que entra de novo, nós temos de perceber como funcionam...” (PEE2)	2
TOTAL			4

**XIX Entraves/obstáculos à inclusão**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
	<b>19.1. Acessibilidade</b>	“...acessibilidade ao primeiro andar” (PEE1)	2

<b>19. Entraves/ obstáculos à inclusão</b>		“O espaço físico ainda não está totalmente adaptado, há crianças que ainda não conseguem aceder ao primeiro piso” (PEE2)	
	<b>19.2. Falta de tempo/ disponibilidade</b>	“... não há tempo nem espaço para as atividades plásticas, que ajudam muito na estimulação sensorial” (PEE1)  “O currículo do 1.º CEB é muito extenso e denso o que impede a real participação destes alunos naqueles conteúdos” (PEE2)	2
	<b>19.3. Currículo</b>	“... programa que os professores titulares devem cumprir” (PEE1)  “Os professores dedicam-se mais às curriculares como a matemática, português e ao estudo do meio, e não valorizam as expressões” (PEE2)	2
	<b>19.4. Mentalidade dos professores</b>	“Outra barreira é a mentalidade dos professores, que deixam o planeamento e o desenvolvimento das atividades na mão dos Professores de Educação Especial” (PEE1)  “... como existe este espaço e nós asseguramos o acompanhamento permanente a estas crianças e desenvolvemos atividades, os professores já não se preocupam tanto em planear/ desenvolver atividades e prestar o apoio necessário” (PEE2)	2
	<b>19.5. Falta de técnicos especializados</b>	“poucos técnicos especializados” (PEE1)	1
	<b>19.6. Falta de apoio/cooperação</b>	“A falta de apoio... por parte dos técnicos/terapeutas e dos professores do regular para a realização das atividades” (PEE1)  “O maior obstáculo é não trabalharmos em equipa, não haver uma cooperação.” (PEE2)	2
	<b>19.7. Pouca articulação</b>	“Falta... de articulação” (PEE1)  “E dentro das salas de aula também, cada um cumpre com os seus objetivos, e acho que devia haver mais articulação nesse sentido.” (PEE2)	2

		TOTAL	13

#### XX Preocupações em relação ao trabalho desenvolvido

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>20. Preocupações em relação ao trabalho desenvolvido</b>	<b>20.1. Não dar apoio suficiente</b>	“Não conseguir chegar até eles e dar-lhes o apoio de que tanto necessitam!” (PEE1)  “Não conseguir dar resposta que eles merecem” (PEE2)	2
	<b>20.2. Pouca partilha na área da Educação Especial</b>	“Se eu conseguisse partilhar as minhas angústias com outros técnicos, saber se este é o caminho mais correto, sentia-me mais segura. É um trabalho muito pouco partilhado”. (PEE2)	1
TOTAL			3

#### XXI Avaliação do trabalho colaborativo dos Professores

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>21. Avaliação do trabalho colaborativo com os Professores do regular</b>	<b>21.1. Podia ser melhor</b>	“Podia ser melhor” (PEE1)  “Podia melhorar” (PEE2)	2
	<b>21.1. Colaboração reduzida</b>	“... pensam que os professores de educação especial têm a responsabilidade de orientar todo o trabalho com estas crianças. O que decidimos, para eles está bem, e não pode ser assim, pois devemos trabalhar em conjunto.” (PEE1)	2

		“Eles são recetivos a estas crianças, mas ao nível da colaboração e cooperação ainda é reduzida” (PEE2)	
TOTAL			4

## XXII Avaliação do envolvimento dos pais

Categorias	Subcategorias	Unidades	n
<b>22. Avaliação do envolvimento dos pais</b>	<b>22.1. Muito bom</b>	“É muito bom, são pais extremamente atentos e interessados, sempre dispostos a colaborar.” (PEE1)  “Nós temos tido muita sorte em ter pais muito interessados, muito preocupados, muito atentos, e dão continuidade ao trabalho que é desenvolvido na escola.” (PEE2)	2
	<b>22.2. Boa relação com os pais</b>	“existe uma colaboração muito boa entre nós” (PEE1)  “Criamos um elo muito estreito com eles, com diálogo, mensagens, são sempre bem acolhidos quando aqui vêm” (PEE2)	2
	<b>22.3. Confiança</b>	“Em primeiro lugar tivemos de alcançar a confiança dos mesmos, fazê-los ver que aqui estão bem, estão em segurança, que são respeitadas as suas necessidades e que eram bem tratados” (PEE2)	1
TOTAL			5

## XXIII O que espera da comunidade educativa

Categorias	Subcategorias	Unidades	n
------------	---------------	----------	---

<b>23. O que espera da comunidade educativa</b>	<b>23.1. Apoio nas interrupções letivas</b>	“Mais apoio para estas crianças nas férias letivas” (PEE1) “Os pais têm de arranjar soluções, recorrem a avós ou têm de pagar muito em instituições especializadas, e não estão ao acesso de qualquer pessoa” (PEE2)	2
	<b>23.2. Mais respostas vindas da autarquia local</b>	“As juntas de freguesia podiam envolver-se mais nas respostas que dão, que colocassem mais assistentes operacionais.” (PEE1) “Que os acolha e que lhes dê resposta, sobretudo na interrupção letiva” (PEE2)	2
TOTAL			4

#### XXIV Ambições em relação ao trabalho desenvolvido

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>24. Ambições em relação ao trabalho desenvolvido</b>	<b>24.1. Mudança do paradigma escolar</b>	“Que a realidade escolar mude, e que a nova legislação traga a mudança, e que seja aplicada na sua totalidade.” (PEE1) “Gostava de aprender mais e que a escola mudasse” (PEE2)	2
	<b>24.2. Valorização do Decreto-lei 54/2018</b>	“Temos uma ótima legislação, que podemos tirar partido dela e apoiar todas as crianças, independentemente das suas dificuldades e do seu meio social.” (PEE1) “Tudo o que está no decreto-lei 54 e 55 fosse uma realidade. Se tudo fosse cumprido como está lá era um grande avanço.” (PEE2)	2
TOTAL			4

## Anexo N - Análise às entrevistas dos Professores Titulares de Turma (PT)

### Análise entrevista: Professor Titular (PT)

Bloco C – Pertinência do CAA no processo de inclusão

#### I CAA melhor resposta educativa

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>1. CAA melhor resposta educativa</b>	<b>1.1. Apoio especializado</b>	“Sim, pois ali têm o apoio especializado que necessitam” (PT3)	1
	<b>1.2. Bom recurso</b>	“Pessoalmente, considero um bom recurso” (PT4)	1
TOTAL			2

#### II Avaliação do trabalho desenvolvido

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>2. Avaliação do trabalho desenvolvido</b>	<b>2.1. Positivo</b>	“O trabalho é positivo” (PT3)	1
	<b>2.2. Meritório</b>	“É um trabalho meritório, dadas as limitações...” (PT4)	1
TOTAL			2

### III O trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>3. O trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades/interesses</b>	<b>3.1. Sim</b>	“Sim. O trabalho desenvolvido unicamente para o interesse/necessidades destas crianças.” (PT4)	1
	<b>3.2. Não sei</b>	“Aí é que eu já não sei. A equipa multidisciplinar é que vem definir as medidas e apoios que estas crianças devem ter, e na sua ótica, estes técnicos não conhecem os alunos o suficiente, para definir qual o trabalho a desenvolver junto delas.” (PT3)	1
TOTAL			2

### IV Avaliação das estratégias utilizadas no processo de inclusão

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>4. Avaliação das estratégias</b>	<b>4.1. Insuficientes</b>	“Considero que não são suficientes, ainda se confunde muito os conceitos “Inclusão” e “integração” (PT3)	1
	<b>4.2. Falta de tempo para as implementar</b>	“Em sala de aula é muito difícil dar apoio individualizado a estas crianças, devido à falta de tempo e aos horários destinados às terapias” (PT3)	1
	<b>4.3. Pertinentes</b>	“... agora aqui, todos os alunos nesta escola conseguem compreender as limitações dos colegas e conseguem incluí-los. São bastantes amigos dos meninos da unidade” (PT4)	1
TOTAL			3

Bloco D – Trabalho colaborativo

**V Avaliação do trabalho colaborativo**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>5. Avaliação do trabalho colaborativo</b>	<b>5.1. Satisfatório</b>	“Tem havido articulação, embora ainda exista alguma divergência no que toca ao conceito de inclusão” (PT3)	1
	<b>5.2. Bom</b>	“O trabalho entre o professor titular de turma e as professoras de educação especial na nossa escola, tem funcionado sempre muito bem. Trabalhamos sempre em conjunto para o bem de todos os alunos.” (PT4)	1
TOTAL			2

**VI Colaboração no processo de inclusão**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>6. Colaboração no processo de inclusão</b>	<b>6.1. Colaboração reduzida</b>	“Sim colaboram, mas o horário destinado à Educação Especial é reduzido, o que por vezes dificulta essa colaboração” (PT3)	1
	<b>6.2. Articulação</b>	“Nós reunimos, tentamos ver a melhor maneira do aluno ser inserido o mais tempo possível no restante grupo da turma e daí trabalhamos de forma conjunta e colaborativa” (PT4)	1
TOTAL			2

## VII Apoio prestado pelos PEE

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>7. Apoio prestado pelos PEE</b>	<b>7.1. Bom</b>	“Sim” (PT3) “Sim tenho” (PT4)	2
	<b>7.2. Recetividade</b>	“Há abertura para que se desenvolvam atividades em grande grupo no CAA” (PT3) “... para além das professoras de educação especial, todos, assistentes e terapeutas colaboram no sentido da promoção de atividades conjuntas” (PT4)	2
TOTAL			4

Bloco E – Espaço educativo e materiais

## VIII O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>8. O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor</b>	<b>8.2. Sim</b>	“Sim tem” (PT3) “Considero que sim” (PT4)	2
	<b>8.3. Espaço de eleição</b>	“... dadas as limitações, considero um espaço bastante acolhedor, diferente das salas típicas, um espaço com segurança” (PT4)	1
TOTAL			3

## IX Organização do espaço

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>9. Organização do espaço</b>	<b>9.1. Organizado segundo necessidades/interesses</b>	“Sim está” (PT3) “Sim está. Aí está sem dúvida” (PT4)	2
	<b>9.2. Projetado para crianças com dificuldades de aprendizagem</b>	“Foi pensado para crianças com várias dificuldades de aprendizagem.” (PT4)	1
TOTAL			3

## X Pontos negativos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>10. Pontos negativos</b>	<b>10.1. Nada a apontar</b>	“Não” (PT3) “No CAA não” (PT4)	2
	<b>10.2. Acessibilidade</b>	“... no espaço envolvente há. A única coisa negativa, é o acesso ao primeiro andar. Ainda estamos à espera de um elevador ou de uma plataforma.” (PT4)	1
TOTAL			3

### XI Material vai ao encontro das necessidades/ interesses das crianças

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>11. Material vai ao encontro das necessidades/interesses</b>	<b>11.1. Sim</b>	“O material disponível vai ao encontro...” (PT4)	1
	<b>11.2. Pouco conhecimento na área</b>	“É um assunto demasiado técnico, ao qual eu tenho pouco conhecimento sobre que tipo de materiais a utilizar com estas crianças. Contudo penso que os que temos são seguros” (PT3)	1
TOTAL			2

### XII O que podia melhorar/ O que faz falta

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>12. O que podia melhorar/ O que faz falta</b>	<b>12.1. Acessibilidade</b>	“Faz falta um elevador interno” (PT3)	1
	<b>12.2. Material informático/ tecnológico</b>	“Há falta de material tecnológico, nomeadamente equipamento informático, ecrãs táteis e tablets.” (PT4)	1
TOTAL			2

### Bloco E – Recursos humanos, apoios e parcerias

### XIII Apoios/serviços

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>13. Apoios/serviços</b>	<b>13.1. Insuficientes</b>	“Falta mais apoio, estas crianças precisam de muito” (PT3)	1

	<b>13.2. Suficientes</b>	“Relativamente aos apoios externos vindos da câmara e da junta, não nos podemos queixar, tem vindo sempre, dentro também do que é possível” (PT4)	1
	<b>13.3. Falta de terapeutas</b>	“... tenho a apontar as terapias que não são suficientes” (PT4)	1
TOTAL			3

#### XIV Recursos humanos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>14. Recursos humanos</b>	<b>14.1. Insuficientes</b>	“Há falta de pessoal” (PT3)	1
	<b>14.2. Falta de assistentes operacionais</b>	“... nomeadamente assistentes operacionais, pois quando falta alguém, por vezes é complicado gerir a situação.” (PT3) “Faz falta o apoio de mais assistentes operacionais, uma para cada destas crianças, o que é supostamente previsto, para estas crianças, até aos 10 anos de idade.” (PT4)	2
TOTAL			3

#### Bloco F – Entraves/ obstáculos e expetativas

#### XV Dificuldades sentidas ao trabalhar com estas crianças

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>15. Dificuldades sentidas ao</b>	<b>15.1. Natureza das NEE</b>	“sinto devido à natureza das NEE, uma vez que são casos mais delicados” (PT3)	2
		“...com algumas deficiências sinto” (PT4)	

<b>trabalhar com estas crianças</b>	<b>15.2. Pouca formação na área</b>	“... devíamos ter uma formação mais específica para sermos capazes de conseguir trabalhar com estas crianças” (PT4)	1
	<b>15.3. Gestão de tempo</b>	“Por vezes sinto, na gestão do tempo para dar mais apoio/atenção a estas crianças em sala de aula.” (PT3)	1
	<b>15.4. Gestão emocional</b>	“Tive dificuldades emocionais, por ver tanta limitação numa criança, torna-se complicado, não é fácil” (PT4)	1
	TOTAL		5

#### XVI Preocupações/ansiedades

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>16. Preocupações/Ansiedades</b>	<b>16.1. Não dar apoio suficiente</b>	“Não conseguir dar o apoio que estas crianças necessitam.” (PT3)	1
	<b>16.2. Não corresponder às expectativas</b>	“O que mais me inquieta especificamente com estas crianças, é nunca perceber se realmente eles realizaram aquilo que queriam, pois como eles não se conseguem expressar verbalmente, torna-se complicado.” (PT4)	1
TOTAL			2

#### XVII Expectativas em relação ao CAA

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>17. Expectativas em relação ao CAA</b>	<b>17.1. Promovam a autonomia</b>	“Espero que promovam a autonomia destas crianças, que dentro das suas limitações, sejam o mais funcional possível” (PT3)	1

	<b>17.2. Mantenham o trabalho</b>	“Primeiro espero que continue...” (PT4)	1
	<b>17.3. Melhores condições do espaço físico</b>	“... que sejam feitas as obras prometidas pela câmara, como é o caso da construção de uma sala Snoezelen e o acesso às salas pelo elevador.” (PT4)	1
TOTAL			3

#### XVIII Expetativas em relação ao trabalho no regular

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>18. Expectativas em relação ao seu trabalho no regular</b>	<b>18.1. Ajudar/Apoiar</b>	“Ajudar estas crianças no seu desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para o seu bem-estar e a sua plena inclusão.” (PT3)	1
	<b>18.2. Reconhecimento</b>	“Eu espero que eles consigam sentir que o eu tenho feito por eles o melhor que posso e o que sei. Da minha parte eu tento fazer o melhor, para que eles se sintam realizados, e eu também.” (PT4)	1
TOTAL			2

## Anexo O - Análise às entrevistas dos Pais/Encarregados de Educação

### Análise entrevista: Pais/Encarregados de Educação

Bloco C - Necessidades e interesses das crianças e suas famílias

#### I Necessidades e interesses das crianças e suas famílias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>1. Necessidades e interesses</b>	<b>1.1. Comunicação</b>	“A comunicação é um dos nossos maiores interesses” (PCr1) “... comunicação” (MCr2) “...comunicação” (MCr3)	3
	<b>1.2. Cognição</b>	“Tem dificuldades ao nível cognitivo” (MCr4)	1
	<b>1.3. Autonomia</b>	“As suas maiores necessidades passam pelo controlo dos esfíncteres e pelo desenvolvimento da autonomia, nomeadamente nas tarefas do dia-à-dia. (PCr1) “Apresenta ainda dificuldades ao nível da autonomia” (MCr2)	2
	<b>1.4. Motor</b>	“Apresenta dificuldades ao nível motor” (MCr3)	1
	<b>1.5. Socialização</b>	“O meu filho não é uma criança fácil. A sua maior necessidade passa pela integração na sociedade” (MCr2) “... que conviva com outras pessoas e as crianças.” (MCr5)	2
	<b>1.6. Bem-estar</b>	“O nosso maior interesse é que ele tenha qualidade de vida” (MCr5)	1
	<b>1.7. Apoio adequado</b>	“... que tenha um tratamento que melhore as suas necessidades” (MCr5)	1

		TOTAL	11

## II Apoios e serviços mobilizados

Categories	Subcategorias	Unidades	n
<b>2. Apoios/serviços mobilizados</b>	<b>2.1 Fisioterapia</b>	<p>“Tem fisioterapia” (PCr1)</p> <p>“Tem fisioterapia” (MCR2)</p> <p>“fisioterapia” (MCR3)</p> <p>“Ele tem fisioterapia” (MCR5)</p>	4
	<b>2.2. Hipoterapia</b>	<p>“Hipoterapia” (PCr1)</p> <p>“Tem ainda hipoterapia” (MCR2)</p> <p>“Na escola tem a hipoterapia” (MCR3)</p> <p>“Faz hipoterapia” (MCR4)</p>	4
	<b>2.3. Terapia ocupacional e terapia da fala (CRI)</b>	<p>“Tem também a terapia da fala e a terapia ocupacional, que são realizadas em conjunto” (PCr1)</p> <p>“terapia ocupacional e da fala que são realizadas em conjunto. Ao que parece reduziram o número de horas para as terapias, o que a meu ver é insustentável. Estas crianças precisam de apoio individual.” (MCR2)</p> <p>“terapia da fala, terapia ocupacional” (MCR3)</p> <p>“Também tem a terapia ocupacional e terapia da fala” (MCR4)</p>	5

		“a terapia ocupacional e terapia da fala” (Mcr5)	
	<b>2.4. Raríssimas</b>	“Faz ainda terapia nas Raríssimas, uma vez que os apoios prestados na escola, não são suficientes.” (PCr1)	1
	<b>2.5. APPACDM – Transporte</b>	“Beneficia ainda do transporte” (Mcr3) “Tem apoio da APC local que dá o transporte para a escola” (Mcr4) “... e tem transporte fornecido pela associação” (Mcr5)	3
	<b>2.6. Terapia da visão</b>	“Tem também a terapia da visão” (Mcr5)	1
	<b>2.7. Terapias no exterior</b>	“terapias no exterior, que são a meu encargo” (Mcr2) “No exterior faz algumas terapias, como a fisioterapia e a terapia ocupacional.” (Mcr3) “Ele tem fisioterapia e terapia ocupacional na APC local.” (Mcr5)	3
	<b>2.8. Piscina</b>	“Vai à piscina” (Mcr4)	1
TOTAL			22

Bloco C – Pertinência do CAA na promoção da inclusão

III CAA melhor resposta educativa

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
	<b>3.1. Concentração dos recursos</b>	“Sim, pois no CAA está tudo o que ela precisa para as suas aprendizagens” (PCr1)	2

<b>3. CAA melhor resposta educativa</b>		“Sim, ele melhorou bastante, desde que veio para cá.” (MCr5)	
	<b>3.2. Equipa educativa</b>	“Sim é, considerando a equipa educativa que está a trabalhar com ele, pois confio muito nestas pessoas.” (MCr2)	1
	<b>3.3. Podia melhorar</b>	“... embora ela necessite da sala de aula para promoção da socialização.” (PCr1) “Sim é, mas acho que tanto para ela, como para as outras crianças precisavam de melhor.” (MCr3) “Considero, mas podia haver mais verbas para poderem fazer mais.” (MCr4)	3
TOTAL			6

#### IV Trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>4. Trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades/interesses</b>	<b>4.1. Sim</b>	“Sim” (PCr1) “Dentro do que vou vendo, sim.” (MCr3) “Vai” (MCr4) “Vai sim” (MCr5)	4
	<b>4.2. Insuficiente</b>	“Sim, embora não seja suficiente.” (MCr2)	1
TOTAL			5

## V Áreas a trabalhar

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>5. Áreas a trabalhar</b>	<b>5.1. Comunicação</b>	“A área da comunicação” (PCr1)	1
	<b>5.2. Autonomia</b>	“autonomia” (PCr1)	3
		“Autonomia” (MCr2)	
		“A autonomia” (MCr4)	
<b>5.3. Socialização</b>	“... socialização, sem dúvida!” (MCr2)	2	
	“Área da socialização” (MCr5)		
	<b>5.4. Motora</b>	“A área motora, gostava mesmo que ela andasse.” (MCr3)	1
TOTAL			7

## Bloco D – Estratégias de promoção de inclusão

### VI Avaliação Atividades/estratégias de inclusão

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>6. Avaliação das atividades/estratégias de inclusão</b>	<b>6.1. Pertinentes</b>	“Sim, de um modo geral sim.” (PCr1)	4
		“Sim são” (MCr3)	
		“Sim. Ele evoluiu muito desde que veio para aqui, nomeadamente a parte da autonomia, pois já se veste e despe sozinho.” (MCr4)	
		“Considero” (MCr5)	

	<b>6.2. Insuficientes</b>	“Considero, embora não sejam suficientes.” (MCr2)	1
TOTAL			5

### VII Atividades importantes

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>7. Atividades importantes</b>	<b>7.1. Atividades que promovam a autonomia</b>	“Atividades que promovam a autonomia” (PCr1)	1
	<b>7.2. Atividades que promovam a comunicação</b>	“... comunicação” (PCr1)	2
		“... comunicação” (MCr3)	
	<b>7.3. Atividades que promovam a socialização</b>	“Penso que as atividades que promovam a socialização e a integração na sociedade são uma mais valia para ele.” (MCr2) “Talvez as atividades de grupo e saídas.” (MCr5)	2
	<b>7.4. Atividades motoras</b>	“As atividades que promovam o seu desenvolvimento motor” (MCr2)	1
<b>7.5. Nada a acrescentar</b>	“Eu penso que está tudo a ser feito.” (MCr4)	1	
TOTAL			7

Bloco E – Espaço educativo e materiais

**VIII O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>8. O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor</b>	<b>8.1. Sim</b>	“Sim tem” (PCr1)	5
		“Sim” (MCr2)	
		“Sim” (MCr3)	
		“Tem.” (MCr4)	
		“Sim” (MCr5)	
TOTAL			5

**VIX Organização do espaço em função das necessidades/interesses**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>9. Organização do espaço em função das necessidades/interesses</b>	<b>9.1. Sim</b>	“Sim está” (PCr1)	5
		“Sim, posso dizer que sim” (MCr2)	
		“Sim está” (MCr3)	
		“Acho que sim” (MCr4)	
		“Sim” (MCr5)	
TOTAL			5

### X Pontos negativos do espaço

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>10. Pontos negativos do espaço</b>	<b>10.1. Nada a apontar</b>	“Não me ocorre nenhum.” (PCr1) “Eu não tenho” (MCr4) “Não” (MCr5)	3
	<b>10.2. Localização</b>	“Localização. Está muito longe da cidade, daí terem menos oportunidade de saírem mais vezes e explorar outras coisas e de estarem mais integrados” (MCr2)	1
	<b>10.3. Acessibilidade</b>	“Há falta de um elevador na instituição para o acesso ao segundo piso, à sala de aula” (MCr3)	1
	<b>10.4. Falta de recursos</b>	“Há falta de meio de transportes para saírem mais vezes. Existe falta de apoios e recursos humanos e físicos.” (MCr2)	1
	<b>10.5. Espaço da sala pouco apelativo</b>	“...a sala é muito escura, devia ter mais cor e mais coisas para as crianças fazerem” (MCr4)	1
TOTAL			7

### XI Material vai ao encontro das necessidades/ interesses das crianças

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>11. Material vai ao encontro das necessidades/interesses</b>	<b>11.1. Sim</b>	“Sim, penso que sim” (PCr1)	5
		“De um modo geral, sim vai ao encontro, mas não chega” (MCr2)	
		“Sim vai, pois permite às crianças escolherem o que querem fazer.” (MCr3)	

		“Sim, mas eles deviam ter mais.” (MCr4) “Eu penso que sim” (MCr5)	
TOTAL			5

## XII O que podia melhorar/ O que faz falta

Categorias	Subcategorias	Unidades	n
<b>12. O que podia melhorar/ O que faz falta</b>	<b>12.1. Mais verbas</b>	“Mais verbas” (MCr2) “O Estado podia ajudar muito mais. Mais verbas para esta escola.” (MCr5)	2
	<b>12.2. Mais material</b>	“mais material que estimule estas crianças, porque elas precisam” (MCr2) “Mais material” (MCr3)	2
	<b>12.3. Pouco conhecimento na área</b>	“Tenho pouco conhecimento sobre quais os melhores materiais didáticos a estas crianças.” (PCr1)	1
	<b>12.4. Nada a apontar</b>	“Não tenho nada a apontar, pois ele melhorou muito desde que veio para cá.” (MCr5)	1
TOTAL			6

Bloco F – Recursos humanos, apoios e parcerias

**XIII Apoios/serviços**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>13. Apoios/serviços</b>	<b>13.2. Insuficientes</b>	<p>“Não são suficientes, número de horas destinado ao apoio à criança muito reduzido. Têm de recorrer a outros tipos de terapias fora da escola.” (PCr1)</p> <p>“Não são suficientes. É necessário mais tempo para o desenvolvimento das terapias.” (MCr2)</p> <p>“Sim, mas ainda não é o suficiente. Não tenho apoio nenhum nas férias.” (MCr2)</p>	3
	<b>13.3. Suficientes</b>	<p>“Sim considero” (MCr3)</p> <p>“Sim são. Já conseguimos muita coisa.” (MCr5)</p>	2
TOTAL			5

**XIV Recursos humanos**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>14. Recursos humanos</b>	<b>14.2. Falta de técnicos especializados</b>	<p>“Relativamente aos técnicos não são suficientes, uma vez que estas crianças necessitam de muito apoio/terapias.” (PCr1)</p> <p>“O número de técnicos para as terapias muito reduzido.” (MCr4)</p>	2
	<b>14.3. Insuficientes</b>	<p>“Não são suficientes, precisam de mais pessoal.” (MCr2)</p>	1

	<b>14.4. Falta de assistentes operacionais</b>	“Não há assistentes operacionais suficientes. Esta crianças, segundo a lei até aos 10 anos de idade deviam ter uma assistente operacional para os acompanhar sempre.” (Mcr2)	1
	<b>14.5. Suficientes</b>	“Sim, para o número de crianças que têm, acho que sim.” (Mcr4) “Sim.” (Mcr5)	2
TOTAL			6

Bloco F – Entraves/ obstáculos e expetativas

**XV Obstáculos à inclusão**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>15. Obstáculos à inclusão</b>	<b>15.1. Falta de técnicos especializados</b>	“Existem poucos técnicos especializados” (PCR1)	1
	<b>15.2. Falta de recursos humanos</b>	“Falta de pessoal” (Mcr2)	1
	<b>15.3. Falta de formação</b>	“Existe muita falta de formação, falta de conhecimento em orientar os pais no que diz respeito aos direitos destas crianças” (Mcr2)	1
	<b>15.4. Desinteresse</b>	“Nota-se algum desinteresse/desmotivação por parte dos mesmos” (PCR1)  “Há ainda falta de interesse por parte de alguns técnicos e o tempo disponibilizado para estas crianças não é suficiente” (Mcr2)	2
	<b>15.5. Nº reduzido de horas destinado às terapias</b>	“Reduziram também o número de horas destinado às terapias e alguns técnicos não vão ao encontro das necessidades/interesses da criança/família.” (PCR1)	2

		“O tempo disponibilizado às terapias muito reduzido, uma vez que estas crianças necessitam de muito apoio” (MCr2)	
	<b>15.6. Poucas atividades ao exterior</b>	“Verifico ainda um reduzido número de atividades como as saídas”. (MCr2)	1
	<b>15.7. Nesta instituição nunca senti</b>	“Neste agrupamento, nesta escola nunca senti obstáculos. Senti obstáculos/entraves vindos de outros agrupamentos.” (MCr3) “Não senti qualquer obstáculo. Ele se adaptou muito bem aqui.” (MCr5) “Aqui nunca houve obstáculos, gostei muito desta escola. Já senti entraves noutra instituição, ele não estava incluído.” (MCr4)	3
	<b>15.8. Aceitação social</b>	“Ele notar que é diferente e afastar-se. Por vezes sinto algum desconforto, pois ainda há pessoas que o rejeitam” (MCr4)	1
TOTAL			12

## XVI Preocupações/ansiedades

Categories	Subcategorias	Unidades	n
<b>16. Preocupações/Ansiedades</b>	<b>16.1. Futuro</b>	“O futuro, quem irá tomar conta do meu filho, quando eu já não cá estiver.” (PCr1) “O futuro, o que é que eu vou fazer com ele.” (MCr2) “Eu morrer e não saber com que ele vai ficar.” (MCr4)	3
	<b>16.2. Em relação à escola não sinto</b>	“Estando aqui, estou tranquila. Confio plenamente em todos, sei que aqui ela está bem.” (MCr3)	2

		“Em relação à escola, nada”. (MCr5)	
TOTAL			5

### XVII Expetativas em relação ao CAA

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>17. Expetativas em relação ao CAA</b>	<b>17.1. Desenvolvam as competências</b>	“Que ela aprenda, que desenvolva novas aprendizagens e que tenha progressos na sua autonomia.” (PCr1)  “Que ajudem o meu filho a ficar autónomo, embora a médica disse que ele não ia ficar. Mas acredito que sim.” (MCr4)	2
	<b>17.2. Mantenham o trabalho</b>	“Que continuem a dar o apoio que é possível” (MCr2)  “Que continuem a fazer o que estão a fazer.” (MCr3)  “Acredito que ele vai melhorar e espero que continuem com o trabalho que estão a desenvolver junto do meu educando.” (MCr5)	3
	<b>17.3. Apoio nas férias</b>	“Queria ainda mais apoio, que me dessem apoio nas férias, coisa que não acontece.” (MCr2)	1
TOTAL			6

### XVIII Articulação/colaboração no processo de inclusão

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
	<b>18.1. Sim</b>	“Sim” (PCR1)	5

<b>18. Articulação/colaboração no processo de inclusão</b>		<p>“Sim” (Mcr2)</p> <p>“Sim” (Mcr3)</p> <p>“Tenho” (Mcr4)</p> <p>“Sim” (Mcr5)</p>	
	<b>18.2. Há articulação</b>	<p>“... estamos em sintonia” (PCr1)</p> <p>“... a professora vai sempre falando comigo” (Mcr2)</p> <p>“Sempre que ela faz algo de novo, as professoras dizem-me, para fazer também nas férias, dando assim continuidade ao seu trabalho.” (Mcr3)</p> <p>“Participo sempre que possível. Quando não posso vir, elas comunicam-me tudo.” (Mcr4)</p> <p>“Falamos sempre” (Mcr5)</p>	5
TOTAL			10

#### XIX Avaliação do trabalho colaborativo dos professores

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>n</b>
<b>19. Avaliação do trabalho colaborativo dos professores</b>	<b>19.1. Positivo</b>	<p>“Em termos gerais é positivo, só há alguns pontos a melhorar, nomeadamente o apoio dos técnicos.” (PCr1)</p> <p>“É positivo, eles fazem o que podem, dentro das limitações que têm.” (Mcr2)</p>	2
	<b>19.2. Bom</b>	<p>“Acho que têm feito um bom trabalho. São muito atenciosos com as crianças.” (Mcr3)</p>	3

		<p>“Espetacular. Eles têm sido fantásticos. Ele gosta muito de cá andar.” (Mcr4)</p> <p>“O trabalho é bom. Eles têm dado os apoios e as respostas necessárias, coisa que no Brasil nunca consegui!” (Mcr5)</p>	
TOTAL			5

#### XX Expetativas em relação à comunidade educativa

Categories	Subcategorias	Unidades	n
<b>20. Expetativas em relação à comunidade educativa</b>	<b>20.1. Continuação do trabalho</b>	<p>“Que continuem a trabalhar para o bem-estar destas crianças.” (PCR1)</p> <p>“Que continuem simplesmente a serem as pessoas que são. Pelo que vejo gostam daquilo que fazem e trabalham para o bem-estar de todas.” (Mcr3)</p> <p>“E continuem a trabalhar a sua autonomia, para que um dia ao ficar sozinho ele possa ficar bem, dentro das suas possibilidades/limitações.” (Mcr4)</p> <p>“Que continuem a dar o apoio que têm dado até agora.” (Mcr5)</p>	4
	<b>20.2. Apoio</b>	<p>“O apoio na sua evolução pessoal e inclusão na sociedade” (Mcr2)</p> <p>“Apoio” (Mcr4)</p>	2
	<b>20.3. Apoio na interrupção escolar</b>	<p>“E apoio durante a interrupção escolar” (Mcr2)</p> <p>“Precisava ainda de apoio nas férias” (Mcr4)</p>	2
TOTAL			8

## Anexo P - Total de registos das categorias emergentes às entrevistas efetuadas aos Professores de Educação Especial

<b>Categorias emergentes</b>	<b>Registos efetuados n</b>	<b>%</b>
Necessidades e interesses das crianças e suas famílias	13	9,7
Medidas mobilizadas	4	3
Funcionamento do CAA	6	4,5
Importância do CAA	4	3
Trabalho desenvolvido	4	3
Áreas de desenvolvimento	10	7,5
CAA melhor resposta educativa	4	3
Atividades/estratégias implementadas	6	4,5
Estratégias utilizadas na interação/intervenção com as crianças	9	6,7
O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor	4	3
Organização do espaço	10	7,5
Pontos negativos	3	2,2
Material vai ao encontro das necessidades/interesses	4	3
O que podia melhorar/O que faz falta	2	1,5
Apoios/serviços	4	3
Recursos humanos	3	2,2
Entidades envolvidas e serviços prestados	6	4,5
Dificuldades sentidas ao trabalhar com estas crianças	4	3
Entraves/obstáculos à inclusão	13	9,7
Preocupações/ansiedades	3	2,2
Avaliação do trabalho colaborativo dos professores	4	3
Avaliação do envolvimento dos pais	5	3,7
O que espera da comunidade educativa	4	3
Ambições em relação ao trabalho desenvolvido	4	3
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100%</b>

## Anexo Q - Total de registos das subcategorias emergentes das entrevistas dos Professores de Educação Especial

Categorias	Subcategorias	Registos efetuados n	n total	%
Necessidades e interesses das crianças e famílias	Comunicação	2	13	9,7
	Cognição	2		
	Autonomia	1		
	Motor	2		
	Visão	2		
	Socialização	2		
	Estimulação sensorial	2		
Medidas mobilizadas	Universais	1	4	3
	Adicionais	2		
	Significativas	1		
Funcionamento do CAA	Acompanhamento permanente	2	6	4,5
	Salda de apoio	2		
	Sala polivalente	2		
Importância do CAA	Desenvolvimento de atividades segundo os interesses/necessidades	2	4	3
	Promoção do bem-estar	2		
Trabalho desenvolvido	Trabalho estruturado	1	4	3
	Currículo específico	2		
	Terapias	1		
Áreas de desenvolvimento	Comunicação	2	10	7,5
	Cognitiva	2		
	Motricidade	2		
	Socialização	2		
	Estimulação sensorial	2		
CAA melhor resposta educativa	Responde às necessidades	2	4	3
	Concentração de recursos	2		
Atividades/estratégias implementadas	Atividades dentro do regular	2	6	4,5
	Atividades e rotinas coletivas	2		
	Saídas	2		
Estratégias utilizadas na interação/intervenção com as crianças	Rotina diária	2	9	6,7
	Terapias	2		
	Ensino estruturado	2		
	Espaço de trabalho em sala de aula	1		
	Modelo PECS	1		
	Afetividade	1		
O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor	Promoção do bem-estar	2	4	3
	Segurança	2		
Organização do espaço	Pequenas áreas	2	10	7,5
	Permite a livre circulação	2		
	Permite a acessibilidade	2		
	Permite o relaxamento	2		
	Permite a exploração sensorial	2		
Pontos negativos do espaço	Espaço pequeno	2	3	2,2
	Falta a sala snoezelen	1		
Material vai ao encontro das necessidades/interesses	Sim	2	4	3
	Necessário mais	2		
O que podia melhorar/Oque faz falta	Mais verbas	1	2	1,5
	Material informático/tecnológico	1		
Apoios/serviços	APPACDM - CRI	2	4	3
	Insuficientes	2		
Recursos humanos	Falta terapeutas	2	3	2,2
	Falta de técnicos especializados	1		
Entidades envolvidas e serviços prestados	Câmara municipal - Projetos	2	6	4,5
	Autarquia local – Saídas e festas	1		
	APPC – Transporte	1		
	Associação hípica - Hipoterapia	1		
	APPACDM – Equipa CRI	1		
	Fase inicial	2	4	3

Dificuldades sentidas ao trabalhar com estas crianças	Natureza das NEE	2		
Entraves/obstáculos à inclusão	Acessibilidade	2		
	Falta de tempo/disponibilidade	2		
	Currículo	2		
	Mentalidade dos professores	2		
	Número reduzido de técnicos	1	13	9,7
	Falta de apoio/cooperação	2		
Preocupações/ansiedades	Pouca articulação	2		
	Não dar apoio suficiente	2		
	Pouca partilha na área da Educação Especial	1	3	2,2
Avaliação do trabalho colaborativo dos professores	Podia ser melhor	2	4	3
	Colaboração reduzida	2		
Avaliação do envolvimento dos pais	Muito bom	2		
	Boa relação com os pais	2	5	3,7
	Confiança	1		
O que espera da comunidade educativa	Apoio nas interrupções letivas	2		
	Mais respostas vindas da autarquia local	2	4	3
Ambições em relação ao trabalho desenvolvido	Mudança do paradigma escolar	2		
	Valorização do Decreto-Lei 54/2018	2	4	3
<b>TOTAL</b>		<b>133</b>	<b>133</b>	<b>100</b>

## Anexo R - Total de registos das categorias emergentes às entrevistas efetuadas aos Professores Titulares

<b>Categorias emergentes</b>	<b>Registos efetuados n</b>	<b>%</b>
CAA melhor resposta educativa	2	4,1
Avaliação do trabalho desenvolvido	2	4,1
Trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades/interesses	2	4,1
Atividades/estratégias de inclusão	3	6,2
Avaliação do trabalho colaborativo dos professores	2	4,1
Articulação/Colaboração no processo de inclusão	2	4,2
Apoio prestado pelos PEE	4	8,3
O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor	3	6,2
Organização do espaço	3	6,2
Pontos negativos do espaço	3	6,2
Material vai ao encontro das necessidades/interesses	2	4,1
O que podia melhorar/O que faz falta	2	4,1
Apoios/serviços	3	6,2
Recursos humanos	3	6,2
Dificuldades sentidas ao trabalhar com estas crianças	5	10,4
Preocupações/Ansiedades	2	4,1
Expetativas em relação ao CAA	3	6,2
Expetativas em relação ao trabalho no regular	2	4,1
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

## Anexo S - Total de registos das subcategorias emergentes das entrevistas dos Professores Titulares

Categorias	Subcategorias	Registos efetuados	n total	%
		n		
CAA melhor resposta educativa	Apoio especializado	1	2	4,16
	Bom recurso	1		
Avaliação do trabalho desenvolvido	Positivo	1	2	4,16
	Meritório	1		
Trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades/interesses	Sim	1	2	4,16
	Não sei	1		
Atividades/estratégias de inclusão	Insuficientes	1	3	6,25
	Falta de tempo para implementar	1		
	Pertinentes	1		
Avaliação do trabalho colaborativo dos professores	Satisfatório	1	2	4,16
	Bom	1		
Articulação/Colaboração no processo de inclusão	Colaboração reduzida	1	2	4,16
	Há articulação	1		
Apoio prestado pelos PEE	Bom	2	4	8,33
	Recetividade	2		
O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor	Sim	2	3	6,25
	Espaço de eleição	1		
Organização do espaço	Organizado segundo necessidades/interesses	2	3	6,25
	Projetado para crianças com dificuldades de aprendizagem	1		
	Nada a apontar	0		
Pontos negativos do espaço	Acessibilidade ao 1º piso	1	3	6,25
		2		
Material vai ao encontro das necessidades/interesses	Sim	1	2	4,16
	Pouco conhecimento na área	1		
O que podia melhorar/O que faz falta	Acessibilidade ao 1º piso	1	2	4,16
	Material informático/tecnológico	1		
Apoios/serviços	Insuficientes	1	3	6,25
	Suficientes	1		
	Falta de terapeutas	1		
Recursos humanos	Insuficientes	1	3	6,25
	Falta de assistentes operacionais	2		
Dificuldades sentidas ao trabalhar com estas crianças	Natureza das NEE	2	5	10,4
	Pouca formação na área	1		
	Gestão de tempo	1		
	Gestão emocional	1		
Preocupações/ansiedades	Não dar apoio suficiente	1	2	4,16
	Não corresponder às expectativas	1		
Expetativas em relação ao CAA	Promovam a autonomia	1	3	6,25
	Mantendam o trabalho	1		
	Melhores condições do espaço físico	1		
Expetativas em relação ao seu trabalho no regular	Ajudar/apoiar	1	2	4,16
	Reconhecimento	1		
<b>TOTAL</b>		<b>48</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

## Anexo T - Total de registos das categorias emergentes às entrevistas efetuadas aos Pais/Encarregados de Educação

<b>Categorias emergentes</b>	<b>Registos efetuados n</b>	<b>%</b>
Necessidades e interesses do seu educando	11	7,4
Apoios/serviços mobilizados	22	14,8
CAA melhor resposta educativa	6	4
Trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades e interesses	5	3,4
Áreas a trabalhar	7	4,7
Avaliação das atividades/estratégias de inclusão	6	4
Atividades importantes	7	4,7
O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor	5	3,4
Organização do espaço em função das necessidades/interesses	5	3,4
Pontos negativos do espaço	7	4,7
Material vai ao encontro das necessidades/interesses	5	3,4
O que podia melhorar/O que faz falta	6	4
Apoios/serviços	5	3,4
Recursos humanos	6	4
Obstáculos ao processo de inclusão	12	8,1
Preocupações/Ansiedades	5	3,4
Expetativas em relação ao CAA	6	4
Articulação/Colaboração no processo de inclusão	10	6,7
Avaliação do trabalho colaborativo	5	3,4
Expetativas em relação à comunidade educativa	8	5,4
<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>100</b>

## Anexo U - Total de registos das subcategorias emergentes das entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação

Categories	Subcategorias	Registos Efetuados n	n total	%
Necessidades e interesses	Comunicação	3	11	7,4
	Cognição	1		
	Autonomia	2		
	Motora	1		
	Socialização	2		
	Bem-estar	1		
	Apoio adequado	1		
Apoios/serviços mobilizados	Fisioterapia	4	22	14,8
	Hipoterapia	4		
	Terapia ocupacional e terapia da fala	5		
	Raríssimas	1		
	APC local- Transporte	3		
	Terapia da visão	1		
	Terapias no exterior	3		
	Piscina	1		
CAA melhor resposta educativa	Concentração dos recursos	2	6	4
	Equipa educativa	1		
	Podia melhorar	3		
Trabalho desenvolvido vai ao encontro das necessidades/interesses	Sim	4	5	3,4
	Insuficientes	1		
Áreas a trabalhar	Comunicação	1	7	4,7
	Autonomia	3		
	Socialização	2		
	Motora	1		
Avaliação das atividades e estratégias de inclusão	Pertinentes	5	6	4
	Insuficientes	1		
Atividades importantes	Atividades que promovam a autonomia	1	7	4,7
	Atividades que promovam a comunicação	2		
	Atividades que promovam a socialização	2		
	Atividades motoras	1		
	Nada a acrescentar	1		
O CAA apresenta um ambiente seguro e acolhedor	Sim	5	5	3,4
Organização do espaço em função das necessidades /interesses	Sim	5	5	3,4
Pontos negativos do espaço	Nada a apontar	3	7	4,7
	Localização	1		
	Acessibilidade	1		
	Falta de recursos	1		
	Espaço da sala pouco apelativo	1		
Material vai ao encontro das necessidades/interesses	Sim	5	5	3,4
O que podia melhorar/O que faz falta	Mais verbas	2	6	4
	Mais material	2		
	Pouco conhecimento na área	1		
	Nada a apontar	1		
Apoios/serviços	Insuficientes	3	5	3,4
	Suficientes	2		
Recursos humanos	Falta de técnicos	2	6	4
	Insuficientes	1		
	Falta de assistentes operacionais	1		
	Suficientes	2		

Obstáculos à inclusão	Falta de técnicos especializados	1		
	Falta de recursos humanos	1		
	Falta de formação	1		
	Desinteresse	2		
	Nº reduzido de horas destinado às terapias	2	12	8,1
	Poucas atividades no exterior	1		
	Nesta instituição nunca senti	3		
	Aceitação social	1		
Preocupações/ansiedades	Futuro	3	5	3,4
	Em relação à escola não sinto	2		
Expetativas em relação ao CAA	Desenvolvam as competências	2		
	Mantenham o trabalho	3	6	4
	Apoio nas férias	1		
Articulação/Colaboração no processo de inclusão	Sim	5	10	6,7
	Há articulação	5		
Avaliação do trabalho colaborativo dos professores	Positivo	2	5	3,4
	Bom	3		
Expetativas em relação à comunidade educativa	Continuação do trabalho	4		
	Apoio	2	8	5,4
	Apoio na interrupção escolar	2		
<b>TOTAL</b>		<b>149</b>	<b>149</b>	<b>100</b>