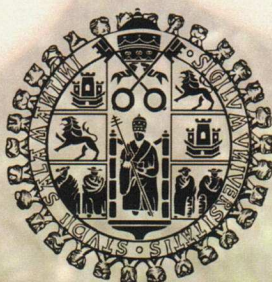


UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Equipas Interdisciplinares

Microestruturas potenciadoras de trabalho em rede ao serviço da inclusão em Portugal

Autora: Fernanda Maria Martins Fernandes Alves Pereira

Directora: Pilar Sarto Martín

Salamanca, 2010

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Equipas Interdisciplinares

Microestruturas potenciadoras de trabalho em rede ao serviço da inclusão em Portugal

Tese apresentada por Fernanda Maria Martins Fernandes Alves Pereira, para obtenção do grau de Doutora, dirigida pela Doutora Pilar Sarto Martin, Professora Titular da Universidade de Salamanca

Fernanda Maria Martins Fernandes Alves Pereira

Pilar Sarto Martin

Directora da Tese

Clementina Garcia Crespo

Tutora da Tese

Salamanca, 2010

Aos meus filhos, Margarida, Mariana e Francisco, pela paciência e pelo carinho;

Ao Armando meu amigo e companheiro, pelo apoio e compreensão;

Aos meus pais, pelo exemplo de entrega e dedicação ao trabalho;

A todas as crianças, razão de ser desta investigação, por constituírem a minha força;

A todos os amigos, pela ajuda e pelo alento;

Aos meus professores, pela partilha do seu saber,

Ao Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Salamanca,

pela oportunidade de realizar este Doutoramento

E, especialmente à Professora Pilar, pelos ensinamentos, dedicação e amizade.

A todos os que sempre me deram ânimo e acreditaram...

O meu sincero muito obrigado!

Fernanda

RESUMEN

Fomentar la inclusión educativa de niños y jóvenes en las escuelas y en la comunidad constituye una tarea que implica la colaboración, coordinación y participación de los diferentes agentes sociales y que no puede ser abordada con acciones puntuales, sectoriales o descoordinadas.

Constatando que Portugal necesita avanzar en el desarrollo de políticas y acciones inclusivas, y que no existen indicaciones ni normas que sustenten la existencia de Equipos Interdisciplinarios y de prácticas colaborativas entre la escuela y la comunidad, el presente estudio pretende poner de manifiesto el potencial que tienen los mismos para diseñar respuestas adecuadas, destinadas a los niños en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión a través del trabajo conjunto con los distintos agentes sociales.

Partiendo de un marco teórico, la investigación contextualiza las tendencias gregarias del ser humano, sitúa los conceptos de grupo y equipo y defiende su relevancia en la vida de las personas y de las organizaciones, particularmente en la organización escolar; igualmente se reflexiona y profundiza en el concepto de Equipo, interdisciplinariedad, inclusión y trabajo en red.

Desde una perspectiva cualitativa, la vertiente práctica de este trabajo se centra en el análisis documental y en la recogida de información sobre las percepciones y opiniones de los profesionales de 13 Equipos (previamente identificados); de los representantes de los servicios de las áreas de educación, salud y servicios sociales; y de los profesores y padres. Información extraída de cuestionarios (Equipos, distintos representantes de la comunidad, profesores y padres,) y entrevistas colectivas (a los Equipos). Para el análisis y el tratamiento de los datos nos hemos servido del programa SPSS y del Nvivo 7.

La discusión de los datos nos ha permitido identificar el potencial que tienen los Equipos para implicar a los distintos intervinientes y servicios de la comunidad, con especial importancia a los padres y profesores. Concretamente, el impacto que tiene el trabajo desempeñado por el personal de los Equipos, en los niños/jóvenes, en las familias, en los profesionales que interaccionan con ellos, en la comunidad o en los propios profesionales, traducido en: la eliminación de barreras a la presencia, al aprendizaje y a la participación; la dotación de nuevas y mayores competencias a los intervinientes implicados; la dinamización de los procesos de comunicación, creando e impulsando su existencia para fomentar el desarrollo de redes sociales; el perfeccionamiento profesional y el reestablecimiento del sentimiento de seguridad, especialmente en los padres y docentes. Por último, se observa que existen diferencias entre los Equipos tanto desde el punto de vista estructural como por lo que respecta a sus dinámicas, algunas son consideradas como positivas en el sentido que facilitan el trabajo que desarrollan los Equipos, mientras que otras son negativas en cuanto presentan obstáculos para su tarea orientadora. En ambos casos los resultados nos ayudan a reflexionar y a redefinir un nuevo prototipo de Equipo.

Para concluir, y ante la evidencia de la importancia de los Equipos en la promoción de procesos de inclusión coordinados con los diferentes agentes sociales y en la creación y consolidación de redes interservicios, se perfila y propone un Modelo de Equipo, así como posibles estrategias para su diseño, fundamentado en un acuerdo interministerial que garantice la participación y la implicación de todos los intervinientes y servicios con responsabilidades sociales.

Abstract

The promotion of social inclusion of children and school-going teenagers is a task that cannot forgo the manifold cooperation efforts of a variety of community actors nor can it be resigned to partial and uncoordinated action.

Since in Portugal extensive work remains to be carried out in this field, given the absence of norms that sustain the existence of interdisciplinary Teams and collaborative practices, in particular between school and community, this study seeks to illustrate the potential such structures have in involving and coordinating various social partners towards ensuring more effective responses in favour of vulnerable children or children at risk of social exclusion.

Starting with a theoretical approach, the research contextualizes the social tendencies of the human being, identifies the concepts of 'group' and 'Team' and illustrates their relevance in the lives of people and organizations, in particular education organizations. Finally, the study interrelates the notions of Team, interdisciplinarity, inclusion and networks.

Taking a qualitative approach, the practical component of the study is based upon a document analysis and the assembly of perceptions and opinions of the professionals of 13 previously identified Teams who represent community services in the areas of education, health and social services, including teachers and parents. These perceptions and opinions are gathered from questionnaires and group interviews (only the Teams) and took recourse to the Nvivo 7 and SPSS programmes for the purpose of data handling.

The discussion of the data makes it possible to identify the potential of Teams in terms of involving various actors and community services, in particular parents and teachers, although the need for improvements is recognised. The discussion also illustrates the impact of teams on children/teenagers, on families, on the professionals with whom they interact, on the community and on the professionals themselves, resulting in: the removal of barriers to attendance, learning and participation of children and teenagers in school; the development of new and renewed competences in the different actors involved; the acceleration of social inclusion processes by means of establishment and strengthening of communication channels that promote the creation and encouragement of social networks; professional improvement and the reestablishment of feelings of security, especially in parents and teachers. Finally, the discussion stresses the existence of differences between the Teams in terms of structure and dynamics - Teams which, while in some cases can be facilitators and in other cases obstacles to their own action, also contribute to the redefinition of a new Team prototype.

To conclude, and in view of the proven importance of the action of Teams in the promotion of the processes of social inclusion, based on the involvement of multiple social actors and on the creation and consolidation of inter-services, a generalised implementation of the intervention model outlined is proposed, which would be based on an inter-ministerial agreement that guarantees the participation and involvement of all actors and services with social responsibilities.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	III
Resumen	V
Abstract	VII
Índice Geral	IX
Abreviaturas	XVI

INTRODUÇÃO 1

I PARTE – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1 – O grupo como realidade social

1.1 O homem enquanto ser social	11
1.2 A influência dos grupos no desenvolvimento do ser humano	13
1.3 Aproximação ao conceito de grupo	15
1.3.1 Elementos estruturais	16
1.3.1.1 Interação e comunicação entre os seus membros	16
1.3.1.2 Coesão e identificação grupal	18
1.3.1.3 Objectivos e metas comuns	20
1.3.1.4 Normas e funções	21
1.3.2 Tipologia dos grupos	23
1.3.2.1 A dimensão dos grupos	24
1.3.2.2 O carácter temporal	25
1.3.2.3 Origem e composição	26
1.3.2.4 Grupos primários <i>versus</i> Grupos secundários	28
1.3.2.5 Grupos formais <i>versus</i> Grupos informais	29
1.3.2.6 Grupos de pertença <i>versus</i> Grupos de referência	30
1.4 Evolução do estudo dos grupos com base nas principais correntes do pensamento psicossocial	32
1.5 Da noção de grupo ao conceito Equipa	42

CAPÍTULO 2: As Equipas nas organizações

2.1 A formação de Equipas nas organizações	49
2.1.1 As organizações, sua estrutura, funcionamento e propósitos	50
2.1.2 As Equipas e as suas dinâmicas	54
2.1.2.1 Ciclo vital das Equipas	54
2.1.2.2 Características dos membros e seus reflexos nos processos de interacção grupal	56
2.1.2.3 A estrutura da equipa	57
2.1.2.4 Rendimento grupal	59
2.1.2.5 Liderança e motivação	62
2.1.2.6 Comunicação e tomada de decisão	66
2.1.2.7 Limites do grupo	71

2.1.3	Factores contextuais de âmbito organizacional e sua influência sobre as Equipas	71
2.1.3.1	Recursos materiais e humanos	73
2.1.3.2	Retro alimentação e sistema de recompensas	74
2.1.3.3	Definição de metas e objectivos	76
2.1.3.4	Processos de comunicação a nível organizacional	77
2.1.3.5	Clima e cultura organizacionais	79
2.1.3.6	Outras variáveis da estrutura e dos processos organizacionais	81
2.1.4	Factores inerentes ao contexto externo às organizações	82
2.2	A escola como organização	86
2.2.1	A população	89
2.2.2	A tecnologia em contexto escolar	90
2.2.3	As relações	91
2.2.4	O meio ambiente	93
2.3	O Estado enquanto entidade reguladora da escola	95
2.3.1	A estrutura dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas	98
2.3.2	O Projecto Educativo como instrumento de autonomia	102
2.3.3	A constituição de Equipas em contexto escolar	104

CAPÍTULO 3 – A Escola face ao desafio da inclusão

3.1	A escola de massas na mira da inclusão	113
3.2	Realidades que importa compreender	116
3.2.1	Limitações inerentes à criança/jovem	119
3.2.2	Disfunções centradas no contexto sócio-familiar	123
3.2.2.1	Maus-tratos	124
3.2.2.2	Inadequação das relações e dinâmicas familiares	126
3.2.2.3	Ausência ou insuficiência de acompanhamento escolar	129
3.2.2.4	Privação sócio-económico-cultural	131
3.2.2.5	Incapacidade, patologia ou morte de membros do agregado familiar	133
3.2.3	A escola como espaço de reprodução de desigualdades	137
3.2.3.1	Insucesso escolar/competências em défice	138
3.2.3.2	Absentismo e abandono escolares	141
3.2.3.3	Clima de escola desfavorável	143
3.2.3.4	Coordenação educativa ineficaz	146
3.2.3.5	Inadequação do processo educativo	149
3.2.4	A comunidade como factor de risco	152
3.2.5	A multifactorialidade dos problemas	155
3.3	O lugar e a importância da escola na construção da educação inclusiva	158

3.4	Necessidades a suprir <i>versus</i> respostas existentes	165
3.5	O papel basilar da comunidade na promoção da inclusão socioeducativa	169
3.5.1	Do estabelecimento de parcerias ao trabalho em rede	174
3.6	Pertinência do trabalho em Equipa ao serviço da inclusão	180

CAPÍTULO 4 - Equipas Multiprofissionais em Portugal: origem e percurso

4.1	Evolução conceptual da noção de Equipa Multiprofissional	187
4.2	As primeiras Equipas Multiprofissionais na perspectiva da integração	191
4.2.1	Contexto sociopolítico que antecedeu a criação das Equipas Multiprofissionais	192
4.2.2	Movimentos precursores	196
4.2.3	Criação das Equipas Multiprofissionais e respectivo enquadramento legal	200
4.2.4	Modelo de intervenção preconizado	205
4.2.4.1	Rastreio e sinalização	206
4.2.4.2	Diagnóstico e avaliação	207
4.2.4.3	Encaminhamento e intervenção	208
4.2.5	Processos de divulgação, difusão e extinção <i>versus</i> efectividade das Equipas	209
4.2.5.1	Razões subjacentes à extinção de algumas Equipas	212
4.2.5.2	Experiências efectivas	213
4.2.6	Conclusões da avaliação das Experiências Piloto	215
4.2.7	Vinte anos depois: o parecer de profissionais que integraram as primeiras Equipas	217
4.2.7.1	Vantagens do funcionamento de Equipas Multiprofissionais	217
4.2.7.2	Aspectos menos positivos	220
4.3	Equipas Multiprofissionais em Portugal: dos anos 80 até à actualidade	221
4.4	Equipas Interdisciplinares: da partilha de saberes à convergência de esforços em torno da inclusão	230

II PARTE - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E SEUS FUNDAMENTOS

CAPÍTULO 5 – Desenho metodológico da investigação

5.1	Fundamentos teórico-metodológicos	241
5.1.1	Noção de paradigma	241
5.1.2	Perspectivas de investigação	245
5.1.3	Posições teóricas versus investigação qualitativa	248
5.1.4	Opções metodológicas	250
5.2	Relação opções metodológicas versus objectivos do estudo	254
5.3	Justificativa do enquadramento do estudo	254

5.4	População alvo e selecção da amostra	256
5.4.1	CrITÉrios de selecção da amostra: Docentes	263
5.4.2	CrITÉrios de selecção da amostra: Encarregados de EducaçŁo	265
5.5	Métodos e instrumentos de pesquisa	268
5.5.1	InvestigaçŁo documental	269
5.5.2	InquÉRito	270
5.5.2.1	QuestionÁrios	270
5.5.2.2	Entrevistas	271
5.5.3	ElaboraçŁo de Instrumentos	273
5.5.3.1	Primeira fase de recolha de informaçŁo	274
5.5.3.1.1	ElaboraçŁo do questionÁrio	274
5.5.3.2	Segunda fase de recolha de informaçŁo	278
5.5.3.2.1	Entrevistas grupais destinadas Às Equipas	278
5.5.3.2.2	QuestionÁrios destinados a representantes de diversos serviços e a Equipas inactivas	284
5.5.3.3	Terceira fase de recolha de informaçŁo	292
5.5.3.3.1	QuestionÁrio: Docentes	295
5.5.3.3.2	QuestionÁrio: Encarregados de EducaçŁo	299
5.5.3.3.3	Métodos e procedimentos de validaçŁo	302

CAPÍTULO 6 – Recolha, tratamento e análise dos dados

6.1	A colheita dos dados	309
6.2	Tratamento e análise dos dados	316
6.3	Dados da primeira fase – Uma primeira abordagem Às Equipas	319
6.3.1	Diversidade/Quantidade de Profissionais por Equipa em 2005/2006	319
6.3.2	Diversidade/Antiguidade de Profissionais por Equipa em 2005/2006	323
6.3.3	Longevidade das Equipas	327
6.3.4	Longevidade das Equipas <i>versus</i> Antiguidade dos profissionais	328
6.3.5	Periodicidade dos encontros/reuniões	329
6.3.6	Instrumentos de registo	330
6.3.7	Serviços, intervenientes com os quais as Equipas interagiram em 2005/2006	334
6.3.8	CriançAs sinalizadas Às Equipas Multiprofissionais <i>versus</i> processos analisados	338
6.3.9	Características das criançAs sinalizadas Às Equipas	339
6.3.10	Síntese	359
6.4	Dados da segunda fase – Pareceres das Equipas e dos serviços que as tutelam	365
6.4.1	Parecer dos representantes da educaçŁo, saúde e serviço social	366
6.4.1.1	CriaçŁo e trajectÓria das Equipas	367

6.4.1.2	Composição das Equipas e moldes de recrutamento	375
6.4.1.3	O funcionamento das Equipas	380
6.4.1.4	Interações com distintos intervenientes/serviços	391
6.4.1.5	Pertinência e contributo das Equipas	404
6.4.1.6	Síntese	419
6.4.2	O parecer das Equipas	431
6.4.2.1	Criação e trajectória das Equipas	432
6.4.2.2	Composição das Equipas e moldes de recrutamento	440
6.4.2.3	O funcionamento das Equipas	445
6.4.2.4	Interações com distintos intervenientes/serviços	469
6.4.2.5	Pertinência e contributo das Equipas	485
6.4.2.6	Síntese	504
6.4.3	O sentir dos profissionais das Equipas	520
6.4.3.1	Metas ou objectivos partilhados	522
6.4.3.2	Ações desenvolvidas	524
6.4.3.3	Identificação/coesão grupal	529
6.4.3.4	Satisfação <i>versus</i> Insatisfação dos profissionais	532
6.4.3.5	Síntese	534
6.5	Dados da terceira fase – As Equipas na perspectiva dos docentes e dos pais	535
6.5.1	Docentes	536
6.5.1.1	Características da população que constituía a amostra	536
6.5.1.2	Posicionamento dos docentes face à necessidade de interagir com crianças alvo de distintas problemáticas	538
6.5.1.3	Conhecimento das Equipas	541
6.5.1.4	Satisfação face à acção desenvolvida pelas Equipas	544
6.5.1.5	Razões subjacentes ao pedido de colaboração da Equipa	545
6.5.1.6	Contactos entre as Equipas e os docentes	548
6.5.1.7	Melhorias verificadas nos alunos	551
6.5.1.8	A abordagem dos casos pelas Equipas na óptica dos docentes	555
6.5.1.9	Pareceres sobre os relatórios emitidos pelas Equipas	560
6.5.1.10	O funcionamento das Equipas e a sua interacção com distintos intervenientes e serviços da comunidade	565
6.5.1.11	Contributos para a melhoria do funcionamento das Equipas	585
6.5.1.12	Pareceres sobre os factores responsáveis pelo insucesso das intervenções	588
6.5.1.13	Síntese	590
6.5.2	Encarregados de Educação	599
6.5.2.1	Características dos encarregados de educação	599
6.5.2.2	Características dos educandos	603
6.5.2.3	Relação de parentesco: encarregados de educação/respectivos educandos	605
6.5.2.4	Factores responsáveis pela sinalização	606
6.5.2.5	Posição dos encarregados de educação face às diferentes problemáticas	611
6.5.2.6	Conhecimento das Equipas	617
6.5.2.7	Contactos entre encarregados de educação e as Equipas	618

6.5.2.8	Opinião dos encarregados de educação face ao contributo das Equipas	624
6.5.2.9	Conhecimento e opinião dos encarregados de educação sobre o funcionamento das Equipas	631
6.5.2.10	Melhorias a implementar no funcionamento das Equipas	641
6.5.2.11	Pareceres dos encarregados de educação face à actuação das Equipas	643
6.5.2.12	Síntese	655
6.6	Análise documental	661
6.6.1	Instrumentos de suporte da acção genérica das Equipas	663
6.6.1.1	Registo interno da Equipa	663
6.6.1.2	Guião de procedimentos	663
6.6.1.3	Ficha de registo de actividades	665
6.6.1.4	Ficha de registo de processos	665
6.6.1.5	Sumários	665
6.6.1.6	Relatórios anuais de actividades	666
6.6.1.7	Documento de divulgação da Equipa	674
6.6.1.8	Protocolo	674
6.6.2	Instrumentos alusivos à abordagem e tratamento dos diferentes casos	676
6.6.2.1	Fichas de sinalização	676
6.6.2.2	Ficha de caracterização sócio-familiar	698
6.6.2.3	Ficha de ligação ao médico de família	698
6.6.2.4	Declaração de autorização da observação	700
6.6.2.5	Folha de seguimento de caso	700
6.6.2.6	Pedido de observação	700
6.6.2.7	Ficha resumo do processo	701
6.6.2.8	Ficha de resposta	702
6.6.2.9	Síntese	704
6.7	Dados complementares	708
6.7.1	Os profissionais ao serviço das Equipas	709
6.7.2	Processos analisados por Equipa/Agrupamento em 2006/2007	712
6.7.3	Constrangimentos	716
6.7.4	Síntese	717

CAPÍTULO 7 – Síntese e interpretação dos resultados da investigação

7.1	Introdução explicativa: Enquadramento do objecto de estudo	723
7.2	Discussão dos resultados	726
7.2.1	O que ilustra a investigação sobre a origem e características das Equipas estudadas	726
7.2.1.1	Tipologia das Equipas	727
7.2.1.2	Elementos de natureza estrutural	732
7.2.1.3	O que conforma as estruturas analisadas em Equipas Interdisciplinares	737

7.2.2	O que sabem e pensam diferentes interlocutores sobre as dinâmicas das Equipas	741
7.2.2.1	Processos de intervenção	742
7.2.2.2	Comunicação e interação com a comunidade	749
7.2.2.3	Opinião sobre a acção desenvolvida	751
7.2.2.4	Constrangimentos, facilitadores e propostas de melhoria	755
7.2.3	O que revela a investigação sobre as potencialidades das Equipas Interdisciplinares na promoção dos processos inclusivos	763
7.2.3.1	Contributos para a criança/jovem	764
7.2.3.2	Repercussões nas famílias	765
7.2.3.3	Reflexos nos profissionais afectos a cada processo	766
7.2.3.4	Impacto na comunidade	768
7.2.3.5	Reflexos nas dinâmicas internas das Equipas	769
7.2.4	Da realidade encontrada ao ensaio de um modelo de Equipa Interdisciplinar	770
7.2.4.1	Singularidade das Equipas retratada nos dados recolhidos	770
7.2.4.2	Fundamentos que sustentam a mudança	788
7.2.4.3	Esboço de um modelo de Equipa Interdisciplinar	789
7.3	Conclusões	799
7.3.1	Conclusões gerais	800
7.3.2	Limitações	812
7.3.3	Prospectiva	813
	REFERÊNCIAS	817
	ANEXOS	
	Lista de Gráficos	841
	Lista de Tabelas	845
	Lista de Figuras	851
	Índice de outros anexos	853

LISTA DE ABREVIATURAS

CISSL – Comissão para a Integração dos Serviços de Saúde Locais

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

EM – Equipa Multiprofissional

GADC – Grupo de Apoio ao Desenvolvimento da Criança

GT – Grupo de Trabalho

RSI – Rendimento Social de Inserção

SNR – Secretariado Nacional de Reabilitação

INTRODUÇÃO

O repto à realização da investigação “*Equipas Interdisciplinares - Microestruturas potenciadoras de trabalho em rede ao serviço da inclusão em Portugal*” partiu da convicção de que as práticas inclusivas não se coadunam com contributos parcelares e desarticulados daqueles que detêm responsabilidades na promoção da equidade social e da ideia de que o desenvolvimento das crianças e jovens, em idade escolar, não pode continuar a ser percepcionado como uma manta de retalhos, em que o filho, o aluno e o utente (na perspectiva da família, da escola e da saúde) não são entendidos como uma só pessoa.

Os referidos pressupostos, continuamente alimentados nas vivências da autora, enquanto membro de uma Equipa procedente das instituídas em Portugal, como Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais, na década de oitenta, sustentam-se em dois princípios básicos. O primeiro preconiza a compreensão da criança a partir de uma perspectiva holística. O segundo defende a interacção e a cooperação como estratégias que potenciam o desenvolvimento e a rentabilização de sinergias.

Ora, atendendo à notória ausência de práticas instituídas de trabalho colaborativo, entre a escola e a comunidade, com o propósito de assegurar respostas mais efectivas às crianças e jovens que frequentam a escolaridade obrigatória e que necessitam de intervenções diferenciadas, revela-se de suma importância a criação e o incremento de redes de suporte que se afigurem capazes de minimizar ou reverter o crescente fenómeno da exclusão social. Tanto mais, que a actual organização da sociedade se afigura mais obstaculizadora do que facilitadora dos processos inclusivos, como o evidenciam os factores que em seguida se enunciam.

Começando por uma breve referência ao microssistema familiar, constata-se que os pais revelam, presentemente, uma dificuldade acrescida em educar os seus filhos, como resultante de alterações na própria estrutura; por questões laborais; por razões culturais; ou como resultado da mobilidade e desenraizamento social a que frequentemente se vêem sujeitos. No que se refere ao contexto escolar, é ponto assente que, a crescente diversidade de crianças e jovens que frequentam actualmente a escola, se constitui um desafio acrescido, que exige capacidade de delinear e implementar estratégias consentâneas com a singularidade de cada um, e que apela, cada vez mais, ao

envolvimento de múltiplos parceiros sociais na eliminação de barreiras à presença, à aprendizagem e à participação das suas crianças.

Num âmbito mais lato cumpre também referir, como entraves, a complexidade e desigualdade sociais que continuamente se reforçam através de processos mais ou menos subtis de exclusão, como resultado da pobreza, da precariedade laboral, do isolamento e estigmatização social, ou, ainda, da ausência de condições de habitabilidade condignas e de acesso a cuidados básicos de saúde.

Perante a realidade retratada e, atendendo à forma difusa como em Portugal tem sido equacionada a implementação de Equipas Interdisciplinares ao serviço da inclusão, dada a ausência de qualquer suporte legal que assegure formalmente a sua existência, como preconizava o Grupo de Trabalho a quem coube a responsabilidade de, em 1987, avaliar a acção das Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais (Pereira, 2005a), considerou-se de enorme relevância o desenvolvimento da investigação referida em epígrafe. A consubstanciar este parecer, cumpre enumerar um conjunto de percepções acerca das Equipas remanescentes ou resultantes das Experiências-Piloto, nomeadamente: a ausência de estudos sobre as mesmas; o facto da acção dos seus profissionais se sustentar num “saber de experiência feito” e, portanto, construído ao longo do tempo na continuada interacção, mas desprovido de um suporte teórico que fundamente o seu agir, enquanto unidade social; a consciência da fragilidade que as caracteriza, enquanto estruturas cujo funcionamento depende da vontade e reconhecimento dos serviços do meio; a forma como se relacionam e interagem com diferentes intervenientes e serviços da comunidade e, ainda, a incessante procura de que são alvo, muito em particular, pelos professores.

No seu todo, a multiplicidade de factores mencionados, associados à plena convicção de que o trabalho em Equipa detém um potencial inigualável na congregação de esforços de múltiplos actores, tendo em vista o acautelar ou reverter caminhos adversos de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco de exclusão, constituíram o móbil que desencadeou a vontade de abraçar o desafio de investigar a realidade agora descrita.

Visando operacionalizar tal propósito, e na sequência de um estudo preliminar desenvolvido pela autora da presente investigação, no âmbito do percurso formativo que lhe conferiu o Grau de Suficiência Investigadora, foram eleitas, como objecto de estudo, as 17 Equipas que se encontravam a funcionar em 2005, resultantes ou remanescentes das anteriormente citadas Experiências-

Piloto, número que, por circunstâncias várias, seria reduzido em quatro unidades. Cumulativamente, foram definidos como objectivos da investigação:

Objectivo geral

Demonstrar as potencialidades de Equipas Interdisciplinares gerarem intervenções optimizadas junto de crianças em situação de vulnerabilidade ou risco de exclusão, sustentadas na interacção e cooperação entre diferentes serviços e/ou intervenientes da comunidade.

Objectivos específicos:

1. Identificar as dinâmicas de funcionamento das Equipas Multiprofissionais, suas potencialidades e constrangimentos;
2. Identificar as melhorias a implementar nas intervenções das Equipas Multiprofissionais, tendo por base distintas percepções e representações;
3. Explicitar em que moldes a acção das Equipas Interdisciplinares pode favorecer a criação e consolidação de redes de suporte, na comunidade, que potenciem os processos de inclusão;
4. Definir e explicitar linhas orientadoras de interacção com parceiros que se afigurem qualificadoras dos processos de intervenção;
5. Delinear um modelo conceptual que permita nortear a acção das Equipas Interdisciplinares.

No seu todo, os objectivos explicitados visam balizar todo o percurso investigativo, o qual se subdivide em duas vertentes complementares, nomeadamente, a teórica e a prática, que correspondem, respectivamente, à primeira e segunda partes da Tese.

A *primeira parte*, referente aos fundamentos teóricos, procura ilustrar o quadro conceptual adoptado e garantir a sua posterior comparação com os resultados, de forma a aferir até que ponto estes o vêm confirmar ou não. Em termos estruturais encontra-se subdividida em quatro capítulos que, num progressivo afunilamento, pretendem situar a importância dos fenómenos grupais ao serviço das pessoas, das organizações e da comunidade, e muito em particular na promoção dos processos inclusivos.

O *primeiro capítulo* visa ilustrar a tendência gregária do homem enquanto ser social e a pertinência dos grupos no seu desenvolvimento e formação. Propõe-se, ainda, explicitar um vasto conjunto de características que conformam os grupos como tal e situar a evolução do seu estudo ao longo do

século XX à luz das principais correntes do pensamento psicossocial, não deixando de estabelecer um paralelo entre os conceitos de grupo e de Equipa.

O *segundo capítulo* pretende enquadrar a formação de Equipas nas organizações e explicar aspectos relacionados com o seu funcionamento, no que se reporta às suas dinâmicas internas e à sua relação com o contexto. Neste âmbito visa situar a escola, enquanto organização, e retratar aspectos relacionados com a sua estrutura, com a influência do sistema educativo e com os elementos que a integram e que com ela interagem, salientando a singularidade de cada criança como um desafio.

O *terceiro capítulo* procura evidenciar o papel da organização escolar na edificação de uma educação mais inclusiva, sem deixar de ilustrar uma multiplicidade de factores que se obstaculizam a presença, a aprendizagem e a participação das crianças e jovens, nem de identificar aspectos que se afiguram limitadores de tal tarefa. Complementarmente pretende ilustrar a importância da comunidade, das parcerias, das redes e, em particular, o papel das Equipas na resposta à diversidade.

O *quarto capítulo* visa situar o aparecimento e funcionamento das Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais em Portugal, sem deixar de explicitar os respectivos processos de divulgação, difusão e extinção, nem de identificar os aspectos fulcrais da sua avaliação. Cumulativamente pretende apresentar um breve resumo sobre as “tentativas” de oficialização de Equipas análogas e, a encerrar a fundamentação teórica, propõe-se efectuar o cruzamento das noções de Equipa, interdisciplinaridade, inclusão e trabalho em rede, destacando nesse processo o papel das escolas na criação de Equipas.

A *segunda parte* propõe-se enquadrar a investigação empírica em torno de três aspectos complementares, retratos em igual número de capítulos, nomeadamente: os seus fundamentos, o tratamento e a análise dos dados e, por último, a respectiva discussão e extracção de conclusões.

O *quinto capítulo* tem como propósito explicitar os fundamentos teórico-metodológicos da investigação, através da clarificação de noções relevantes que ajudem a compreender as opções realizadas e da identificação dos moldes usados: na definição da população alvo, na selecção das amostras e na planificação do estudo. Complementarmente procurará apresentar os métodos e instrumentos a utilizar na recolha de dados e explicar a sua construção, sem deixar de aludir aos procedimentos a adoptar na sua validação.

O *sexto capítulo* pretende apresentar a recolha, o tratamento e a análise da informação a obter pela implementação dos métodos seleccionados e pela

aplicação dos instrumentos elaborados, não deixando de explicar os procedimentos adoptados ao longo de todo o processo.

O *sétimo e último capítulo* procurará efectuar uma síntese e interpretação dos resultados da investigação, sustentando-se nos fundamentos teóricos e nos objectivos que a balizam e, ainda, explicitar as principais conclusões que se venham a alcançar, sem deixar de identificar eventuais limitações e futuras linhas de continuidade, que possibilitem o aprofundamento da realidade que constitui o móbil de todo o percurso investigativo.

Na convicção de que a única forma de responder cabalmente aos desafios da inclusão, passa pela congregação de esforços de todos quantos, num dado contexto, detêm o poder, a capacidade e a vontade de o fazer, e acreditando que mais que as políticas e mais do que as práticas, urge desenvolver culturas inclusivas como garantia de a todos envolver, crê-se que esta investigação constitui um contributo muito válido à identificação, divulgação e implementação de dinâmicas promotoras do incremento de tais culturas, nas comunidades que asseguram a existência de Equipas Interdisciplinares.

CAPÍTULO 1: O Grupo como realidade social

O presente capítulo encontra-se subdividido em cinco pontos. O primeiro explicita a tendência gregária do ser humano como garante de sobrevivência e de socialização e o segundo situa a sua inclusão em diferentes grupos que exercem distintas influências sobre os indivíduos. O terceiro ponto ensaia uma aproximação ao conceito de grupo, identificando os seus elementos estruturais e explana um conjunto de diferentes tipologias que os mesmos podem assumir como resultante de diferentes variáveis. O quarto, numa sucinta abordagem, situa a evolução do estudo dos grupos ao longo do século XX, com base nas principais correntes do pensamento psicossocial e o último procura aclarar a posição de diferentes autores sobre os aspectos que marcam a diferença entre os conceitos de grupo e de Equipa.

1.1 – O homem enquanto ser social

O ser humano, à nascença, mais do que qualquer outro ser vivo, carece da intervenção de terceiros para assegurar a sua sobrevivência, mediante a satisfação de necessidades básicas tais como a alimentação, a higiene e a segurança (Sarto, 2003). Diversos estudos comprovam, contudo, que ao longo dos tempos, diferentes sociedades e distintas culturas trataram de forma desigual as suas crianças, negando-lhes, em muitos casos, o direito à vida e a crescer em segurança, tendo sido somente após o século XII d. C., na Europa Cristã, que o infanticídio passou a ser considerado como crime, pelas leis seculares (DeMause, 1974).

Segundo Shaffer (2005) os séculos XVII e XVIII constituíram um marco significativo na mudança de atitudes referentes à forma de perceber a infância, passando a atribuir-se maior ênfase às necessidades de protecção e de educação.

Não se questionando a evolução, no bom sentido, na forma de perceber e cuidar a criança, não se pode contudo negligenciar, que na actualidade, por circunstâncias várias, muitas continuam a não usufruir de uma infância de qualidade, tal como não se pode negar que o conjunto de interações que se estabelecem entre a criança e os seus cuidadores constituem o primeiro espaço de relação. Castillo e Sánchez referem, a propósito, que “el niño necesita explorar el entorno físico y social en el que vive, y por lo tanto interactuar tanto con las personas como con los objetos que le rodean”. Acrescentam ainda que

“sus necesidades básicas le motivarán biológica y socialmente a incorporarse al grupo, sin el qual no podría sobrevivir” (2003, p.7).

Esse núcleo que habitualmente constitui a família, independentemente das suas características e do tipo de interações que os seus membros estabelecem entre si, traduz-se no primeiro espaço de socialização, entendida esta como “processo em que as crianças adquirem as crenças, os valores e os comportamentos considerados apropriados pela sociedade à qual pertencem” (Shaffer, 2005, p.537).

Segundo o mesmo autor, as famílias são «sistemas sociais» complexos, corporizados em redes de relacionamento recíprocas, na medida em que tanto os pais influenciam os filhos, como estes exercem, igualmente, influência sobre o comportamento e as práticas educacionais dos progenitores. Caracterizam-se, ainda, por se encontrarem em constante desenvolvimento, como resultante quer da evolução das interações entre os seus membros, quer da influência da comunidade em que se inserem e respectiva cultura.

Sprinthall e Sprinthall (1993) e Shaffer (2005) salientando os contributos de Piaget, Erikson, Freud, Kohlberg, Vygotsky, Winnicott, Gessel, Wallon e Bandura defendem que, ao longo da vida, o processo de socialização do ser humano passa por diversos estádios com características que lhe são peculiares, verificando-se que à medida que a criança se desenvolve, se amplia a sua familiarização com o mundo externo, ao mesmo tempo que diminui o impacto da família. Ou seja, o papel preponderante desta estrutura no processo de socialização da criança, que Shaffer (2005) designa como “instrumento primário de socialização”, vai-se esbatendo à medida que cresce em idade e o seu raio de interação aumenta. A coadjuvar a sua acção passam a assumir papel relevante outras entidades tais como: os media, as instituições religiosas e sociais, as escolas e os pares, desempenhando a sua função socializadora em interdependência com a família.

Saliente-se, a título de exemplo, que enquanto a televisão constitui para a criança, desde tenra idade, um instrumento que faculta a aprendizagem sobre o mundo exterior à família, a escola traduz-se num ambiente que promove a sua interação com pares e a sua acomodação a regras que podem diferir das estabelecidas em casa. Por seu lado, as instituições religiosas assumem um papel relevante na formação da moral e na inculcação de valores.

Dos diferentes agentes socializadores supra referidos, destaque-se, segundo Shaffer, a influência da escola e o seu impacto na vida das crianças e dos jovens:

Além dos desafios cognitivos e académicos proporcionados pelas escolas, estas possuem um **currículo informal**: espera-se que os estudantes obedeçam a regras, cooperem com seus colegas de classe, respeitem autoridades e se tornem bons cidadãos. Grande parte da influência que os pares podem ter sobre a criança em desenvolvimento ocorre no contexto de actividades relacionadas à escola e pode depender essencialmente do tipo de instituição que essa criança frequenta e da qualidade de suas experiências nesse ambiente. Desse modo, parece bastante apropriado pensar na escola como agente de socialização que pode afectar o desenvolvimento emocional e social da criança, disseminar conhecimento e ajudar a preparar os alunos para o trabalho e a independência económica (2005, p.585).

Tendo por base a citação de Shaffer, constata-se que o mesmo enfatiza não só o papel da escola, como também as interacções que as crianças e jovens estabelecem com os seus pares que, segundo o mesmo, se tornam gradativamente mais sofisticadas, dando origem ao que designa de «verdadeiros grupos de pares» entendidos como federação que interage regularmente, de acordo com normas e dinâmicas próprias, em prol de objectivos comuns.

Francia e Mata (1999) referindo ser impossível ao homem viver só, resumem a razão de se reunir em grupo à satisfação de necessidades, nomeadamente, físicas, sociais, de segurança, de auto realização, de afirmação pessoal e de carácter espiritual. Em suma, segundo os referidos autores, os seres humanos procuram na relação a sobrevivência, a força, o prestígio, a aceitação, o reconhecimento, o conforto e o atingir de objectivos ou metas impossíveis de alcançar por si só.

1.2 – A influência dos grupos no desenvolvimento do ser humano

Na sequência do exposto, e partilhando a opinião de Alcover, (1999b) e Castillo e Sánchez (2003) a identidade social de cada ser humano forma-se essencialmente a partir das identificações grupais que vão ocorrendo ao longo do seu percurso de vida. Castillo e Sánchez referem a propósito:

...en el proceso de socialización, las personas aprenden a percibir y a utilizar el entorno desarrollando habilidades y padrones de conducta que les indican cómo comportarse en sociedad y cómo actuar ante diferentes situaciones. Ello implica no sólo la aceptación de las reglas establecidas por el grupo sino también el conocimiento de las consecuencias si se produce una desviación de la norma. Por elle, todas las culturas

promueven normas que subordinan al individuo al bienestar del grupo (2003, p.7).

Alcover (1999b) adverte, contudo, que o facto de um ser humano integrar determinado grupo nem sempre depende da vontade própria. Na verdade, desde o nascimento, as crianças integram famílias que não escolheram, frequentam escolas, actividades desportivas e/ou recreativas, e mais tarde, enquanto adultos, locais de trabalho, sem que lhes seja dada oportunidade de eleger os grupos de que passam a fazer parte. Paralelamente, desde muito tenra idade, integram outros, como resultado da sua livre escolha, por questões de afinidade, relacionamento ou interesses, tais como os grupos de pares, de amigos, organizações políticas, sindicais ou outras, tendo igualmente possibilidade de decidir com quem se constituem em família.

A maior parte da vida das pessoas, enquanto seres sociais que são, é passada em interacção com os diferentes grupos aos quais pertencem, reportem-se eles a contextos laborais ou a qualquer outra esfera de intervenção, traduzindo-se numa ferramenta capaz de imprimir mudanças nas atitudes, nas crenças e nos valores (Canto, 1998; Alcover, 1999b e Saiz, 2006). Canto refere a propósito,

El grupo es uno de los sistemas más importantes con los que cuenta la sociedad para *inscribirse* en los individuos, del mismo modo que pueden utilizar los individuos a los grupos para *inscribirse* en la sociedad. El grupo, como construcción activa de individuos sociales en interacción, da lugar a la producción de significados cognitivos y simbólicos e también posibilita la construcción de la identidad social... (1998b, p.42).

Partindo da citação agora apresentada, e tendo por base Alcover (1999b), convém salientar que o carácter voluntário ou involuntário que subjaz ao facto de uma pessoa integrar um determinado grupo, se repercute de forma diferente no seu desenvolvimento pessoal, pelo maior ou menor grau de afinidade e identificação com os seus propósitos. Daqui resulta que se por um lado é consensualmente aceite que o homem é um ser social que se relaciona e interactua com os demais (Castillo e Sánchez 2003), por outro, parece evidente que a utilização genérica do termo grupo nem sempre se refere a uma mesma realidade, havendo pois que clarificar o alcance do referido conceito.

1.3 – Aproximação ao conceito de grupo

Com base em autores referentes a distintas áreas do saber, (das quais se destacam a Psicologia Social e a Sociologia) que se têm dedicado à compreensão da dinâmica de grupos, é possível afirmar estar-se perante uma realidade complexa, dada a multiplicidade e diversidade de abordagens existentes (González, Silva e Cornejo, 1996; González, 1997; Canto, 1998a, 1998b, 2000; Gil, Garcia e Alcover, 1999; González Gil, 2003; Miranda, 2003; Castillo e Sánchez, 2003; Anzieu e Martín, 2004; Maisonneuve, 2004; Saíz, 2006; Minicucci, 2007). Numa referência longínqua, Miranda destaca a importância da descoberta do fogo no desenvolvimento do sentido grupal, ao referir:

A descoberta do fogo, há cerca de 750 mil anos, está intimamente associada à ideia do ser gregário, que nos acompanha até hoje. Fosse pela admiração àquele fascinante evento, ou pela veneração ao seu fulgurante acontecimento deificado, ou, ainda, pelos seus efeitos práticos - como o conforto legado pela energia térmica, o distanciamento que lhes provia dos seus predadores ou o preparo e as realizações das suas refeições -, estavam inevitavelmente reunidos. Surgia o princípio primitivo dos grupos sociais: a reunião de indivíduos com objectivos comuns (2003, p.27).

Por seu lado, Maisonneuve, argumenta que “Já na *República* de Platão, ou em *A Política*, de Aristóteles, se encontra um conjunto de hipóteses e de análises de grande agudeza sobre os fenómenos colectivos, suas estruturas e transformações” (2004, p.13), e defende, à semelhança dos autores anteriormente citados, que o estudo dos grupos e das relações sociais só ganhou expressividade no início do século XX em particular com Durkheim e Freud (Maisonneuve, 2004). Kurt Lewin (1939 a 1946) constituiu, porém, um marco fundamental na compreensão dos fenómenos grupais, sendo tido como fundador da «Dinâmica de Grupos» e autor da expressão que a designa (Minicucci, 2007).

González Gil adverte, contudo, que o conceito de dinâmica de grupos “no tiene un mismo significado para todos aquellos que lo incorporan en sus métodos de trabajo, lo que genera en muchos casos conceptos y definiciones poco adecuadas o puestas en práctica desacertadas y sin ningún rigor” (2003, p.160). Partilhando a opinião de Kurt Lewin, o citado autor defende que a

dinâmica de grupos se refere a tudo o que sucede na vida de um grupo desde a sua formação até à sua extinção.

Considerando, por agora, o conceito de grupo, importa esclarecer que, segundo Anzieu e Martín (2004), somente em meados do século XVIII o mesmo passou a reportar-se a uma reunião de pessoas. Saliente-se porém, que a diversidade de tratamentos e de abordagens teóricas desenvolvidas no âmbito do estudo dos grupos tem-se traduzido no multiplicar de definições relativas ao conceito de grupo e no estabelecimento de distintas classificações em função das diferentes tipologias (Canto, 1998 a; Gil e Alcover, 1999; Fuentes, Ayala, Galán e Martín, 2000; Anzieu e Martín, 2004; Saíz, 2006; Minicucci, 2007). Na prática, tal realidade tem permitido evidenciar aspectos comuns e possibilitado a identificação de “filosofias, escolas de pensamento e teorias sociais pertinentes a cada orientação de pesquisa” (Minicucci, 2007, p.11).

Visando facilitar a compreensão dos fenómenos grupais e sua diversidade, procede-se, nos pontos que se seguem, e através de uma abordagem sucinta, a uma explanação dos elementos estruturais e classificações mais representativas dos grupos existentes.

1.3.1 – Elementos estruturais

Partilhando a opinião de González Gil (2003) de que a importância da compreensão dos grupos e das suas características se sobrepõe à mera definição, e concebendo a estrutura de um grupo como “el modelo o patrón de relaciones interpersonales que le es propio” (Roda, 1999, p.192), procura-se ilustrar, em seguida, a relevância de um conjunto de factores consensualmente aceites, que o ajudam a caracterizar enquanto tal (Cartwright e Zander, 1971; Shaw, 1981; Turner 1990; Canto, 1998c; Alcover, 1999b).

Alcover (1999b) refere mesmo que o que define um grupo é o resultado das interações dos seus membros, tendo em conta o status e papéis assumidos por cada um deles, as normas definidas e o sistema de relações que se estabelece entre eles. Neste sentido, é possível afirmar-se que para que um agregado de pessoas possa ser considerado um grupo, é necessário que reúna cumulativamente os seguintes elementos estruturais: interação e coesão entre os seus membros e objectivos e normas comuns, tal como se passa a explicitar.

1.3.1.1 – Interação e comunicação entre os seus membros

Maisonnueve alega que a noção de interação se encontra associada à psicologia social desde os seus primórdios e salienta:

A mais fecunda contribuição foi de E. Eubanck, que definiu a interacção como «a força interna da acção colectiva vista da parte daqueles que nela participam» e distinguiu dois grandes tipos: as interacções por oposição (conflito e competição) e as interacções por acomodação (combinação e fusão) cujos efeitos examina discursivamente quanto ao grau de proximidade, de igualdade e de semelhança entre os agentes e quanto à estabilidade do grupo tomado no seu conjunto (2004, p.65).

Em torno da categorização apresentada por Eubanck e de acordo com Maisonneuve (2004), vir-se-iam a desenvolver múltiplas investigações com o intuito de compreender como se operam as interacções interpessoais, intra e intergrupais e ainda entre pessoas e grupos, destacando-se neste âmbito o trabalho desenvolvido por Moreno com a introdução da sociometria.

Segundo Moreno, o estudo dos processos sociais consiste na determinação das características das interacções. González refere, a propósito, que para este investigador “las propiedades o características de los procesos sociales se derivan de la naturaleza atractiva o repulsiva de la relación social y el test sociométrico es la metodología para su análisis” (1997, p.49).

Por seu lado, González Gil (2003) descreve a interacção como a resultante de uma relação entre pessoas que face a face se influenciam mutuamente, enquanto Maisonneuve (2004) a percebe como um processo circular, resultante de uma dialéctica estímulo/resposta entre dois indivíduos, entre um indivíduo e um grupo ou entre dois grupos. Na óptica destes autores a interacção pressupõe uma comunicação biunívoca entre os membros de um grupo ou entre grupos. Canto refere mesmo:

No hay grupo social sin interacción y no hay interacción sin comunicación. Muchas técnicas de dinámica de grupos tienen como finalidad incidir en la mejora de la comunicación de los miembros del grupo. Mejorando la comunicación el grupo puede realizar mejor sus tareas y conseguir más fácilmente sus objetivos. Como afirman Marín y Medina (1997), "la comunicación se convierte en el elemento fundamental para la interacción y productividad grupal. Por medio de la comunicación (verbal o no verbal), se establecen pautas de comportamiento grupal, normas y estilos de conducta, que actuarán como campos de fuerza para mantener la estabilidad del grupo" (2000, pp.36-37).

Constituindo-se os grupos como realidades sociais e pautando-se estas pela interacção entre os seus membros, pode afirmar-se, em síntese, que os

mesmos são, antes de mais, estruturas de natureza dinâmica, em que o contexto e os contributos dos elementos que os integram, veiculados através de distintas formas de comunicação, ditam o seu comportamento.

1.3.1.2 – Coesão e identificação grupal

O conceito de coesão grupal teve origem em Lewin, tendo sido French quem, na perspectiva do seu autor (Lewin), o terá utilizado a primeira vez, associado à noção de interdependência, ou dependência mútua, como a define González (1997). Por seu lado, Festinger, Schachter e Back (1950) prestaram um contributo significativo à sua consolidação.

Partilhando o conceito de Festinger, González Gil (2003) refere que a coesão se reporta à “consciência de grupo” enquanto “concepção colectiva de unidade” e reflecte a tendência para manter unidos os elementos de um grupo em torno de um mesmo objectivo, assumindo extrema importância na eficácia das tarefas, na satisfação das necessidades afectivas e no sentimento de pertença ao grupo, por parte dos elementos que o integram. Castillo e Sánchez, traduzem esta realidade ao referir:

Los grupos a través de las interacciones entre sus miembros, van construyendo una historia común que se convierte en su punto de referencia, ya que aproxima a sus miembros haciéndolos más semejantes entre ellos.

(...) La cohesión de un grupo indica en qué medida el grupo se siente unido y satisfecho de sí mismo. La cohesión produce un efecto muy positivo en los grupos, ya que los hace más productivos al aumentar la cooperación y el sentimiento de solidaridad entre sus miembros.

Este efecto positivo favorece el aumento de la autoestima personal de sus miembros, que se sientan felices perteneciendo al grupo. De todos modos, en algunos grupos la cohesión puede producir efectos negativos, como es en el caso de las bandas, ya que la cohesión y el sentimiento de pertenencia se convierten en la justificación de sus actos asociales o vandálicos (2003, p.67).

A compreensão dos fenómenos de coesão, embora assumindo diferentes designações de acordo com os autores que procuram entendê-la, reporta-se, na prática, a um conjunto de aspectos idênticos. Assim, enquanto Roda (1999), Canto (2000) e Saíz (2006) a subdividem em «coesão das tarefas» (que visa determinadas metas) e «coesão social» (centrada nos próprios membros) Francia e Mata (1999), Castillo e Sánchez (2003) e Maissonneuve (2004)

classificam os factores de coesão em intrínsecos e extrínsecos destacando-se, dos aspectos assinalados, os seguintes:

Factores extrínsecos:

- O estilo de liderança;
- A relação do grupo com o seu contexto;
- A dependência hierárquica ou funcional de grupo relativamente a outra entidade;
- O controlo social decorrente de leis, normas, opinião pública ou formas de pressão;
- A valoração e aprovação externas (reforço do sentido de pertença e grau de satisfação);
- Os marcos de referência dos seus membros e a proximidade espacial, social e cultural.

Factores intrínsecos:

- A atracção interpessoal (simpatia e afinidade entre os membros que reforçam o sentimento grupal);
- A criação de normas e valores grupais (cultura grupal);
- O espírito de Equipa como força de atracção da acção colectiva;
- A partilha de problemas, êxitos e fracassos bem como de experiências pessoais;
- O interesse e entusiasmo pela partilha de objectivos e expectativas comuns;
- A satisfação de necessidades pessoais que exigem a presença dos demais;
- A distribuição e articulação de papéis de acordo com gostos, aptidões e possibilidades, tendo em vista a prossecução das metas definidas;
- A capacidade organizadora do líder e a capacidade organizativa do grupo;
- O benefício do contributo comum face às realizações pessoais.

Em suma e como referem Castillo e Sánchez,

La manera en que se conjuguen los factores citados determinará la cohesión del grupo. Las ventajas de que se produzca esta cohesión será el aumento del rendimiento del grupo gracias a la cooperación establecida entre sus miembros y a la comunicación más fluida. Todo ello revertirá positivamente en cada uno de los miembros del grupo ya que aumentará en ellos el sentimiento de pertenencia y la auto estima (2003, p.67).

Roda adverte, contudo, que a homogeneidade excessiva quanto a atitudes, crenças e valores pode constituir-se num factor que a longo prazo se torne limitador da funcionalidade do grupo, defendendo antes que “una cierta diversidad de perfiles, conocimientos, experiencias y opiniones es esencial tanto para la dinámica relacional de un grupo como para su productividad” (1999, p.216).

1.3.1.3 – Objectivos e metas comuns

À semelhança dos aspectos anteriormente citados, também a partilha de objectivos e de metas pelos membros dos grupos os ajuda a caracterizá-los enquanto tal. Alcover refere, a propósito, que “todo o grupo se forma, se mantiene y, en suma, existe *por o para algo*” (1999b, p.83). Aglutinando as vertentes referidas, que conformam num grupo, um determinado conjunto de pessoas, Francia e Mata defendem que:

Los objetivos del grupo son un elemento clave para la interacción y la cohesión del mismo. En un grupo siempre hay información, expresión, incluso diálogo - aunque sea sin palabras -, pero no siempre hay comunicaciones positivas y fluidas y, menos todavía, relaciones de calidad humana. En buena medida el grupo gira en torno a los objetivos durante el recorrido que hace: *nace* por unos objetivos, se *define* por sus objetivos, se *orienta*, se *organiza*, se *realiza* y *evalúa* en razón de los objetivos (1999, pp.41-42).

Tanto Alcover, como Francia e Mata advertem, contudo, que o carácter voluntário ou involuntário que dita a presença dos indivíduos nos grupos, assume, frequentemente, uma relação directa com o tipo de objectivos que se perseguem. Ou seja, quando a adesão ao grupo resulta de vontade própria, parece evidente que a mesma tenha como propósito a satisfação de algum tipo de necessidade (constituindo-se como o objectivo a perseguir). Inversamente, quando os objectivos são impostos de fora, o benefício que possa resultar da sua consecução traduzir-se-á em satisfação para quem os definiu, podendo, ou não, assumir-se como gratificante para os membros do grupo que trabalharam para esse fim.

A realidade agora descrita permite compreender a importância da definição clara de objectivos e do envolvimento de todos os membros do grupo na sua enunciação, como forma de garantir o seu conhecimento e aceitação (como seus), condição necessária à realização eficiente das tarefas esperadas

(González, 1997; Francia e Mata, 1999; Alcover, 1999b; Castillo e Sáchez, 2003). Neste sentido Francia e Mata referem que “Si los objetivos personales coinciden con los oficiales del grupo, el grado de relación y cohesión será mayor” (1999, p.42), e enfatizam a importância dos objetivos assim definidos responderem a interesses e necessidades reais. Numa perspectiva análoga Alcover salienta:

La importancia de compartir objetivos ha sido destacada en los últimos años por la investigación centrada en el estudio de los grupos y equipos de trabajo. La mayoría de las definiciones (véase, para intentos de síntesis, por ejemplo, Guzzo, 1996; Hackman, 1990; Tannenbaum, Beard y Sajas, 1992) coinciden en señalar la necesidad de compartir una meta común y bien definida como una de las principales características que les diferencian de otros tipos de grupos, subrayando que, para alcanzarla, sus miembros han de ser interdependientes y mutuamente responsables (1999b, p.84).

Em síntese, González Gil referindo-se aos objetivos como elementos chave no determinar “el camino del grupo y las relaciones, actividades y tareas de sus miembros” (2003, p.162) percepciona-os como agentes mobilizadores dos grupos que devem satisfazer cumulativamente um conjunto de condições, nomeadamente, serem concretos, verdadeiros, verificáveis e auto reguláveis, devendo igualmente ser consensuais e aceites por todos os seus membros e, ainda, estarem direccionados não só para a tarefa mas também para o assegurar da continuidade do grupo enquanto tal.

1.3.1.4 – Normas e funções

A prossecução de objetivos e metas, em consonância com o anteriormente explicitado, encontra-se intimamente associada ao conceito de função ou papel (também designado de role) que cabe a cada elemento realizar, enquanto membro de um grupo que visa alcançar um determinado propósito. Saíz, adianta, inclusive:

En los trabajos de grupo muy organizados, la estructura de roles está relacionada con la especialización de las tareas. En los grupos informales, donde la estructura no está tan definida, la diferenciación de roles está en función de la realización de los objetivos del grupo (2006).

Na opinião de Saíz a diversidade de funções assumidas pelos diferentes membros de um grupo varia consoante o seu grau de estruturação, aspecto que se encontra directamente relacionado com a focalização da sua acção e com o tipo de relações que os elementos que o integram estabelecem entre si. Com base nesta realidade diferentes investigadores referenciados por Roda (1999), Maisonneuve (2004) e Minicucci (2007), têm proposto a classificação dos papéis funcionais dos membros dos grupos em diferentes categorias, dos quais se destaca o trabalho desenvolvido por Balles, reunindo forte consenso a sua dicotomia em torno de dois eixos:

- Centrados na tarefa – cujo propósito é desencadear um conjunto de procedimentos que garantam a prossecução das metas;
- Centrados em conservar a coesão do grupo – procurando manter o grupo unido pelo assegurar de um clima positivo entre os membros e pelo encontrar de soluções para eventuais conflitos.

Canto (1998d), Fuentes, Ayala, Galán e Martínéz (2000) e Castillo e Sánchez (2003) fazem ainda alusão a uma terceira categoria que os últimos designam de «roles obstaculizadores» como os desempenhados individualmente por elementos que, dentro do grupo, procuram apenas a satisfação de necessidades próprias, funcionando como entrave ao desenvolvimento grupal. Francia e Mata (1999), adoptando uma classificação distinta, subdividem as funções dos elementos dos grupos em formais (as que são estabelecidas pelo próprio grupo) e informais (as que resultam das interacções intragrupais). Nesta óptica, a operacionalização de diferentes papéis pelos membros de um grupo traduzem-se em condutas específicas que devem ser consensualmente aceites. Roda, relativamente a este assunto, refere:

Dicho consenso implica la existencia de un marco de referencia común para valorar las cosas, específicamente aquellas que más estrechamente se relacionan con la vida del grupo. En otras palabras, es preciso que existan normas compartidas por los miembros del grupo. Precisamente porque existen tales normas compartidas es por lo que hay una cierta homogeneidad en el desempeño de roles. En pocas palabras, las normas compartidas hacen que los papeles se mantengan, aunque los actores varíen. Gracias a eso a vida de los grupos trasciende a las personas (1999, p. 200).

O conceito de norma agora apresentado surge associado a três aspectos específicos, nomeadamente a ideia de acordo entre os membros que integram um grupo sobre os padrões de comportamento ou expectativas de conduta; a

previsibilidade das acções a serem executadas (o que facilita a interacção e confere segurança perante novas situações) e ainda, o contributo à sobrevivência do grupo (Cartwright y Zander, 1971; Shaw, 1981; González, 1997; Devillard, 2001; Maisonneuve, 2004).

Explicitada a relação entre os comportamentos expectáveis (roles) em função de normas previamente acordadas segundo o lugar ou posição que os indivíduos ocupam dentro de um grupo, importa por último introduzir a noção de status enquanto valoração ou prestígio associado a essa posição, que Canto explicita nos seguintes moldes:

Por posición se entendería: lugar en un entramado de relaciones sociales, que aportaría información explícita o implícita de las funciones, normas, roles que están asociados a ese puesto social. Para muchos psicólogos sociales, el grupo no sería más que un conjunto de posiciones organizadas con el fin de conseguir ciertas metas. A su vez, el estatus se ha de percibir como el significado, valoración o prestigio asociado a dicha posición y el rol como el conjunto de conductas que el individuo realiza como ocupante de una posición. Por la propia dinámica de la interacción social que conduce a una diferenciación posicional, los individuos llevan a cabo un conjunto de comportamientos que tal posición establece, esto es, el rol, y por ello es valorado y adquiere un estatus específico por su posición. La diferenciación posicional tiende a ser jerárquica, en la que hay individuos con más poder y más influencia que otros, como el líder, que desarrolla unas redes de comunicación entre los mismos. Y todo ello se sustentaría por un conjunto de normas compartidas por los miembros del grupo, que establecerían las expectativas como un constructo cognitivo que prescribiría, anticiparía y prediría el comportamiento (1998d, p.93).

Em suma, Canto (1998d), através do excerto apresentado, explicita e sintetiza o entrosamento entre os elementos estruturais explanados nos últimos quatro tópicos, nomeadamente a interacção e comunicação intergrupais, a coesão e os propósitos perseguidos e, por último, os papéis assumidos e normas estabelecidas que conferem aos membros do grupo, pela posição assumida, um determinado status.

1.3.2 – Tipologia dos grupos

Atribuindo-se à Psicologia Social e à Sociologia um papel pioneiro na análise dos grupos, é inegável que eles são, na actualidade, alvo de estudo por muitas outras áreas do saber, realidade que se traduz numa grande diversidade

de classificações decorrentes dos distintos aspectos considerados. Este factor permite constatar, com base na diversidade e heterogeneidade da bibliografia existente, que nenhuma é tida como definitiva (Fuentes, Ayala, Galán e Martínéz, 2000).

Atendendo, porém, à importância de que se revestem algumas classificações, quer para o presente estudo, quer para a compreensão dos fenómenos grupais, os grupos serão considerados consoante o seu tamanho, o carácter temporal e a origem e tipologia da sua formação. Também os grupos primários e os secundários; os grupos formais e os informais; e os grupos de pertença e os de referência, por serem tidos como os mais notórios e importantes, como refere Canto, serão igualmente alvo de análise.

1.3.2.1 – A dimensão dos grupos

O estudo da dimensão dos grupos surge intimamente associado à ideia de interacção, na medida em que o maior ou menor número de elementos que os integram influencia, de forma significativa, o tipo de interacções estabelecidas. Uma vez que não há consenso quanto ao tamanho ideal de um grupo, parece adequado, tal como propõe Alcover, que a determinação da dimensão dos grupos se adequa a “el tipo de grupo, las características de la tarea, los objetivos y metas grupales, los factores situacionales procedentes del contexto en el que se encuentra ubicado, etc.” (1999d, pp.162-163).

No que respeita à classificação dos grupos quanto ao tamanho, cumpre salientar que, enquanto Alcover (1999d) e Minicucci (2007) subdividem os grupos entre pequenos e grandes, Nuñez e Loscertaes (1996); Fuentes, Ayala, Galán e Martínéz (2000) e González Gil (2003) fazem a distinção entre grupos pequenos, médios e grandes. Por seu lado, Newcomb, Turner e Converse (1965) subdividem a dimensão dos grupos em seis tipologias diferentes.

Considerando apenas a classificação que estabelece as três tipologias importa referir, segundo González Gil (2003), que o grande grupo se reporta maioritariamente a fóruns ou conferências, o grupo mediano a debates, colóquios e mesas redondas e o pequeno grupo a estudo de casos. Acrescente-se ainda, que no caso dos dois primeiros, o papel de relevo é assumido pelo orador, adoptando o restante grupo um papel predominantemente passivo, enquanto nos pequenos grupos a participação se distribui de forma relativamente idêntica por todos os seus membros.

Alcover, face às sugestões frequentemente encontradas quanto ao número de elementos adequado às diferentes tipologias referidas, salienta:

...hay autores que opinan que doce es el número ideal para un equipo de trabajo, mientras otros lo reducen a siete, cinco e incluso cuatro. Un equipo interdisciplinar contaría con un tamaño ideal con entre cuatro y seis miembros. Un grupo cuyas tareas consisten en solucionar problemas o tomar decisiones tiene un tamaño óptimo si está compuesto por cinco miembros, número que cuenta con numerosos partidarios para otros tipos de grupos pequeños, sean o no grupos de tarea (1999d, p.163).

Enquanto Alcover (1999b, 1999d), Castillo e Sánchez (2003) e Minicucci (2007) defendem que os grupos de dimensão mais reduzida facilitam uma compreensão mais objectiva dos fenómenos grupais, Anzieu e Martin argumentam que o aumento do tamanho do grupo se traduz numa dificuldade acrescida de encontrar soluções adequadas às situações sobre as quais lhes cabe intervir e, ainda, numa “caída del nivel de satisfacción de los miembros ya que la participación por parte de algunos miembros impide la de los demás” (2004, p.30). Para Alcover, os grupos pequenos (entre quatro e oito pessoas) reúnem as seguintes vantagens:

...facilitan la interacción, el contacto cara a cara y el conocimiento directo de los otros miembros, la comunicación, la diferenciación de los roles a desempeñar dentro del grupo, el establecimiento de normas, la homogeneidad de intereses y objetivos, el sentimiento del «nosotros» y una mayor satisfacción y cohesión entre los miembros (1999b, p.93).

Em suma, a dimensão dos grupos varia em função de uma multiplicidade de factores, em particular a sua finalidade, não havendo um tamanho tido como ideal.

1.3.2.2 – O carácter temporal

À semelhança da dimensão, também a duração dos grupos varia significativamente de uns para outros em função dos seus propósitos. Assim, enquanto Saíz (2006) refere que o grupo deve ter uma longevidade compatível com o cumprimento dos objectivos delineados, podendo ter continuidade ou dissolver-se após a sua consecução, Fuentes, Ayala, Galán e Martín (2000) admitem a existência de grupos momentâneos (que se formam por mera coincidência) e duradouros (estes intencionais, porque perseguem objectivos concretos). Outros autores há, que estabelecem como condição, para que se possa falar de grupo, que a reunião de pessoas não tenha carácter pontual.

A utilização do critério de permanência ao longo do tempo possibilita o estabelecimento da distinção entre grupos permanentes, entendidos como estáveis e grupos temporários.

En ámbitos organizacionales, los grupos permanentes son los encargados de llevar a cabo las actividades habituales y necesarias para su funcionamiento y mantenimiento (Payne y Cooper, 1980). Así, este tipo de grupos asumen, en los diferentes niveles en que operan, las responsabilidades acerca de las actividades de una organización: reúnen información, la transmiten, asignan, supervisan y realizan el trabajo, además de solucionar problemas y tomar decisiones. En suma, sus contribuciones resultan imprescindibles de cara a garantizar la continuidad y el futuro de las organizaciones.

Por su parte, los *grupos temporales* son aquellos que existen con el objetivo de realizar una tarea, proyecto o actividad determinados. Una vez cumplida su función o alcanzado su objetivo, el grupo desaparece (Alcover, 1999b, p.94).

McGrath e O'Connor (1996) e Arrow (1997) salvaguardam, contudo, que, dependendo do motivo que levou à sua criação, um grupo temporário pode ter uma longevidade superior a um permanente, tal como este pode contar com frequentes mudanças dos membros que o integram, das actividades que realizam, ou da tecnologia utilizada, como acontece em Equipas de trabalho.

Ainda no que respeita à duração dos grupos Anzieu e Martin (2004) defendem que varia no mesmo sentido do seu grau de organização interna. Este aspecto remete para outro habitualmente designado de «processo de desenvolvimento grupal» uma vez que, como defende González Gil, o desenvolvimento do grupo não tem carácter espontâneo, tendo, para tal, que passar por várias etapas, devendo em cada uma delas “aprender a enfrentarse a nuevas situaciones y a asumir nuevas habilidades y actitudes” (2003, p.162). Em suma, os grupos só reunirão condições para assegurar as finalidades a que se propõem se conseguirem alcançar a sua maturidade grupal, o que implica constância no tempo. Como referem Francia e Mata, “El grupo maduro no está necesariamente formado por personas maduras. Ni personas maduras, por el solo hecho de unirse, forman un grupo maduro” (1999, p.39).

1.3.2.3 – Origem e composição

Considerando agora, com base em Alcover (1999b) a classificação que tem como critério a origem dos grupos, importa salientar a existência de dois

tidos distintos: os grupos naturais ou de formação espontânea e os grupos artificiais ou experimentais.

A formação dos grupos naturais resulta da iniciativa dos membros que os compõem, sendo exemplos de grupos naturais, as famílias, os grupos de amigos e clubes dos mais diversos tipos.

Os grupos artificiais são formados para dar resposta a determinadas necessidades, que Miniccuci (2007) subdivide em necessidades de aprender e de actuar, dando, por isso, origem a grupos de aprendizagem e a grupos de acção. O autor salvaguarda, contudo, que em seu entender “não é possível falar em grupos puros, seja de aprendizagem seja de acção” (2007, p.145) na medida em que ambas as vertentes dependem mutuamente uma da outra.

Na prática, os grupos artificiais, tal como evidencia Miniccuci, decorrem de objectivos previamente determinados, resultando, por isso, de decisões e deliberações externas ao próprio grupo, pelo que surgem, normalmente, em contextos de investigação. Reportando-se a estes, em concreto, Alcover refere “son grupos que se forman externamente con el propósito de estudiar algún aspecto de su funcionamiento, sus procesos, las influencias de las características de la tarea, de variables de su entorno, etc” (1999b, p.101).

Sobre o assunto em análise, McGrath (1984) esclarece ainda que enquanto o estudo dos grupos naturais é feito no próprio contexto, no desempenho das suas tarefas habituais, o dos grupos artificiais sustenta-se no recriar, simulando as condições reais de funcionamento de grupos naturais, mas manipulando as condições em que laboram.

No que se reporta à sua composição, os grupos, sejam eles naturais ou artificiais, podem ainda subdividir-se em homogéneos e heterogéneos. Segundo Shaw (1981), os membros que integram os primeiros – grupos homogéneos – apresentam semelhanças entre si no que respeita a necessidades e características de personalidade, aspectos que se traduzem num menor dispêndio de tempo e energia na sua manutenção enquanto grupo e numa maior eficácia no alcançar dos seus objectivos. Os grupos heterogéneos são compostos por indivíduos com características díspares, o que lhes faculta uma visão multifacetada das realidades sobre as quais são chamados a intervir. Como defende Passos “no que se refere às qualificações, os grupos heterogéneos (isto é, com qualificações diversificadas) obtêm melhores resultados do que os grupos homogéneos” (2001, p.337).

1.3.2.4 – Grupos primários *versus* Grupos secundários

A classificação que subdivide os grupos em primários e secundários não deixa de considerar alguns dos atributos referidos noutras classificações tais como a duração dos grupos, o seu tamanho e o carácter da sua formação.

Segundo Canto (1998c; 2000), Cooley foi o primeiro investigador social a introduzir o conceito de grupo primário, associando-o à família, ao grupo de amigos, de vizinhos, etc., ou seja, aos grupos de pessoas que se pautavam por um elevado grau de cooperação e por relações muito próximas entre si. Canto reportando-se a Dunphy e Schäfers, esclarece:

Dunphy (1972) amplió la categoría establecida por Cooley e incluyó los grupos de iguales (de niños, adolescentes y adultos), los grupos informales dentro de las organizaciones y los grupos de resocialización. Para Schäfers (1984) los grupos primarios serían aquellos grupos en los que los seres humanos establecen contactos sociales primarios y desarrollan su yo (social). Tales grupos ofrecen la posibilidad de socialización primaria y de integración social, así como la constante posibilidad de afirmar la propia identidad (...). Lo que sí determina la especificidad de los grupos primarios es que proporcionan a sus miembros la posibilidad del establecimiento de relaciones interpersonales íntimas e intensas en las que los individuos son aceptados como personas (2000, pp.29-30).

Considerando a evolução verificada no conceito de grupo primário, ao longo do tempo, segundo Canto (1998c, 2000), Francia e Mata (1999), Alcover (1999b), Fuentes, Ayala, Galán e Martín (2000), Castillo e Sánchez (2003), Anzieu e Martín (2004) e Saíz (2006), constata-se que passou a ser classificado como tal, em função das seguintes características:

- Dimensão reduzida em que cada elemento pode ter uma percepção individualizada de cada um dos restantes membros;
- Uma certa permanência no tempo associada à prossecução dos mesmos fins (os objectivos do grupo) em resposta a interesses dos seus membros e da valoração que estes lhe atribuem;
- Colaboração estreita e relações interpessoais frequentes, próximas, espontâneas e por vezes intensas entre os seus membros, sem recurso a intermediários enquanto facilitadores de comunicação;
- Alto grau de coesão resultante de: estreita interdependência entre os membros, sentimentos de solidariedade e da partilha de «linguagem e código de grupo» (normas, crenças, rituais) (Anzieu e Martín, 2004);

- Formação espontânea e associação não especializada.

Numa vertente diametralmente oposta, o conceito de grupo secundário, introduzido por Durkheim em 1893, surge, segundo Canto, associado a relações mais formais, à prossecução de um interesse comum externo e a um carácter mais funcional. Reporta-se a grupos que resultam de formação quer espontânea, quer artificial e que abarcam um número amplo de pessoas entre as quais não se verifica interacção directa: “se ‘saben’ del grupo, pero no siempre se ‘sienten’ del grupo” (1998c, p.87). De acordo com Cooley, “Serían un sistema de funciones al servicio de los objetivos de una organización, relacionándose las personas según las normas que el sistema secundario ha establecido” (Cooley 1909, citado por Canto 1998c, p.86). Como referem Fuentes, Ayala, Galán e Martín (2000), Castillo e Sánchez (2003) e Anzieu e Martín (2004) os grupos secundários ou organizações constituem um sistema social que funciona de acordo com as instituições (de educação, saúde, empresas, etc.) no seio de um segmento particular da realidade social.

1.3.2.5 – Grupos formais *versus* Grupos informais

Partindo da classificação que subdivide os grupos em formais e informais cumpre clarificar os aspectos que os caracterizam enquanto tal. Os primeiros – grupos formais – são criados deliberadamente com uma finalidade previamente determinada (os objectivos são concretos e claramente definidos) e estão normalmente associados a uma organização que, em função do seu carácter normativo e fruto de uma planificação racional, determina o tipo de regulações e prescrições que ditam a forma como as pessoas intervêm sobre as situações e interagem entre si. (Canto, 1998c; Castillo e Sánchez, 2003; Saíz, 2006).

Os grupos informais, de acordo com os mesmos autores, caracterizam-se pelo carácter espontâneo da sua formação, como resultante da simpatia, atracção e/ou outros sentimentos desenvolvidos na interacção diária das pessoas e da expressão das suas necessidades afectivas, e orientam-se no sentido da sua satisfação. As suas regras e metas são difusas e não contam com líderes previamente definidos.

De referir, ainda, que o estudo dos grupos informais, a nível organizacional, beneficiou do contributo de Elton Mayo (1924 a 1932), o qual demonstrou a existência e importância dos mesmos, no grau de satisfação e produtividade das empresas, inseridos estes em grupos formais mais amplos (a organização das empresas). Ou seja, permitiu a diferenciação entre “la

organización de la empresa estructurada racionalmente y el conjunto de relaciones interpersonales de carácter informal entre los miembros de la misma” (Canto, 1998c, p.87). Segundo Gukenbiehl,

Hay autores que estiman como más apropiado hablar de la dicotomía estructura formal-estructura informal que de grupos formales e informales (Gukenbiehl, 1984). En la mayoría de los grupos (salvo en los grupos de amigos donde sólo tendría lugar la estructura informal), se darían una estructura formal y una estructura informal. Habría grupos en los que predomina más el sistema formal y habría otros en los que predomina más el sistema informal (Gukenbiehl, 1984, citado por Canto, 1998c, p.87).

Alcover (1999b), partindo de uma síntese de diversos trabalhos efectuada por Gukenbiehl (1984a) que identifica os atributos, quer dos grupos formais (carácter racional, planificador, normativo formal e orientado para a consecução de objetivos), quer dos grupos informais (carácter espontâneo, real, normativo informal e orientado para a satisfação de necessidades) não deixa, contudo, de criticar a sua visão parcial. Referindo que o carácter das relações sociais em que Gukenbiehl se sustenta traduz apenas uma parte do conjunto de aspectos que definem os grupos como tal, salienta, com base em Huici (1985), que “los grupos informales pueden surgir simplemente como una respuesta a ciertas limitaciones del contexto (físico, cultural o estructural) en el que se ubican los grupos de manera que su existencia puede resultar, en ocasiones, sumamente imprecisa o cambiante” (Alcover, 1999b, p.100).

1.3.2.6 – Grupos de pertença versus Grupos de referência

Esta última classificação encontra-se intimamente relacionada com o tipo de relação que cada membro mantém com o grupo e com a forma como se identifica, ou não, com ele. Nesta óptica, entendem-se como grupos de pertença, aqueles a que um determinado indivíduo pertence pela sua própria natureza ou história pessoal (a família, a turma, o ser homem ou mulher...) independentemente da sua vontade (Alcover, 1999b).

Os grupos de referência são aqueles com os quais o indivíduo se identifica. Para Batista, Cavalheiro e Leite “o grupo de referência é aquele no qual o indivíduo é estimulado a buscar informações referenciais para avaliação e validação de atitudes, comportamentos, hábitos, tomadas de decisão e posicionamentos a serem projectados para a sociedade” (2008, p.155).

Os grupos de pertença convertem-se igualmente em grupos de referência sempre que os indivíduos se sentem identificados com os seus grupos de pertença (Alcover, 1999b; Saiz, 2006). Pela importância que assumem na vida das pessoas, os grupos de referência, tal como as pessoas de referência “representan los criterios sociales de comparación que una persona emplea para juzgarse y valorarse a sí misma y a su entorno” (Canto, 1998c, p.88). Canto acrescenta, ainda, que “el grupo de referencia sirve para designar el origen de los objetivos y aspiraciones de una persona al tiempo que le proporciona los correspondientes valores y expectativas, constituyendo un ‘punto de anclaje’ social para su identidad” (*Ibidem*, p.88).

Saiz (2006) reportando-se aos grupos de referência, adianta que estes podem assumir dois tipos de funções:

- Função normativa – visto definirem e imporem normas e motivarem os indivíduos para a prossecução de metas determinadas e aceites pelo grupo;
- Função comparativa – por servirem como critério para o estabelecimento de comparações por parte do indivíduo para que valorize as outras pessoas e a si mesmo. Nesta medida tendem para uma função de carácter comparativo e perceptivo ao servirem de referência e permitirem a autoavaliação e a avaliação dos demais.

Segundo Gukenbiehl (1984b) e Batista, Cavalheiro e Leite (2008), os grupos de referência podem ainda assumir um carácter positivo ou negativo caso sejam respectivamente percebidos e valorados como atractivos, admiráveis ou exemplares ou, inversamente, percebidos como uma referência negativa, que se converta num contra-modelo da própria conduta e desperte a tendência ao repúdio. Em síntese e como refere Canto,

El concepto de referencia es un concepto genuinamente psicosocial, que supera las restricciones de un enfoque sociológico y pretende resolver las relaciones existentes entre el grupo y su influencia sobre la acción de sus miembros. Nos sitúa en un contexto intergrupar. Además, supera las limitaciones establecidas por la hipótesis según la cual los miembros de los grupos se ven obligados irrevocablemente a seguir las pautas establecidas por el grupo de pertenencia.

Desde un determinismo sociológico, los miembros de los grupos asumirían las actitudes, los valores y los comportamientos conformándose a las normas del grupo (1998c, p.88).

1.4 - Evolução do estudo dos grupos com base nas principais correntes do pensamento psicossocial

Com o propósito de explicitar, do ponto de vista histórico, os avanços (e retrocessos) que ao longo do século XX marcaram a evolução do estudo dos grupos, identifica-se, agora, os aspectos mais relevantes de cada uma das grandes linhas de pensamento que dominaram a sua investigação, situando-as quanto à sua origem e temporalidade. Para tal e com base em González (1997), Canto (1998b) Alcover, (1999a) e Álvaro e Garrido (2006) distinguir-se-á:

...una serie de «movimientos» basados en criterios fundamentalmente epistemológicos, acompañados de una cronología aproximada, que serán los siguientes: 1) el *enfoque grupal* (finales del siglo XIX-1920; 2) el *enfoque individualista* (década de los años veinte); 3) el *enfoque interaccionista* (1930 - finales de los años cincuenta); 4) *pérdida de identidad* o *crisis* de la investigación grupal (1960 - mediados de la década de los setenta); 5) el *enfoque europeo* (finales de los años setenta - década de los ochenta); 6) *eclecticismo* y *enfoques multidisciplinares* (década de los noventa) (Alcover, 1999a, p.42).

Tendo como suporte os vários momentos referidos por Alcover e por ele ilustrados na figura 1.1, procede-se, em seguidamente, a uma sucinta abordagem de cada um deles.

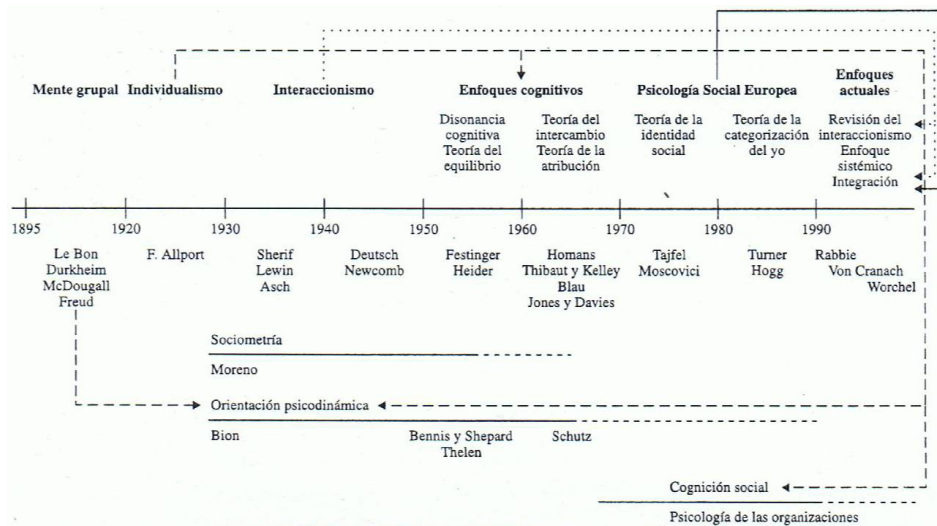


Figura 1.1 – Evolução histórica do estudo dos grupos (retirado de Alcover, 1999a, p.43)

1 – *Mente grupal*: O período compreendido entre o final do século XIX e o início da década de 20 foi marcado por autores, maioritariamente originários da Europa central, como LeBon, Tarde, Simmel, Cooley, Mead, Durkeim, McDougall e Freud, que se dedicaram ao estudo das «massas», dos grupos patológicos e da família, defendendo, por vezes, posições antagónicas ainda que não incompatíveis (González 1997; Canto 1998b; Alcover 1999a; Álvaro e Garrido, 2006). Segundo González, “lo mas característico de este período es que los estudios se basaban en cuestiones especulativas, sin apoyo empírico ni experimental” (1997, p.32).

Procurando clarificar diferentes perspectivas, González, Canto, Alcover e Álvaro e Garrido referem que LeBon (1895) defendia a supremacia do colectivo face ao individual na medida em que o grupo induzia cada um dos seus membros a pensar, sentir e comportar-se como uma «alma colectiva». Numa posição análoga, Durkheim (1895) introduziu o conceito de consciência colectiva como produto do desenvolvimento do homem no seio de um grupo. O grupo era entendido por este sociólogo de forma holística em que o todo é mais do que a soma das partes. Na óptica de McDougall (1921), a mente grupal detinha a capacidade de modelar os membros do grupo funcionando como agente moralizador e neutralizador dos seus instintos (no sentido que a «massa» degrada o sujeito) enquanto para Freud (1921) o sentimento social derivava de impulsos originariamente hostis e egoístas que, como resultado de um processo de identificação, se transformariam em comportamentos positivos.

2 – *Individualismo*: Em meados da década de vinte do século XX, o clima de incerteza que se vivia na sociedade norte-americana, associado à incapacidade evidenciada pelas perspectivas sociológicas de explicarem os fenómenos sociais, contribuiria para a afirmação das perspectivas individualistas. Segundo Canto (1998b), Alcover (1999a) e Álvaro e Garrido (2006), Allport, reflectindo a influência das correntes do conductismo e do experimentalismo, e ainda, dos trabalhos desenvolvidos por Watson, demarcava-se da posição anterior (focalização na mente grupal), defendendo que a compreensão dos fenómenos grupais deveria ser procurada nas propriedades dos indivíduos, como únicos actores de todos os fenómenos da vida em grupo:

En un grupo, simplemente, respondemos a los estímulos que suponen las otras personas con las que interactuamos, donde está presente un proceso de «facilitación social». Luego el único comportamiento que existe en una situación grupal no es otra cosa que el comportamiento del

individuo que responde a outro/s. Lo que haya que explicar solo puede hacerse a través del individuo: él único que piensa, siente, actua, tiene conciencia... (Allport, 1924, citado por Alcover, 1999a, p.50).

Na procura de afirmação da sua perspectiva, Allport defendia não fazer sentido falar de «mente», «consciência» ou «alma» de grupo na medida em que, segundo o seu ponto de vista, o grupo era algo inatingível, não passando de uma ficção que procurava explicar simplesmente o comportamento dos elementos que o integravam. Como referem Álvaro e Garrido, “Para Allport (1924), o grupo não pode ser considerado uma entidade psicológica independente, mas unicamente um número de indivíduos diferentes que reagem uns diante dos outros ou de uma situação comum, de acordo com as leis psicológicas fundamentais” (2006, p.59).

3 – *Interaccionismo*: No período compreendido entre o início da década de trinta e os finais dos anos cinquenta, os posicionamentos antagónicos anteriormente analisados dariam lugar a uma nova perspectiva, baseada na teoria da *Gestalt*, que de certa forma conciliava as anteriormente mencionadas (Canto, 1998b; Alcover, 1999a; Álvaro e Garrido 2006). Segundo Alcover, embora em moldes distintos, Sherif (1936), Lewin (1936) e Asch (1952) sustentavam:

...los individuos experimentan cambios psicológicos cuando forman parte de grupos debido a la interacción social presente en ellos, a partir de la cual se generan propiedades psicológicas y productos grupales, tales como normas, actitudes, valores, objetivos, estereotipos, etc., que son interiorizados por los individuos y transforman sus mentes «individuales» en mentes socialmente estructuradas (1999a, p.53).

Lewin (1936) enquanto criador da teoria de campo, de base gestáltica, assumiu um papel preponderante no estudo e compreensão dos grupos, entendidos como «um todo dinâmico» (Álvaro e Garrido, 2006), sendo de salientar três diferentes aspectos, nomeadamente:

- Conceptualização da pessoa como um ponto no espaço psicológico, compelida a mover-se em direcções previamente estabelecidas de acordo com o campo de forças que opera nesse espaço;
- Fundamentação da importância da dialéctica teoria-prática, nos processos de investigação;

- Ênfase colocada na inter-relação pessoa/meio ambiente (considerada como um dos seus maiores contributos para a Psicologia Social).

Em concreto, o trabalho de Lewin incidiu na compreensão da dinâmica interna dos grupos, na análise das relações, influência e interdependência entre os seus membros e no seu funcionamento e evolução ao longo do tempo. Como referia:

La esencia de un grupo no reside en la semejanza o en la desemejanza de sus miembros, sino en su interdependencia. Es posible caracterizar a un grupo como un todo dinámico, lo que significa que un cambio en el estado de alguna de sus partes altera el estado de todas las demás subpartes (Lewin, 1948, citado por Alcover, 1999a, p.57).

Embora Lewin se tenha notabilizado como expoente máximo no período em estudo, González não deixa de salientar que Moreno constituiu uma referência basilar na obra de Lewin, referindo mesmo que “Moreno puede ser considerado como el padre fundador de la psicología de los grupos, en el sentido de que es el primer autor que se ocupa fundamentalmente y con amplitud de los grupos humanos como objeto de trabajo” (1995, p.43).

Canto (1998b) acrescenta, ainda, que a sociedade e a época tornaram possível a disseminação de estudos sobre pequenos grupos, ficando a década de cinquenta conhecida como a época dourada da investigação grupal. Nesta fase de apogeu muitos foram os investigadores que se notabilizaram, dos quais Alcover (1999a) destaca Festinger, Deutsch, Bales, Bavelas, Heider, Thibaut e Kelley, Schachter, Homans, dentro da psicologia social, e ainda, Bion, Thelen, Bennis y Shepard, Schutz, entre outros, provenientes de outras orientações teóricas.

Por seu lado, Canto, referindo a ausência de teorias sustentadoras da maior parte dos resultados empíricos apresentados por diferentes pesquisadores, salienta que “Esta época fue dominada por la escuela sociométrica de Moreno, [da qual destaca as técnicas utilizadas na psicoterapia de grupo] por la dinámica de grupos de Lewin [que procurou estudar os grupos como um sistema aberto ao contexto físico e social] y por la escuela de pequeños grupos de Bales” (1998b, p.56). A acção de Bales ficou notabilizada por o próprio ter partido do pressuposto de que toda a acção dos membros de um grupo constitui uma interacção e se ter centrado na análise do processo de interacção grupal a nível emocional e instrumental, e na solução de problemas

com base na comunicação. Para Bales a análise do processo de interacção tinha como objectivo:

...el estudio del comportamiento social y emocional de los individuos en pequeños grupos: de su forma de enfocar la resolución de problemas, de su estructura de papeles, roles e status, así como de los cambios que se producen en estos en el transcurso del tiempo (1974, p.196).

Canto (1998b), Alcover (1999a) e Álvaro e Garrido (2006) destacam ainda a obra de Festinger, discípulo de Lewin, que tendo começado por centrar as suas investigações na comunicação social informal dentro dos grupos, teorizou posteriormente sobre os fundamentos da interacção social do ponto de vista individual e mais tarde apresentou a teoria da dissonância cognitiva. Álvaro e Garrido, reportando-se à referida teoria, referem que “Conforme a concebe Festinger, a dissonância é, portanto, um factor motivacional, isto é, a existência de condições dissonantes levará a pessoa a actuar para reduzir a dissonância” (2006, p.169). Saliente-se, a propósito, que na sequência do desenvolvimento da sua teoria, Festinger e seus colaboradores deram início a um posicionamento conducente à consideração do grupo como sistema social fechado.

De referir, por último, Bavelas (1950) e Homans (1961), o primeiro por ter direccionado os seus estudos para a estrutura dos padrões e redes comunicação no seio dos grupos e sua influência na capacidade de trabalho dos seus membros e, o segundo, por ter postulado que o grupo era uma resultante de dois subsistemas que se influenciavam mutuamente: o interno e o sistema social, defendendo como eficazes os grupos capazes de sobreviver com base na adaptação de sentimentos, actividades e interacções ao seu ambiente (González, 1997; Alcover, 1999a).

Em síntese, o período áureo com que começara a década de cinquenta, culminaria com o aparente desaparecimento da perspectiva interaccionista como resultante de um conjunto de factores, nomeadamente: a morte de Lewin; a reduzida influência de Asch (seguidor de Lewin e defensor da ideia de que indivíduo e grupo tendo idêntica importância se modificam mutuamente); a gradual transformação do grupo num sistema social fechado; o entendimento da conformidade como procedimento grupal basilar e, ainda, a crescente tendência para o individualismo metodológico e para a «psicologização» dos processos grupais (Ayestarán, 1996; Canto, 1998b; Alcover, 1999a).

4 – Perda de identidade: No período compreendido entre o início da década de sessenta e meados da década de setenta, assistiu-se a um progressivo declínio da investigação grupal. Segundo McGrath (1978) e Steiner (1974, 1986) as razões reportam-se a factores muito diferentes, tanto de origem conceptual como de cariz social e político (período caracterizado por um baixo nível de conflito social, a par de relativa prosperidade) aos quais o conhecimento científico não se pôde subtrair.

Turner (1995), apontando razões de carácter teórico e metodológico, refere que a ênfase na actividade cognitiva do ponto de vista do processamento mental de informação, em detrimento da acção, resultante da influência da revolução cognitiva produzida na Psicologia durante a década de sessenta, terá constituído um factor de declínio.

Num outro prisma, Alcover (1999a) refere ter-se verificado, por um lado, o abandono dos conceitos de interacção e de interdependência dos elementos que integravam os grupos em função de objectivos comuns e da análise das relações intergrupais propostas por Sherif, Lewin e Asch, e, por outro, o empobrecimento dos procedimentos metodológicos empregues nas investigações, traduzidos na prevalência de estudos laboratoriais que impediam a generalização dos resultados a situações reais e no estudo de aspectos secundários de teorias anteriormente formuladas.

Shaw (1961) e Steiner (1964, 1974) salientavam, ainda, a ausência de teorias capazes de integrar e conectar as distintas parcelas de saber construído com base em trabalhos empíricos; a não utilização da observação no estudo dos processos grupais e a centralização em factores individuais (atitudes, atribuições e dissonância cognitiva) em detrimento das abordagens centradas nos grupos, enquanto sistemas abertos, incluindo a vertente social da realidade grupal. Perante este cenário Alcover acabaria por referir:

La psicologización, la reducción a planteamientos mentalistas y el protagonismo otorgado a la percepción en los procesos grupales, pusieron al individuo en exclusivo primer plano. El grupo volvía a ser considerado como un mero contexto donde el sujeto percibe, evalúa, calcula, procesa y, en función del resultado de esta usura, decide comportarse de uno u otro modo (1999a, pp.64-65).

Perante o exposto, conclui-se que a par da decadência verificada no período em análise, no que respeita ao investimento na investigação grupal (e à qualidade do mesmo), assistir-se-ia, simultaneamente, a um “movimento

pendular” que remetia novamente o estudo dos grupos para a perspectiva individualista.

Refira-se, contudo, que a par da decadência verificada, é de salientar, de acordo com López-Yarto (1997), os contributos prestados a nível clínico e organizacional, (destacando-se no âmbito deste último, o enfoque sociotécnico) por Bion, Rice, Trist, Emery, Bamforth e a nível psicoterapêutico por Rogers e Perls, e ainda, os de Thibaut e Kelley, Blau, Janis, Steiner e Milgram, citados por Canto (1998b), pelo papel que assumiram no desenvolvimento das teorias do intercâmbio social (Canto, 1998b; Álvaro e Garrido, 2007), às quais, aliás, Alcover tece uma dura crítica.

5 – *Perspectiva europeia:* Recordando que no período do pós-guerra (1939-45) muitos investigadores se haviam deslocado para a América do Norte, passando a desenvolver aí os seus estudos, essa terá constituído uma das principais razões porque durante a época em questão a investigação grupal, aí se expandiu maioritariamente. Contudo, a partir da década de setenta e durante os anos oitenta, a Europa assistiu à afirmação de inúmeros investigadores que centraram os seus trabalhos na compreensão dos fenómenos grupais, considerando as dinâmicas intra e intergrupais como interdependentes e igualmente relevantes, por oposição à tendência norte-americana de reduzir o estudo dos grupos às primeiras (Alcover, 1999a; Álvaro e Garrido, 2006). Como referem Álvaro e Garrido,

Sem ultrapassar totalmente os limites da psicologia social tradicional, a psicologia social europeia representou uma rejeição a alguns dos traços que tinham caracterizado até esse momento a disciplina, junto com a reivindicação de alguns traços de identidade próprios, entre os quais se encontrava a pretensão de destacar o carácter social da disciplina (Álvaro e Garrido 2006, p.196, com base em Israel e Tajfel, 1972; Tajfel, Jaspars e Fraser, 1984).

Na verdade, a influência das teorias e modelos centrados no estudo dos grupos, resultante da Psicologia Social Europeia, contribuiu para revolucionar, de forma significativa, a investigação grupal. Refira-se, a propósito, que as linhas de pesquisa mais representativas da Psicologia Social Europeia foram desenvolvidas pela Universidade de Bristol e pela Escola de Genebra. Neste âmbito, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Tajfel e seus colaboradores (Tajfel 1978, 1981, 1982, 1984; Tajfel e Turner 1979) sobre a categorização

social e identidade social aplicada às relações intergrupais; por Moscovici (1980; 1981, 1984, 1998) sobre a representação social, a teoria da conversão e a influência minoritária; por Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wetherell (1987) sobre o estudo das relações intergrupais e a formação de estereótipos, a influência maioritária e minoritária, a polarização grupal, a formação do desenvolvimento do grupo e os processos de tomada de decisão implicados nas dinâmicas intergrupais e, ainda, por Perret-Clemon (1979, 1980), Mugny e Doise (1983) e Doise e Mugny (1991), sobre a influência da interacção social no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Levine e Moreland (1990) e Moreland, Hogg e Hains (1994) verificou-se, neste período, um notável incremento da investigação psicogrupal que veio a traduzir-se na superação de algumas lacunas teóricas que se constituíam como limitações da Psicologia Social. Neste âmbito, enquanto Huici (1986), com base em Doise (1982) salienta como principal contributo da Psicologia Social Europeia, a importância da articulação das variáveis psicológicas com as variáveis sociais e de ser considerado o contexto social em que ocorrem os processos psicossociais, Turner (1988) refere que a sua peculiaridade se traduz na reunião dos seguintes aspectos:

1. En primer lugar, un compromiso con el desarrollo de la teoría y un rechazo del empirismo como modo de producción científica sin ligazón con el entramado teórico.
2. En segundo lugar, un rechazo de la metodología como ritual, que se refleja en un intento por integrar las cuestiones metodológicas en las cuestiones teóricas.
3. Por último, la psicología social europea se caracterizaría por un rechazo del individualismo, así como por pretender redefinir el carácter de la psicología social como una ciencia sustantiva y distintiva y fundamentalmente psicológica (Turner, 1988, citado por Canto, 1998b, p.62).

Em síntese, a investigação centrada nos grupos, gerada a partir dos contributos de psicólogos sociais europeus, durante os anos oitenta, contribuiu para o enriquecimento e revitalização de perspectivas, dando espaço a um intenso debate conceptual e metodológico, traduzido na abertura dos psicólogos sociais norte-americanos aos trabalhos desenvolvidos por investigadores europeus, pondo fim ao domínio norte-americano do estudo da psicologia dos grupos.

6 – Eclétismo e perspectivas multidisciplinares: A década de noventa, à semelhança da anterior, ficou marcada por um elevado interesse sobre os fenómenos grupais, deixando de se confinar o seu estudo ao âmbito da Psicologia Social. A Psicologia das Organizações e áreas afins passaram a assumir, desde aí, um papel preponderante no estudo dos grupos de trabalho, também designados, segundo Alcover (1999a) de «equipas de trabalho», «círculos de qualidade», «forças de tarefa», «grupos autónomos» e «equipas auto dirigidas» ou «equipas auto lideradas». Numa outra vertente, e se por influências tayloristas no início do século XX os grupos eram tidos como problema, no final do mesmo século eles começavam a ser equacionados como solução, pela sua capacidade de otimizar o rendimento e eficácia das organizações (Guzzo e Shea, 1992).

Tendo como suporte os conhecimentos acumulados e todo o trabalho desenvolvido ao longo de praticamente um século, a investigação sobre grupos e Equipas de trabalho em contexto organizacional surge agora revitalizada por novos contributos, resumindo-se as suas características às que em seguida se apresentam:

- Consideración de la eficacia como la variable dependiente clave.
- Importancia de las variables procedentes del contexto en el que se encuentran ubicados los grupos.
- Consideración de los aspectos temporales implícitos en la existencia de los grupos.
- Efectos provocados por el impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación sobre los procesos grupales.
- Erosión o ruptura de los límites de los grupos como consecuencia de la flexibilidad funcional, temporal y numérica a las que se ven sometidos.
- Consideración de las características de diversidad de los miembros que componen los grupos y equipos (Alcover, 1999a, p.72).

No que se reporta à área da dinâmica intergrupala, Huici (1996) salienta, entre outros aspectos, a necessidade de incremento do estudo dos grupos nos seus contextos naturais, de forma a salvaguardar os aspectos dinâmicos e temporais que lhe estão implícitos, corroborando o parecer de diversos investigadores que destacam a importância das abordagens ecológicas (Guzzo, 1996; Worchel, 1996; Levine y Moreland, 1990, 1998) bem como dos que adoptam uma perspectiva sistémica, como é o caso de Bavelas (1976), O'Connor (1980), McGrath (1991) e Von Cranach (1996).

Perante a nova realidade da investigação grupal, Thompson (1998) não hesita em fazer uso da expressão «mudança de paradigma» para se reportar à nova focagem sobre a compreensão social dos grupos, defendendo a introdução da expressão «cognición socialmente compartida» por oposição a «cognición social» e a «cognición social contextualizada» marcando assim um corte com a anterior perspectiva individualista. Segundo o referido autor “El enfoque de la cognición compartida socialmente examina cómo el contexto social en el que el individuo interactúa con otros produce cognición” (Thompson, 1998).

Em síntese, o aparecimento de novas perspectivas teóricas e de estratégias de investigação, enriquecidas pela influência e contributo de diferentes disciplinas científicas, constituíram um forte auxílio à revitalização do estudo dos fenómenos grupais, possibilitando um avanço no seu conhecimento e compreensão, enquanto sistemas complexos que são. Levine e Moreland (1998) salientam, contudo, ser necessário aprofundar o saber sobre: a complexidade decorrente da divisão do campo de análise dos grupos resultante da crescente multidisciplinaridade; a sua capacidade de resposta a problemas sociais; os processos intra-grupais, em particular a sua composição, estrutura e ecologia e, ainda, o desenvolvimento e socialização grupais, enquanto processos decorrentes de factores temporais e de dinâmicas intra e intergrupais.

A concluir, a tabela 1.1 ilustra, de forma sumária, os principais aspectos ilustrativos das grandes linhas de pensamento psicossocial que marcou o século XX.

Designação/ Período	Autores	Principais características
Mente Grupal Entre final do séc. XIX e 1920	LeBon, Tarde, Simmel, Cooley, Mead, Durkeim, Freud e McDougall	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supremacia do colectivo face ao individual: introdução das noções de “mente grupal” e de “consciência colectiva”; ▪ Percepção do grupo de forma holística em que “o todo é mais que a soma das partes”.
Individualismo Década de 20	Allport	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O grupo não constitui uma entidade psicológica independente. A compreensão dos fenómenos grupais deve ser procurada nas propriedades dos indivíduos que o integram.
Interaccionismo Entre 1930 e finais dos anos cinquenta	Moreno Sherif, Lewin Asch, Festinger Deutsch, Bales Bavelas, Heider Thibaut e Kelley,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorização da interacção social no seio dos grupos como meio de transformação das “mentes individuais” em mentes “socialmente estruturadas”; ▪ Noção de grupo como um todo dinâmico em permanente interacção com o meio ambiente (abertura ao contexto físico e social);

Designação/ Período	Autores	Principais características
<u>Interaccionismo</u> (Continuação)	Schachter, Homans, Bion, Thelen, Bennis y Shepard, Schutz.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entendimento dos grupos como objecto de trabalho; ▪ Investigação dos grupos suportada na dialéctica teoria-prática; ▪ Estudo dos padrões e redes comunicação no seio dos grupos; ▪ Dissonância cognitiva e configuração da conformidade como processo grupal básico.
<u>Perda de identidade</u> Entre 1960 e meados da década de setenta	Bion, Rice, Trist, Emery, Bamforth Rogers e Perls, Blau, Janis, Steiner, Milgram.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abandono dos conceitos de interacção e interdependência e regresso aos posicionamentos individualistas; ▪ Progressiva transformação do grupo num sistema social fechado; ▪ Psicologização dos processos grupais; ▪ Desenvolvimento de teorias de intercâmbio social; ▪ Contributos do foro psicoterapêutico, clínico e organizacional.
<u>Perspectiva europeia</u> Entre finais dos anos setenta e a década de oitenta	Tajfel, Turner Moscovici Hogg, Oakes, Reicher y Wetherell, Perret-Clemon Mugny, Doise	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Idêntica valoração das dinâmicas intra e intergrupais; ▪ Valorização do carácter social da disciplina; ▪ Desenvolvimento de diversos estudos com vista à compreensão dos fenómenos grupais (dos quais se destaca a identidade social aplicada às relações intergrupais, os processos de tomada de decisão, a polarização grupal, a formação e desenvolvimento do grupo e a influência da interacção social no desenvolvimento cognitivo); ▪ Rejeição do empirismo como modo de produção científica, da metodologia como intento de integrar as questões metodológicas nas questões teóricas e do individualismo; ▪ Redefinição do carácter da psicologia social como ciência fundamentalmente psicológica.
<u>Ecletismo e perspectivas multi-disciplinares</u> A partir da década de noventa	Guzzo, Worchel, Levine y Moreland Bavelas O'Connor McGrath, Von Cranach	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ênfase na necessidade de incremento do estudo dos grupos nos seus contextos naturais (importância das abordagens sistémicas e ecológicas); ▪ Aparecimento de novas perspectivas teóricas e de estratégias de investigação enriquecidas pela influência e contributo de diferentes disciplinas científicas, que vieram auxiliar, revitalizar e favorecer o avanço no conhecimento e compreensão dos grupos enquanto sistemas complexos.

Tabela I.1 – Principais características dos movimentos alusivos à evolução do estudo dos grupos

1.5 – Da noção de grupo ao conceito Equipa

Tendo por base a breve explanação anteriormente efectuada sobre o papel dos grupos e seus atributos, considera-se inquestionável a ideia de que o

conceito de grupo é um conceito lato que se reporta a realidades que podem diferir significativamente entre si, embora integrando necessariamente um conjunto de aspectos comuns. Por seu lado, a abordagem antes apresentada, relativa à evolução do estudo dos grupos, deixa antever que a crescente ênfase atribuída à noção de Equipa coincide com o incremento do interesse pela investigação grupal por áreas distintas da Psicologia Social, em particular pelas que se encontram ligadas ao estudo das organizações. Na verdade estas vieram enfatizar a importância da compreensão dos fenómenos grupais em contextos naturais, nomeadamente naquelas estruturas.

Visando situar o conceito de Equipa quanto à sua etimologia, cumpre referir que derivou da palavra escandinava «skip» (barco) e da palavra francesa «equipage» (tripulação) e começou por se reportar a um conjunto de pessoas organizadas entre si para realizar o trabalho de navegação (González, Silva e Cornejo, 1996, e Devillard, 2001). Neste sentido pode afirmar-se que o termo «Equipa» esteve associado, desde a sua origem, a um conjunto de pessoas unidas por um vínculo, que desenvolviam uma acção em comum para atingir uma meta compartilhada.

Passos, procurando explicitar a diferenciação entre as noções de grupo e de Equipa refere que “O conceito de equipa veio de alguma forma substituir o conceito de grupo no âmbito da psicologia organizacional” (2001, p.337) e acrescenta que para muitos autores o conceito de Equipa supera o de grupo.

Na verdade, constata-se que a utilização do termo Equipa surge associada ao estudo dos grupos em contexto organizacional, procurando demarcar-se do conceito genérico de grupo, para se centrar em grupos com características específicas. Passos refere, contudo, que “a sua utilização está mais relacionada com a especificidade do contexto do que a uma distinção teórica de fundo” (2001, p.338).

Considerando diferentes autores é possível afirmar-se que segundo Katzenbach e Smith (1993) os grupos passam a Equipas quando, cumulativamente, os seus membros criam sinergias (ganhos resultantes da sua interação) e desenvolvem entre si um sentimento de implicação partilhada. Por seu lado, Savoie e Beaudin (1995) enfatizam o carácter formal da interdependência entre os membros das Equipas de trabalho, referindo que, para serem consideradas como tal, necessitam de reunir quatro atributos, nomeadamente:

- Surgirem em contextos organizacionais reconhecidos quer pelos membros das Equipas quer pelos restantes indivíduos que integram os sistemas sociais em que se inserem as organizações;

- Integrarem conjuntos de pessoas a quem cumpre desempenhar funções distintas mas interdependentes com vista à concretização de objectivos previamente identificados;
- Produzirem produtos passíveis de avaliação como resultado da realização de tarefas pelas quais os seus membros foram responsabilizados;
- Respeitarem regras previamente estipuladas que, conferindo direitos e deveres aos distintos membros, permitem regular a actividade das Equipas.

Também González, Silva e Cornejo reportando-se aos “grupos de trabalho” ou “equipas de trabalho” enquanto entidades que no seio das organizações realizam um esforço conjunto com vista ao alcançar de finalidades previamente estabelecidas, afirmam que “un equipo es una variedad de grupo, aunque no todos los grupos son equipos” (1996, p.14). Referindo-se às diferenças, Surdo (1997) sintetiza-as nos seguintes moldes:

En las unidades tradicionales	En los equipos de trabajo
La tarea está desmenuzada, y las personas sólo se responsabilizan de la parte que les atañe. Las personas sólo se consideran un grupo para fines administrativos.	Las personas reconocen su interdependencia para alcanzar las metas que previamente han establecido. Ellas asumen una responsabilidad como individuos y como parte del colectivo que integran.
El logro del trabajo, el producto o servicio, se obtiene al final, como fruto de una suma de aportes individuales.	El producto o servicio se obtiene exclusivamente como fruto del trabajo colectivo e interdependente.
Los miembros de grupo se consideran “mano de obra”. Aportan su “hacer”.	Los miembros de un equipo se consideran personas completas que aportan su hacer, su pensar y su sentir al grupo.
El liderazgo “oficial” es ejercido por lo gerente o director de la unidad.	El liderazgo es compartido por varios miembros del equipo según necesidades.
Los miembros no conocen ni valoran las tareas de sus colegas, ni sus contribuciones, que generalmente desconocen.	Los miembros están involucrados y conocen y negocian las contribuciones de cada uno a la tarea común.
La comunicación para la tarea es pobre, limitada, estereotipada. Se inhiben los sentimientos y los desacuerdos.	La comunicación es abierta, comprometida y honesta. Todos participan y expresan con libertad sus puntos de vista. Se discute y se negocia.
Frente al conflicto, el grupo se inhibe. La dirección debe solucionarlo.	El equipo asume que el conflicto es parte de su vida y lo resuelve constructivamente.

Tabela 1.2 – Comparação entre as unidades organizacionais tradicionais e as Equipas de trabalho (retirado de Surdo, 1997, p.32)

Identificados os atributos que na opinião de Surdo (1997), diferenciam as Equipas dos grupos, cumpre também referir que Devillard (2001) destaca um conjunto de aspectos que os assemelham. Como defende, as Equipas tal como os grupos:

- São compostas por um número restrito de elementos que interagem entre si;
- Partilham objectivos e metas comuns;
- Pressupõem a existência de uma estrutura que define as normas e tipologias das interacções.

Acrescente-se, ainda, que González, Silva e Cornejo (1996) tal como Passos (2001), referem que a introdução do conceito de “equipas de trabalho” marca uma mudança de paradigma. Esta caracteriza-se basicamente pela atenção prestada à influência do contexto organizacional sobre indivíduos e Equipas, traduzida na avaliação do ajuste da pessoa à organização, como resultante da sua capacidade de adaptação à situação e ao clima e cultura organizacionais, de onde deriva a transformação do conceito de direcção e o renascer do sentido corporativo. De referir, porém, que a distinção entre os conceitos de grupo e de Equipa não é consensualmente aceite. Guzzo e Dickson (1996), numa posição distinta dos autores anteriormente citados, embora reconhecendo algumas diferenças entre os conceitos em análise, utilizam-nos indiferentemente.

Em síntese, com base nos diferentes autores, pode afirmar-se que as Equipas, que Surdo (1997) designa de “moléculas sociais”, são sistemas complexos semelhantes a organismos vivos que originam e fortalecem “redes internas de afinidades” (Devillard, 2001), ou seja, traduzem-se em processos de construção e integração social que evoluem ao longo do tempo e reforçam os vínculos entre as pessoas que as compõem. Assentam num modo de funcionamento simultaneamente rigoroso e flexível (Devillard, 2001), na medida em que pressupõem a interdependência dinâmica, consciente e responsável de todos os seus membros, como garante do desenvolvimento de tarefas que visam alcançar objectivos comuns. Implicam a existência de normas, redes de comunicação e coordenação de esforços, em que cada elemento assume o desempenho de determinados papéis e funções, em íntima associação com uma atitude reflexiva sobre a acção que desenvolvem, tendo em vista a eficácia das organizações (Surdo, 1997).

Em última instância o trabalho em Equipa traduz um modelo de participação sustentado na confiança interpessoal, na comunicação fluida, no confronto de diferentes pontos de vista e no apoio mútuo, em que um conjunto

de pessoas “al ir generando un modo particular de hacer las cosas (trabajo en equipo), se van construyendo como grupo, como una unidad social fuertemente estructurada” (Surdo, 1997, p. 25).

Saliente-se, em jeito de conclusão, que, à semelhança da citação de Surdo, agora apresentada, a maior parte da literatura relativa à compreensão das Equipas em contexto organizacional utiliza, indiferenciadamente, os conceitos “Equipa” e “grupo” para se reportar a realidades com idênticas características. Nesta medida, e porque o presente estudo se fundamenta em autores que fazem uso de ambos, os termos referidos passam, de ora em diante, a ser utilizados como sinónimos.

CAPÍTULO 2: As Equipas nas organizações

O actual capítulo, na continuidade do anterior e em conformidade com o esquema explicativo infra apresentado (o qual visa promover o entendimento da informação nele contida e sua articulação) centra o estudo nas Equipas no contexto organizacional. Para tal, justifica a sua pertinência no referido contexto e explicita uma multiplicidade de aspectos que interferem no funcionamento das Equipas, uns inerentes às suas dinâmicas internas, outros referentes ao meio em que se inserem, considerando aqui, quer a orgânica das organizações em que se enquadram, quer o seu ambiente externo. Numa segunda etapa, a abordagem focaliza-se na escola enquanto organização, fazendo alusão à sua estrutura, à influência do sistema educativo e aos elementos que a integram e/ou que com ela interagem. Por último, situa a criação de Equipas em contexto escolar como estratégia de intervenção em diferentes âmbitos.

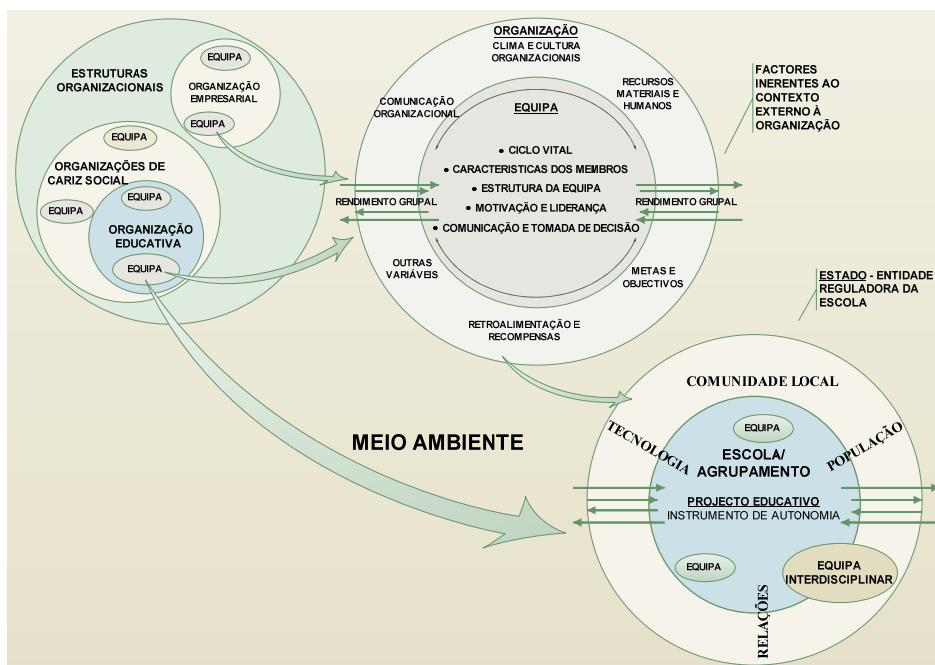


Figura 2.1 – Esquema ilustrativo da informação do capítulo II e sua articulação

2.1 – A formação de Equipas nas organizações

Partindo da abordagem efectuada no ponto 1.5, facilmente se constata que falar de Equipas (ou grupos de trabalho) implica, necessariamente,

considerar-se não só as Equipas enquanto tais, mas também o seu meio envolvente e respectivas características, na medida em que aquelas não existem isoladas do mesmo.

Na sequência da ideia anterior e uma vez que diversos autores (Savoie e Beaudin, 1995; Mintzberg, 1995; González, Silva e Cornejo 1996; Alcover, 1999e; Passos, 2001) remetem para o contexto organizacional a generalização do conceito de Equipa, é lógico concluir-se que o meio em que operam, mais não é do que as organizações a que pertencem, estas vinculadas também a sistemas mais amplos com os quais mantêm um intercâmbio permanente.

Do exposto se depreende que não é possível compreender verdadeiramente as Equipas e o seu funcionamento, sem uma prévia clarificação, quer do que se entende por organização, quer da forma como a mesma influi, juntamente com o meio que a cerca, na dinâmica daquelas estruturas. Nesta óptica, os próximos pontos do presente capítulo procuram explicitar, de forma breve, cada uma destas vertentes.

2.1.1 – As organizações, sua estrutura, funcionamento e propósitos

O conceito de organização, que de acordo com Bilhim (1996) deriva da palavra *organon*, a qual significa instrumento ou utensílio, passou a ser entendido como unidade social com o advento da revolução industrial e encontra-se associado a três aspectos complementares, tal como explica Levy:

A revolução industrial teve impacto na interação humana, transformando o trabalho individual e artesanal em trabalho organizado e integrando os factores económicos – capital, trabalho e recursos naturais – como elementos de um sistema de ordem: a organização. Vista como tal, a organização é um sistema sociotécnico em que grupos humanos operam recursos (*inputs*) mediante instrumentos técnicos (*throughputs*) para alcançar objectivos (*outputs*) (1992, p.7).

Mintzberg (1995), numa abordagem distinta, classifica a organização como um complexo de cinco sistemas entrosados entre si, nomeadamente:

- *Sistema de autoridade formal* que se refere a um conjunto de aspectos definidos com precisão, nomeadamente os moldes de divisão do trabalho, as posições existentes e a forma como a autoridade formal flui entre elas;
- *Sistema de fluxos regulados*, o qual representa a organização como um conjunto de aspectos sistemática e explicitamente controlados: “o fluxo do trabalho operacional, o fluxo do controlo das informações e das

decisões, e o fluxo das informações funcionais” (1995, p.58), em que a estandardização é entendida como mecanismo coordenador;

- *Sistema de comunicação informal* que se reporta a toda a actividade que se desenvolve dentro de uma organização a partir de centros de poder não reconhecidos oficialmente, os quais estabelecem redes de comunicações informais que complementam e/ou contornam os canais estabelecidos, efectivando processos de decisão que funcionam independentemente do sistema formal ou regulado;
- *Sistema de constelações de trabalho*, o qual se refere à tendência evidenciada pelos indivíduos de um determinado nível da hierarquia de se aglutinarem em pequenos grupos de colegas, constituídos a partir das relações horizontais (em detrimento das verticais), a fim de partilhar informações e trabalhar questões referentes ao nível hierárquico em que se situam, distintas das tratadas noutros patamares;
- *Sistema de processos de decisão ad hoc*, que se reporta à autoridade e à comunicação nas organizações, enquanto processos facilitadores da tomada de decisões e de produção de serviços ou bens de consumo.

Em suma, como refere Mintzberg, se cada um dos cinco sistemas apresentados facultar uma “imagem incompleta do funcionamento real de qualquer organização” cada qual, por sua vez, ajuda a explicar, um a um, os seus aspectos importantes. Acrescenta, ainda, que os referidos estratos, quando considerados num todo, proporcionam “uma ideia da verdadeira complexidade do funcionamento da organização” (1995, p.86).

Refira-se, porém, que não sendo propósito do presente estudo compreender a complexidade das organizações, mas sim o funcionamento das Equipas em ambiente organizacional, importa reter, apenas, um conjunto de noções que inter-relacionam as duas realidades agora citadas – organizações e Equipas – como se explicita em seguida.

Começando por considerar, em primeira instância, que as organizações visam a consecução de objectivos pré-estabelecidos, (Levy, 1992; Mintzberg, 1995; Roberto e Serrano, 2005; Rodrigues, 2007) revela-se imprescindível uma alusão ao conceito de eficácia, o qual, segundo Lourenço, Miguez, Gomes, e Freire (2000) detém um cariz multidimensional, na medida em que abarca cumulativamente quatro dimensões identificadas por Savoie e Beaudin (1995), nomeadamente:

- A dimensão social – relacionada com a coesão social e com o valor dos recursos humanos (desenvolvimento, qualidade de vida e satisfação no trabalho);

- A dimensão económica – associada à eficiência e à produtividade com base na optimização de recursos e na satisfação dos objectivos delineados;
- A dimensão política – centrada na avaliação externa da eficácia, da reputação e da legitimidade da acção desenvolvida;
- A dimensão sistémica – relacionada com a capacidade de adaptação, crescimento e estabilidade no tempo face às mudanças do meio envolvente.

Partindo das dimensões agora apresentadas, é possível estabelecer um paralelo com a opinião de Woodward (1965), citado por Mintzberg, (1995) para quem a eficácia está vinculada a um conjunto de factores indissociáveis entre si. O autor advoga que os propósitos que justificam a existência de uma organização e a especificidade do contexto em que surge, ditam, grosso modo, as suas dinâmicas e moldes de estruturação. Mintzberg (1995) acrescenta, ainda, que a maior ou menor interdependência que resulta do tipo de trabalho profissional exigido, remete para duas formas estruturais completamente distintas:

Num dos casos, a estandardização das qualificações, cobre a maioria das interdependências, logo existindo uma necessidade mínima de ajustamento mútuo podendo os profissionais trabalhar independentemente, em grandes unidades. (...) No outro caso, existem interdependências que não podem ser tratadas pela estandardização das qualificações, como tal, torna-se imperativo que exista um ajustamento mútuo considerável. Os profissionais devem trabalhar cooperativamente em unidades pequenas e informais (1995, p.167).

Nesta perspectiva e segundo o mesmo autor, o trabalho em Equipa surge em contexto organizacional para dar resposta a tarefas que pela sua natureza exigem o desenvolvimento de acções coordenadas e interdependentes entre diversos profissionais, e está associado a processos de descentralização das estruturas que visam essencialmente três propósitos: o estímulo à motivação dos seus membros, a partilha dos poderes de decisão e a garantia da celeridade das respostas. Tal como Mintzberg (1995) e González, Silva e Cornejo (1996), Alcover (1999e) e Neves (2001d) corroboram a opinião de que a descentralização constitui hoje um procedimento bastante difundido nas organizações, pela necessidade que estas enfrentam de responder a situações de crescente diversidade e complexidade, decorrentes das alterações cada vez mais aceleradas que se verificam na sociedade.

Parafrazeando González, Silva e Cornejo, o incremento da utilização de Equipas de trabalho nas organizações constitui uma estratégia que pretende “superar problemas derivados de los contextos ambientales sujetos a cambios rápidos a los que han de adaptarse las configuraciones estructurales” (1996, p.31). Anzieu e Martin defendem, ainda, que a criação de Equipas “es uno de los mejores medios de hacer con que evolucione cualquier organización desde el interior” (2004, p.228). Tendo em vista a prossecução destes propósitos, as Equipas de trabalho assumem formas diversificadas e perseguem finalidades tão diversas como o aconselhamento, a definição de projectos de investigação e desenvolvimento, a acção, a negociação e a produção de bens e serviços.

Alcover (1999f), procurando contextualizar o incremento da utilização de Equipas de trabalho nas organizações, em substituição do indivíduo, como unidade de produção, destaca as seguintes razões:

- O aumento da complexidade do trabalho que impossibilita, cada vez mais, a sua realização por pessoas isoladamente;
- A necessidade crescente de uma maior implicação das pessoas na planificação, execução e controlo das tarefas, de onde resulta confiar-se às Equipas o papel de promotoras e facilitadoras da participação dos seus membros nos processos de tomada de decisão;
- A exigência cada vez maior de, mediante a utilização de Equipas de trabalho diferenciadas, garantir a coordenação do trabalho decorrente da “crescente globalização das actividades organizacionais”;
- A multiplicidade de inovações de cariz tecnológico que exigem a coordenação e complementaridade de tarefas e que por sua vez implicam a presença, nas organizações, de Equipas de trabalho especializadas, que garantam a difusão de conhecimentos e habilidades de forma a rentabilizar as potencialidades dos referidos recursos;
- A crescente rapidez com que se alteram os contextos, factor que apela a que as organizações, com o contributo de Equipas de trabalho, adoptem estruturas cada vez mais flexíveis, a fim de mobilizar, com maior celeridade, os necessários recursos materiais e humanos.

Numa perspectiva análoga, Ferreira refere que “o trabalho enquanto actividade humana e social (...) atinge uma maior eficiência em grupo do que circunscrito a uma função polarizada no trabalho individual centrado na especialização e na competição entre os diferentes indivíduos que executam de forma interdependente uma determinada tarefa” (2001b, p.74).

Retomando a ideia de complexidade associada ao funcionamento das organizações, apresentada por Mintzberg e salientando que para o referido

autor “A estrutura de uma organização pode ser definida simplesmente como o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas” (1995, p.20) importa ponderar, na criação de Equipas nas organizações, dois aspectos de suma importância mencionados por Drucker (1994). São eles, a compreensão da tarefa e do trabalho a fazer e a selecção das pessoas.

Relativamente à compreensão da tarefa há a considerar os propósitos das organizações, podendo estas classificar-se em função dos fins que perseguem, dos beneficiários que servem ou das relações de poder que estabelecem (Worsley, 1983), ou, ainda, subdividir-se em organizações com e sem fins lucrativos (Worsley, 1983; Drucker, 1994; Roberto e Serrano, 2005).

Quanto à selecção de pessoas, Drucker realça que o alcançar das metas propostas por uma qualquer organização implica aliar oportunidades, competência e comprometimento, e salienta que a mobilização dos recursos humanos para conseguir levar a cabo as tarefas correctas é um processo de alto risco, que implica ajustes na atribuição das mesmas, muita interacção e acordo sobre os procedimentos a aplicar para garantir a sua consecução (aspectos a aprofundar nos próximos itens de análise). Em suma e como afirma Surdo, “El equipo de trabajo es el corazón de la excelencia organizativa” (1997, p.29).

2.1.2 – As Equipas e as suas dinâmicas

Explicitadas as razões que subjazem à formação de Equipas nas organizações, importa retratar, de forma breve, em que medida as suas dinâmicas internas influem na capacidade de responder com eficácia às exigências que recaem sobre elas. Saliente-se que, à semelhança de outra qualquer realidade, a actividade das Equipas não pode ser contextualizada à margem das dimensões espaço e tempo, não porque importe considerar aqui aspectos como a duração das Equipas ou os contextos em que se situam, mas porque de forma indirecta influenciam as vertentes que se passam a apresentar.

2.1.2.1 – Ciclo vital das Equipas

A criação de Equipas nas organizações não acontece, por norma, de forma natural, decorrendo antes de decisões superiormente emanadas. Esta realidade remete, desde logo, para a necessidade de perceber como é que as pessoas seleccionadas para as integrar, se articulam entre si, com vista a alcançar os propósitos que levaram à sua formação.

Moreland (1987) reportando-se à criação e fortalecimento de laços entre pessoas, fazia alusão ao conceito de «integração social» como conjunto de vínculos de cariz ambiental, comportamental, afectivo e cognitivo que se agregam, de forma a que quanto mais pensarem, sintam e actuem como membros de uma Equipa, e não cada um por si, maior será o grau de integração social verificado. Esta realidade remete para a noção de desenvolvimento grupal, enquanto processo dinâmico transversal à existência das Equipas enquanto tais.

Ainda que de forma distinta, diferentes autores coincidem no parecer de que o desenvolvimento de qualquer Equipa atravessa uma fase inicial em que se estabelece a sua estrutura grupal (definição de procedimentos, normas e regras e atribuição de tarefas) e se caracteriza pelo ajuste mútuo dos seus membros em busca de equilíbrio. Atingida a identidade grupal, traduzida na capacidade de cooperar e coordenar esforços de maneira eficaz, a Equipa alcança uma nova fase e encontra-se em condições de executar com competência as tarefas para as quais está incumbida. (Worchel, 1996; González, Silva e Cornejo 1996; González, 1997; Surdo, 1997; Francia e Mata, 1999; Alcocer, 1999c; Fuentes, Ayala, Galán e Martínez, 2000; Devillard, 2001).

Alcover (1999c) adverte, contudo, para o carácter cíclico que podem apresentar certos grupos, decorrente do seu próprio dinamismo, designadamente a saída e/ou entrada de novos membros, factor que pode afectar positiva ou negativamente a eficácia do seu funcionamento, no que respeita ao seu rendimento e capacidade de solucionar problemas ou, ainda, a nível da coesão, satisfação e percepção de identidade dos seus membros.

Segundo Worchel (1996) também o êxito e o fracasso alcançados, a postura do líder ou, inclusive, factores externos à Equipa, podem levar a que esta oscile entre fases de maior ou menor equilíbrio e, conseqüentemente, de produtividade.

De referir, por último, que à semelhança de qualquer ciclo vital, também o das Equipas culmina com a sua extinção. Alcover refere, a propósito, que “La creciente utilización de diferentes estrategias de flexibilidad en las organizaciones tiene como una de sus principales consecuencias la frecuente formación y desaparición de Equipas de trabajo en períodos sumamente breves” (1999c, p.124). A par de decisões das cúpulas organizacionais, parecem coexistir, também, outros factores, que em termos práticos contribuem igualmente para pôr termo ao funcionamento das Equipas, nomeadamente:

- A ausência de acordo quanto à melhor forma de executar tarefas e/ou solucionar problemas;

- A incapacidade de resposta ao volume de trabalho que lhe é canalizado;
- O recurso ao autoritarismo e/ou à sistemática adopção de atitudes desajustadas por parte de um ou mais membros da Equipa;
- A impossibilidade dos membros fazerem uso dos seus conhecimentos e habilidades, decorrente das dinâmicas adoptadas pela Equipa;
- A avaliação negativa da pertença à Equipa por pessoas externas à mesma;
- Expectativas externas demasiado elevadas tendo em conta os recursos e tempo de que as Equipas dispõem para o cumprimento das tarefas (Napier e Gershenfeld, 1993).

Em suma, os aspectos agora citados traduzem, grosso modo, a insatisfação pessoal e profissional que experimentam aqueles a quem cabe, em primeira instância, viabilizar o funcionamento das Equipas – os seus membros.

2.1.2.2 – Características dos membros e seus reflexos nos processos de interacção grupal

É hoje consensualmente aceite que variáveis como a idade, o sexo, a formação e o comportamento ou, ainda, as habilidades e capacidades de cada membro influenciam o funcionamento e rendimento grupais. Porém, atendendo aos propósitos do estudo, contemplam-se aqui apenas as características de personalidade e as competências das pessoas que integram as Equipas.

De acordo com Shaw (1981) e Surdo (1997), as principais características de personalidade que influem no funcionamento dos grupos reportam-se, nomeadamente, à orientação interpessoal (que contempla o autoritarismo e as tendências de aproximação/evitamento); a sensibilidade social e a confiabilidade (onde se inclui a auto confiança, a responsabilidade e os comportamentos favoráveis ao relacionamento interpessoal e à aceitação social) e a estabilidade emocional (que se reporta ao equilíbrio pessoal e a diferentes graus de ansiedade).

Numa outra vertente, os conhecimentos, competências e destrezas dos profissionais (González, Silva e Cornejo, 1996; Alcover, 1999d), podem ser considerados, apenas, em função das tarefas a realizar, da tipologia da Equipa e dos factores situacionais envolvidos em cada caso, o que impede a sua generalização.

Explicitadas as variáveis intrínsecas a cada indivíduo importa agora perceber de que forma se repercutem no funcionamento das Equipas. Recordando as razões explicitadas no ponto 2.1.1 relativas às razões

conducentes ao aparecimento de Equipas nas organizações, Alcover refere, a propósito:

...la diversidad puede convertirse en una importante herramienta a utilizar en contextos organizacionales, puesto que es capaz de proporcionar a los grupos y equipas de trabajo la flexibilidad y la versatilidad de recursos requeridos para alcanzar los objetivos fijados, además de ampliar las redes sociales y los contactos con agentes que se encuentran fuera de los límites del propio grupo (1999d, p.182).

Nesta óptica, a heterogeneidade reflecte-se quer nas dinâmicas, quer no rendimento das Equipas, repercutindo-se, segundo o autor, nos moldes em que se opera a comunicação, na tomada de decisões e na resolução de problemas de forma criativa, havendo também consenso quanto à ideia de que a heterogeneidade dos factores pessoais se traduzem em maior rendimento grupal.

A complementar o exposto importa ainda fazer alusão aos chamados processos de influência social que se reportam “à mudança dos julgamentos, opiniões e atitudes de um indivíduo como resultado da sua exposição aos julgamentos, opiniões e atitudes de outros elementos” (Passos, 2001, p.346). Segundo Perez y Mugny (1985) e Moreland, Levine e Wingert (1996), estes processos ocorrem no seio das Equipas, em particular as que contam com uma composição diversificada, e parecem resultar da interacção que se estabelece entre os seus membros, influenciando no comportamento dos mesmos. Moreland, Levine e Wingert (1996) defendem, inclusive, a existência de uma «química especial» que parece ser responsável pelos altos níveis de eficácia que atingem e pelo elevado grau de satisfação que expressam os elementos que as integram. Devillard (2001), prefere chamar-lhe, antes, “espírito de equipa” realidade que, no seu ponto de vista, se reporta à coesão que se desenvolve entre os seus membros e se traduz no “interesse pelo outro”, na “capacidade de gratificar” e no “sentido de cooperação”. Por seu lado, Perez e Mugny (1985) salientam que os processos de influência social, não tendo necessariamente uma carga negativa, podem também assumir a forma de persuasão, obediência, sugestão ou conformidade.

2.1.2.3 – A estrutura da Equipa

A estrutura da Equipa, entendida como o padrão de relações interpessoais que lhe é inerente e a faz funcionar de forma ordenada e previsível, reporta-se aos moldes em que se opera a comunicação e a coesão

grupais e se distribuem os papéis e funções entre os seus membros e às normas por que se regem (González, Silva e Cornejo, 1996; González, 1997; Surdo, 1997; Francia e Mata, 1999; Canto 2000; Fuentes, Ayala, Galán e Martínez, 2000). Em última instância visa assegurar a interacção fluida, a comunicação e a eficácia dos grupos ou Equipas. À semelhança dos aspectos anteriormente citados, a dimensão temporal assume-se também aqui como muito importante, na medida em que a consolidação da estrutura grupal é um processo dinâmico que implica acordos, ajustes e estabilização de posições dos membros, culminando na diferenciação e consolidação de status e papéis (Roda, 1999; Canto, 2000).

Nesta medida, fica claro em cada Equipa e para cada um dos seus membros, quem faz o quê, como, com quem e com que finalidade, bem como as normas ou regras subjacentes, enquanto expectativas compartilhadas acerca dos comportamentos tidos como adequados (sistema de recompensas, punições, estratégias de resolução de conflitos...). Assim, um desempenho adequado dos papéis previamente estabelecidos contribui, não só, para alcançar os resultados previstos, como também para assegurar uma dinâmica e um clima aprazíveis, favoráveis à coesão grupal, imprescindível à realização de tarefas interdependentes (Canto, 2000).

Nesta óptica, a natureza das tarefas, pelo maior ou menor grau de interdependência que exige, pressupõe também a clarificação de normas de comunicação eficaz e de coordenação, enquanto facilitadores de interacção. Por seu lado, a coesão resulta do contacto continuado entre os membros das Equipas, salvo se os relacionamentos não se afigurarem mutuamente gratificantes, e constitui um dos factores favoráveis à perenidade das Equipas (Roda, 1999). Refira-se, ainda, que há autores que defendem a existência de uma estreita relação entre a coesão e a produtividade das Equipas, em particular se “la cohesión conlleva compromiso e implicación en la tarea” e se “predominan relaciones de amistad, lealtad mutua, responsabilidad y esfuerzo en pro de una meta común” (*Ibidem*, 1999, p.219). Goodman, Ravlin y Schminke (1987), com base nos estudos efectuados, advertem, contudo, para o facto de os grupos que evidenciam elevados índices de coesão nem sempre apresentarem cumulativamente elevados níveis de produtividade, pelo que, concluem, não poder assumir-se como certo que a coesão tenha um efeito directo na produtividade.

2.1.2.4 – Rendimento grupal

Tendo por base diversos estudos desenvolvidos com o intuito de compreender as vantagens da utilização de Equipas no que se reporta ao rendimento ou produtividade, verifica-se que os mesmos não são conclusivos, havendo autores que afirmam, peremptoriamente, a existência de uma relação de causalidade, enquanto outros preferem assumir uma posição mais reservada. Na verdade, a complexidade das dinâmicas grupais não se coaduna com reduções simplistas de causa efeito, dada a multiplicidade de factores presentes em cada situação, dependendo antes de uma série de variáveis internas e externas e de processos grupais implicados na realização das tarefas (González, Silva e Cornejo, 1996; Gil, Garcia e Alcover, 1999; Canto, 2000; Passos, 2001).

Aspectos como os superiormente mencionados (características dos membros, normas, status, papéis) associados a outros igualmente pertinentes como a dimensão das Equipas, ou os procedentes do contexto (organização e meio que a circunda) tais como recursos materiais, informação ou outros, constituem algumas das variáveis que condicionam positiva ou negativamente a eficácia das Equipas.

Noutra vertente, há a considerar os processos, dos quais se destacam as interações e relações interpessoais, a comunicação, a tomada de decisões e a resolução de problemas e/ou conflitos e, ainda, o estilo de liderança ao qual se encontram associados os processos de influência social, as relações de poder e, em particular, a coordenação grupal.

Saliente-se que, embora o conceito de eficácia se reporte a uma existência que “não pode ser directamente observada nem objectivamente manipulada, pelo que traduz uma ideia e não uma realidade objectiva” (Passos, 2001, p.352), foi efectivamente nele que Hackman (1987) e Savoie e Beaudin (1995) se basearam para fundamentar o rendimento grupal. Por exemplo, de acordo com Hackman (1987) a eficácia dos grupos de trabalho nas organizações resulta “a) do nível de esforço dos membros do grupo que colectivamente realizam tarefas de trabalho; b) do conhecimento e competências dos membros; e c) da adequabilidade das estratégias usadas pelo grupo no seu trabalho” (Passos, 2001, p.353). Hackman (1987) acrescenta, contudo, que o desenho e as sinergias do grupo, e o seu contexto organizacional, se constituem como factores que podem influenciar positiva ou negativamente as variáveis supra-mencionadas.

Também Savoie e Beaudin partindo da noção de eficácia como “julgamento emitido por aqueles que têm legitimidade para o fazerem, sobre os produtos e resultados da equipa” (1995, p.119) identificaram quatro vertentes que, segundo eles, permitem avaliar a eficácia do trabalho em Equipa, nomeadamente, o rendimento e a legitimidade da Equipa, a qualidade da experiência em grupo, e o envolvimento dos membros.

De acordo com Canto (2000) o rendimento e a produtividade do grupo dependem de três tipos de variáveis:

- As exigências da tarefa – requisitos impostos ao grupo pela própria tarefa em si ou pelas regras que definem como se deve realizar;
- Os recursos humanos – atitudes, conhecimentos, capacidades, habilidades ou ferramentas que os diferentes membros possuem para executar as tarefas;
- As variáveis do processo – sequência de acções intra e interpessoais desenvolvidas pelos membros do grupo para responder às exigências de uma determinada tarefa, bem como todas as variáveis que as influenciam.

Surdo (1997) refere, por sua vez, que o envolvimento, o compromisso, o sentido de responsabilidade e o esforço dos membros das Equipas se constituem garante de “óptimo rendimento” e de “qualidade excelente” das suas realizações.

Numa vertente diametralmente oposta foram também identificados aspectos que comprovadamente se repercutem, pela negativa, no rendimento das Equipas, a saber:

A redução da motivação grupal, também designada de «holgazanería social» (Gil, García e Alcover, 1999; Canto 2000) a qual se encontra associada à noção de desânimo e à redução do esforço individual entre pessoas conjuntamente responsáveis pela realização de uma determinada tarefa.

A polarização, que resulta de um processo de comparação social e se traduz na influência que exercem as opiniões de alguns membros das Equipas sobre os demais. Estes, em vez de analisar aprofundadamente os argumentos apresentados, confiam nas posturas assumidas por algum elemento tido na Equipa como “modelo” (González, Silva e Cornejo, 1996; Gil, García e Alcover, 1999; Devillard, 2001).

O pensamento grupal que se encontra associado a uma forma extrema de polarização, com sérias implicações nos processos de tomada de decisão. Ao invés das Equipas se constituírem como espaços de confrontação de diferentes opiniões, convertem-se, antes, em espaços de procura de convergência, sem

espaço para análise de diferentes pontos de vista ou de alternativas de actuação (Gil, García e Alcover, 1999; Devillard, 2001; Álvaro e Garrido, 2007). Na prática, traduzem-se em Equipas que se percebem como invulneráveis, que não investem na procura de informação e de onde resultam decisões não suportadas num processo exaustivo de procura de soluções ou das melhores estratégias.

Como refere Devillard, “a influência de um líder estimado, a normatividade natural de um grupo habituado a trabalhar em conjunto e a pressão da conformidade” (2001, p. 143) constituem os principais factores que favorecem o pensamento grupal.

A Gestão de informação: A forma como as Equipas recolhem, tratam e valoram a informação constitui um aspecto de suma importância na tomada de decisões de carácter grupal, reflectindo-se na qualidade das mesmas. Com base em Stasser (1992) e Larson, Franz, Christensen e Abbott (1996), é possível afirmar-se que, inversamente ao que se espera das Equipas de trabalho, nem sempre as decisões resultam de um processo de recolha exaustivo, de uma cuidada análise da informação e de uma reflexão aprofundada, que permita tomar as decisões mais ajustadas ou encontrar as soluções que melhor servem a resolução dos problemas.

Na prática, as opiniões da maioria parecem sobrepor pareceres díspares de membros isolados, verificando-se uma tendência a desvalorizar os que se desviam das opiniões predominantes. Neste caso, as decisões, embora reflectindo o conteúdo das discussões, enfermam de uma «influência informativa» que não valorou por igual, todos os dados disponíveis. Noutros, atendendo à valoração atribuída a determinados membros nos grupos, constata-se que as suas opiniões e comunicações exercem uma influência significativa na escolha da informação a valorizar na discussão e tomada de decisões, sendo dada maior relevância ao facto de determinada proposta proceder de um determinado indivíduo, do que à qualidade da mesma ou à quantidade de pessoas que a ratificam (Davis, 1996).

A partilha de toda a informação, preferencialmente por pessoas que se conhecem bem, afigura-se, segundo Gil, Garcia e Alcover (1999), um excelente meio de chegar a tomadas de decisão mais reflectidas e por conseguinte mais ajustadas, ainda que o processo se torne mais complexo e mais moroso. Canto (2000) refere, inclusive, que o trabalho em Equipa é um excelente meio de alcançar soluções criativas e acrescenta:

Los individuos cooperan y trabajan en grupo porque tienen conciencia que sus recursos son limitados y porque piensan que individualmente no podrían realizar la tarea y/o alcanzar el nivel deseado. Por ello, la búsqueda de la cooperación grupal por parte de los individuos constata la constancia de la superioridad de la cooperación para la realización de muchas actividades humanas que de otra forma serían imposibles (Canto, 2000, p.52, com base em Abric, 1986).

2.1.2.5 – Liderança e motivação

Antes ainda de se procurarem identificar possíveis relações entre motivação e liderança, importa clarificar a que se reporta cada um dos conceitos em análise, os quais foram já anteriormente citados, embora desprovidos de adequada contextualização.

Segundo Francia e Mata (1999) e Castillo e Sánchez (2003), a motivação refere-se a um conjunto de factores dinâmicos, com origens diversas, inclusive inconscientes, que determinam o comportamento dos indivíduos, os quais, de acordo com os estudos desenvolvidos por Maslow, Herzberg e McClelland, (citados por Neves, 2001a) visam a satisfação de diferentes tipos de necessidades, desejos ou objectivos. Devillard (2001), corroborando a opinião dos autores agora mencionados, refere que “A motivação resulta da antecipação de uma satisfação; resulta do sentido que pode ser dado a um acto; da vantagem que se imagina poder retirar dele. É motor que conduz à resolução de uma necessidade ou de um desejo” (Devillard, 2001, p.76).

Reportando-se à realidade grupal, González, Silva e Cornejo (1996) enfatizam algumas variáveis que parecem contribuir para a motivação dos seus membros tais como: a diversidade de destrezas que possuem; o grau de autonomia que lhes é conferido; o feedback que lhes é dado acerca do seu desempenho e os resultados que alcançam pela sua acção, sempre que percebidos como significativos para cada um dos seus membros e para o grupo no seu todo.

Bergamini, à semelhança de Devillard, (2001) e Alcobia (2001), coloca a tónica na importância da satisfação e reporta-se à mesma como resultado da relação dinâmica entre a pessoa e o seu ambiente, referindo, a propósito, que “Conseguir que a motivação não desapareça é fazer com que se continue vendo algum sentido naquilo que se está fazendo” (1994, p.97). Com base em alargado consenso entre diferentes autores, sobre os aspectos tidos como motores da conduta humana, nomeadamente o sentimento de segurança, a possibilidade de vivenciar novas experiências, o reconhecimento e o sentimento

de aceitação pelos seus pares, Francia e Mata (1999) defendem neles radicar a possibilidade de funcionamento e progresso dos grupos.

Es un hecho ampliamente demostrado que toda persona o grupo descubre su identidad y construye su autonomía al sentirse valorado, útil y tenido en cuenta por los demás. La mejor recompensa a un comportamiento o actitud, es el reconocimiento.

A partir de éste, el individuo o grupo adquiere confianza y seguridad en sí mismo y como consecuencia despliega capacidades, supera posibles complejos y surge la cohesión, el entusiasmo y la armonía entre los componentes del grupo (1999, p.64).

Em consonância com o exposto, e entendendo a figura de líder, numa abordagem simplista, como alguém que detém a capacidade de influenciar um destinatário colectivo, conduzindo-o à prossecução de objectivos comuns sem recurso a medidas coercivas, revela-se evidente a sua importância no processo de mobilização e manutenção de elevados níveis de motivação dos elementos que integram Equipas de trabalho (Devillard, 2001). Refira-se, porém, que a multiplicidade de abordagens desenvolvidas em torno do conceito de liderança torna complexa a sua abordagem.

Na realidade, a liderança tem sido percebida como “características de personalidade, como forma de induzir obediência, como exercício de influência, como comportamentos específicos, como meio de persuasão, como relação de poder, como meio de alcançar objectivos, ou como combinação de diversificados elementos” (Neves, 2001b, p.378). Numa visão global dos diferentes contributos prestados à compreensão do fenómeno da liderança pelos diversos estudos realizados, constata-se que todos eles, versando questões distintas, permitiram identificar aspectos relevantes, pelo que se afigura adequada a conjugação das suas conclusões.

No que se reporta aos traços de personalidade, as competências sociais e de relacionamento interpessoal, associadas à estabilidade emocional, maturidade, criatividade e, ainda, à motivação pelo sucesso, constituem os atributos requeridos ao desempenho de um bom líder (San Martín e Perles, 1998; Garcia, 1999; Neves, 2001b).

Numa vertente mais comportamental, centrada simultaneamente nos relacionamentos e nas tarefas, o líder necessita, por um lado, manter e reforçar as relações sociais entre os membros da Equipa – manter a estruturação e coesão do grupo associados a um bom clima inter relacional – e, por outro, assegurar o cumprimento da tarefa e dos objectivos grupais – planeando e

dirigindo as actividades, facultando informação e outros recursos e controlando o cumprimento das actividades (San Martín e Perles, 1998; Neves, 2001b; Minicucci, 2007). Como explicita Neves (2001b), a partir dos estudos desenvolvidos por Likert, os estilos de liderança “variam ao longo de um contínuo”:

Num dos pólos, um estilo autoritário, caracterizado por não confiar nos liderados, centralização das decisões, escassa interacção e reduzida motivação; no pólo oposto, um estilo democrático em que as características são a confiança total nos colaboradores, a participação nos processos decisórios e definição de objectivos, elevada interacção e fluxo de informação em todos os sentidos (2001b, p. 381).

Visando a adequação da liderança aos factores do contexto, à estrutura hierárquica da organização, às competências e motivação dos membros da Equipa, e ao grau de estruturação da tarefa, constata-se que os modelos contingenciais enfatizam a relação líder-liderado, fazendo depender a directividade e controlo da competência e maturidade dos indivíduos relativamente à tarefa a desenvolver, variando os primeiros na relação inversa dos segundos (San Martín e Perles, 1998; Garcia, 1999; Neves, 2001b). Como refere Garcia, "Grupos diferentes, con objetivos, componentes, tareas y problemas diferentes, requieren líderes y estilos diferentes" (1999, p.290). Nesta medida, cada realidade constitui um desafio à capacidade do líder de tornar significativas, para cada membro da Equipa, as acções a desenvolver, o que pressupõe uma apurada sensibilidade interpessoal que lhe permita “ter um conhecimento tão razoável quanto possível dos objectivos e expectativas dos subordinados” (Bergamini, 1994, p.97).

A liderança entendida como variável organizacional, com impacto nas práticas de gestão, implica a conjugação de vários atributos pessoais, de natureza cognitiva “visão, competência, técnica e criatividade”; de natureza afectiva “coragem, humildade, motivação para o sucesso e carisma” e, ainda, conhecimentos de gestão “visão global da economia e do sector de actividade que trabalham, capacidade para motivar as pessoas e capacidade para delegar” (Neves, 2001b, p.396). Relativamente às funções a desempenhar em contexto organizacional, a um nível intermédio – considerando-se aqui a liderança de Equipas de trabalho – o líder “deverá ser competente em relações humanas e possuir uma perspectiva intersistémica das várias actividades da organização, que pela sua liderança possa cumprir uma função de suplemento da estrutura” (*Ibidem*, 2001b, p.396).

A liderança, enquanto capacidade de influenciar os liderados, pressupõe coerência entre os objectivos do líder e os dos membros da Equipa que lidera, e competência para identificar o grau de participação e de democraticidade que deve imprimir no exercício das suas funções (Garcia, 1999; Canto, 2000; Neves, 2001b).

Perante o exposto, depreende-se que liderar Equipas em contexto organizacional implica um conhecimento cabal das variáveis que podem influir no seu funcionamento, dado tratar-se de uma realidade verdadeiramente complexa (Bergamini, 1994; García, 1999; Canto, 2000; Neves, 2001b). Nesta medida, o líder necessita deter boa capacidade de adaptação, ser inovador e criativo, para que se possa assumir como agente de mudança, ou seja, como alguém

...que ayude a la organización a actuar con fluidez como respuesta a los cambios constantes políticos e económicos y al desarrollo de nuevas tecnologías. Un grupo no aprenderá, no tenderá la información que necesita, no estimará su trabajo y no sentirá que comparte el cambio hasta que se sienta implicado, porque parte del control de la dirección ha pasado al grupo en un intento de descentralizar la autoridad que facilita la información y la comunicación y da libertad y responsabilidad al grupo (González, Silva e Cornejo, 1996, p.123).

Acrescente-se, em consonância com a citação de González, Silva e Cornejo (1996), que a descentralização da autoridade e o incremento da responsabilização das Equipas aparecem associados a elevados índices de competência e de motivação por parte dos seus membros, verificando-se, na actualidade e em alguns contextos, a crescente diluição da figura do líder a par do acréscimo de grupos auto liderados. Aliás, os referidos autores fazem alusão ao movimento dos grupos autogeridos em direcção aos grupos auto liderados, ainda que não desenvolvendo em particular a temática. Dos autores analisados, é Bergamini quem explana a questão da auto-liderança, ainda que centrada no indivíduo e não no grupo. Como refere, a propósito da auto-liderança, por um lado, a organização marca presença através da estruturação do ambiente de trabalho, da facilitação de recursos e do estabelecimento de referenciais “tais como padrões de produtividade, valores e crenças comuns à cultura organizacional” (1994, p.194), por outro, a motivação de cada indivíduo traduz-se no móbil que garante o seu elevado grau de envolvimento nas tarefas. A autora defende, ainda, que uma pessoa intrinsecamente motivada se auto lidera sem necessidade de qualquer força externa que a dirija e esclarece que,

Numa perspectiva praticamente oposta àquela recomendada pelos representantes da administração científica, a visão que actualmente parece mais razoável é a de que as pessoas sejam capazes de se autoliderar. Já se tem provas de que tais pessoas possuem uma fonte interna e natural de recompensas, especialmente quando se encontram intrinsecamente motivadas, deixando-se dirigir por seus sentimentos interiores de competência, controle e propósito. (Bergamini, 1994, p.195).

Em síntese, considerando, por um lado, as Equipas auto lideradas, de acordo com os pressupostos apresentados por Bergamini e, por outro, todas as restantes modalidades, caberá dizer, numa perspectiva integradora dos vários modelos apresentados, que os líderes devem:

- Transmitir uma imagem de competência e confiança, sustentada na harmonia da sua conduta aos padrões socialmente partilhados;
- Deter a capacidade de orientar, desenvolver e motivar os seus liderados em consonância com as respectivas necessidades e expectativas, com vista à consecução quer dos objectivos individuais dos mesmos, quer dos da Equipa e da organização onde laboram;
- Mobilizar e desenvolver os recursos e potencial dos diferentes membros que integram a Equipa, e da Equipa no seu todo, e adequar as dinâmicas de funcionamento às características do contexto.

2.1.2.6 – Comunicação e tomada de decisão

Sendo inquestionável a ideia de que a comunicação é em si mesma um acto social que cruza transversalmente toda a existência humana (Castillo e Sánchez, 2003), importa, contudo, situar a sua alusão neste ponto do presente capítulo, o qual versa exclusivamente a comunicação efectivada a nível intra-grupal. Acrescenta-se, desde já, que a sua abordagem será retomada no ponto 2.1.3.4 a fim de clarificar os moldes em que se opera a comunicação entre as Equipas e os contextos em que se inserem. Assim, começando por situar a comunicação a nível grupal, não se pode deixar de fazer alusão à citação de Curral e Chambel, que tão bem retrata a sua pertinência:

A comunicação dentro de um grupo pode ser conceptualizada como um dos muitos tipos de processos de interacção que constituem o aspecto dinâmico do funcionamento dos grupos. É este aspecto dinâmico que permite transformar o potencial de realização de um grupo – as competências, atitudes, conhecimentos, estilos cognitivos e motivação dos seus membros – em resultados de sucesso, sejam eles a produção, a inovação, a tomada de decisão e o desenvolvimento do próprio grupo. Os

grupos podem então ser vistos como sistemas de transformação de informação, em que a comunicação desempenha um papel fundamental (2001, p.365).

Visando uma clara compreensão da citação agora apresentada, importa começar por referir que estabelecer uma qualquer comunicação entre membros de uma Equipa, implica compartilhar um conjunto de regras comuns e de símbolos com significado, traduzidos sob a forma de mensagens, imprescindíveis à organização do trabalho a efectivar (Levy, 1992; Canto, 2000; Curral e Chambel, 2001; Castillo e Sánchez, 2003). Porém, garantir o entendimento das mensagens não basta para compreender com clareza os moldes em que se efectiva a comunicação. A este propósito, Curral e Chambel referem que “Os processos comunicacionais dos grupos que têm influência sobre os resultados de mesmo, organizam-se em torno de quatro dimensões: configurações de interacção, modalidades de comunicação, formatos de discussão e padrões de participação” (2001, p.367).

Procurando clarificar cada uma das dimensões agora explicitadas, revela-se pertinente começar por considerar a maior ou menor dificuldade com que os membros de uma Equipa comunicam entre si. Mais do que a proximidade ou distância que fisicamente os separa, importa perceber como se distribuem entre eles os canais de comunicação, o que, na prática, se traduz em identificar quem comunica com quem e em que moldes (Hernández, 1998).

A realidade agora mencionada remete para o que Curral e Chambel (2001) designam de “configurações da interacção” e reporta-se ao disseminado conceito de *redes de comunicação*, entendendo-se por *rede* “um sistema de comunicações horizontais entre um conjunto de pólos interconectados” (Campenhoudt, 2003, p.221). Nesta perspectiva, as redes de comunicação referem-se às diferentes formas que pode assumir a circulação de informação no seio dos grupos, aspecto sobre o qual incidiram e se destacaram os trabalhos de Leavit, Bavelas, Shaw, Coolins e Raven (citados por González, 1997; Hernández, 1998; Anzieu e Martin, 2004).

Saliente-se que, em particular para Bavelas, os membros de um grupo são vistos como os elos de uma rede de comunicação em que as conexões que se estabelecem entre eles determinam quem pode transmitir informação a quem. A propósito da forma como Bavelas percebe a acção grupal, González refere:

[o] grupo es un sistema organizado para reunir, evaluar, combinar y difundir informaciones, con el fin de establecer condiciones favorables para el alcance de determinadas metas. La esencia del hecho grupal reside en el manejo de la información, de ahí que en su modelo, el grupo sea visto como un sistema o red de comunicación (1997, p.220).

Perante o exposto, compreender como se opera a comunicação em rede, implica conhecer as posições que ocupam os intervenientes no processo comunicacional, considerando aqui a centralidade ou periferia relativas (por exemplo, em redes do tipo circular, a centralidade dos seus membros é idêntica, ao invés do que acontece em redes lineares); a direcção do fluxo de comunicação, isto é, se é unidireccional ou bidireccional; a transmissão da informação a todos os membros ou a sua centralização numa só pessoa; as reacções dos intervenientes face às posições ocupadas na rede – centralizadas *versus* descentralizadas – traduzidas pelo grau de satisfação; e, por último, a maior ou menor eficiência do grupo na resolução dos problemas (González, 1997; Hernández, 1998; Anzieu e Martin, 2004).

Dos estudos desenvolvidos com o intuito de compreender a relação existente entre a forma como a informação circula nos grupos e a eficácia dos mesmos na tomada de decisão, há um forte consenso em torno da ideia de que em relação à resolução de tarefas complexas as configurações mais descentralizadas conduzem a soluções mais eficazes. (Hernández, 1998; Curral e Chambel, 2001; Anzieu e Martin, 2004). Shaw, com base na revisão de literatura por si efectuada, defende, complementarmente, que “las redes centralizadas – en comparación con las descentralizadas – favorecen la emergencia del liderazgo y del desarrollo de una organización, pero obstaculizan la eficiencia en la solución de problemas complejos y disminuyen la satisfacción de los miembros” (1981, p. 173). Hirokawa, Erbert e Hurst (1996) postulam, por seu lado, que a dimensão grupal e o tipo de tarefa se constituem como condicionantes ao desempenho do grupo, e rejeitam a ideia da existência de uma relação directa entre o referido desempenho e as configurações grupais.

No que se reporta às modalidades de comunicação, entendidas como os meios usados pelos diferentes intervenientes para comunicarem entre si, nomeadamente a comunicação face a face, a comunicação por escrito ou via áudio, mediada electronicamente ou não, há a referir que a sua eficácia na acção dos grupos depende grandemente da complexidade da tarefa (Curral e Chambel, 2001). Refira-se, ainda, a vertente da comunicação não verbal, na qual se incluem o movimento do corpo, a proximidade relativa dos

interlocutores, as expressões faciais, a tonalidade, volume e o ritmo da voz, entre outros, aspectos que se enquadram em três sistemas, nomeadamente, a paralinguagem, a cinésica e a proxémica (Francia e Mata, 1999; Castillo e Sánchez, 2003). Na prática, embora constituam aspectos que condicionam positiva ou negativamente o processo comunicativo, não serão aprofundados no âmbito do presente estudo, por não se afigurarem relevantes para o mesmo.

Retomando as modalidades antes mencionadas, importa referir que segundo Hirokawa, Erbert e Hurst (1996), a comunicação face a face constitui a mais adequada à tomada de decisões complexas, facultando o encontrar de soluções mais ajustadas. Currell e Chambel partilham esta ideia e referem, a propósito, que “Perante tarefas mais complexas que requerem conhecimentos especializados e muito diversificados, a comunicação face a face permite uma grande troca de informação em tempo real, com evidentes vantagens para o sucesso da decisão” (2001, p.368). Com base nos mesmos autores e no que se reporta aos formatos da discussão, estes podem assumir a forma de interação limitada ou interação livre, afigurando-se mais adequada a segunda modalidade à análise de situações complexas por favorecerem uma abordagem exaustiva da realidade em estudo.

Os estudos de Stasser (1992) remetem para uma relação causal entre a reduzida dimensão do grupo e uma maior eficiência no tratamento da informação, ideia também partilhada por Anzieu e Martin (2004). Stasser (1992) defende, ainda, que a incapacidade dos grupos identificarem a informação realmente pertinente, mesmo quando toda a informação disponível é partilhada entre todos os seus membros, resulta da deficiente estruturação da discussão.

Relativamente aos padrões de comunicação, ou seja, a quantidade e qualidade das comunicações que se estabelecem no seio de um grupo ou Equipa, há a considerar “a frequência da interação, a partilha de informação e a influência na tomada de decisão” (Currell e Chambel, 2001, p.368). Pode pois afirmar-se que, nesta vertente, a comunicação pressupõe uma dimensão relacional imprescindível à boa prossecução das dinâmicas intra-grupais, tal como foi já sobejamente explicitado em pontos anteriores, e como ilustra Tajfel: “El incremento en la cantidad y la calidad de las comunicaciones interpersonales facilita la cohesión e propicia los procesos de identificación de los individuos como miembros del grupo al que pertenecen” (1984, p.75).

Sabendo-se que o clima de confiança, e de apoio interpessoal assumem um papel decisivo no encontrar de soluções mais ajustadas e inovadoras e que o processo de tomada de decisão pressupõe interação entre os vários

intervenientes, traduzida na partilha de informação, torna-se evidente que a comunicação sai beneficiada sempre que as relações entre os membros se pautam por um adequado grau de abertura e confiança (Currell e Chambel, 2001). Complementarmente e segundo West (1990) parece haver também uma estreita relação entre o envolvimento dos membros dos grupos, corporizado na partilha de novas ideias, e a participação na tomada de decisão e sua posterior implementação.

Inversamente e tal como foi já referido a propósito de fenómenos como a polarização ou o pensamento grupal, a deficiente qualidade da comunicação entre os membros das Equipas reduz a sua satisfação bem como a qualidade das decisões (Drucker 1994). Como refere Canto, “Cuando en un grupo se dan las condiciones del groupthink es muy probable que la decisión tomada sea pobre y esté equivocada.” A título de exemplo, o autor cita alguns aspectos responsáveis pelo fenómeno: “El alto grado de cohesión, la presión de la mayoría y del líder, la falta de evaluación de la viabilidad de otras opciones, etc., conllevan el deterioro de la riqueza grupal para tomar decisiones en grupo” (2000, p.46).

Também Currell e Chambel (2001) alertam para o facto das tomadas de decisão em grupo resultarem do consenso entre os seus membros independentemente da diversidade de contributos por estes prestados. Como referem:

... o consenso dentro de um grupo só pode ser alcançado através de uma troca intensiva e distribuída de opiniões, informações e sugestões. Daqui emerge o papel fundamental que a comunicação desempenha no funcionamento de um grupo, e que lhe permite ter maior ou menor sucesso na concretização dos seus objectivos. A tomada de decisão em grupo está dependente da oportunidade que cada um dos membros tem para comunicar aos outros as suas ideias. Em consequência, os obstáculos que impedem os grupos de tomar decisões eficazes, resultam frequentemente de constrangimentos a uma boa comunicação dentro do grupo. (Currell e Chambel, 2001, com base em West, Garrod e Carletta 1997, p. 369).

Constatando-se a existência de aspectos uns mais favoráveis que outros no que respeita à tomada de decisão em grupo, e com base em Canto (2000), apresenta-se em seguida uma súmula das principais vantagens e desvantagens do referido processo. Assim, como vantagens há a considerar: a diversidade de perspectivas; a disponibilização de uma maior quantidade de informação; uma melhor compreensão da decisão e respectiva aceitação. Como desvantagens

assinala-se a morosidade na tomada de decisão; o risco do conformismo face a fortes pressões sociais; o aparecimento de fenómenos como a polarização e o pensamento grupal; a demissão em termos de responsabilidade pela tomada de decisão em grupo e, ainda, o excessivo protagonismo do respectivo líder.

2.1.2.7 – Limites do grupo

Estudados os factores que no interior de cada Equipa condicionam positiva ou negativamente as suas dinâmicas, importa, por último, situar a noção de limites grupais e a sua influência no desempenho das Equipas. Na verdade, os limites em questão não possuem existência física, no entanto, não deixam de demarcar os grupos ou Equipas de trabalho a que se reportam, diferenciando-os de outros subsistemas da organização, no que respeita a regras, direitos, responsabilidades e obrigações. As normas e dinâmicas de funcionamento de cada Equipa, incluindo-se aqui os intercâmbios com o exterior, encontram-se devidamente definidas, o que favorece a sua capacidade de alcançar os objectivos delineados e consequentemente responder de forma mais eficaz às exigências do contexto. Como refere Alcover:

.... los puntos de contacto que unen a los grupos y sus funciones suponen una especie de tejido conectivo o superficies que permiten la coordinación e interacción de ideas, emociones y productos, proporcionando canales para el flujo de comunicación e información a través de los límites de los grupos de trabajo. Estas transacciones incluyen compartir información, sugerencias y recomendaciones, identificación y solución de problemas, negociación, influencia y dirección. Los puntos de contacto pueden tener un carácter competitivo o de colaboración, conflictivo o cooperativo, controlador o participativo, abierto o cerrado, confiado o desconfiado, formal o informal (1999e, p.348).

Na realidade e como sugere Ferreira (2001c), a existência de grupos de trabalho e a sua eficácia dependem das suas conexões, quer com outros grupos dentro das organizações, quer com o contexto imediato que os cerca, assumindo um papel importante traduzido no moldar o contexto em que se inserem através da permeabilidade dos seus limites.

2.1.3 – Factores contextuais de âmbito organizacional e sua influência sobre as Equipas

Na sequência da abordagem anteriormente efectuada, conclui-se que as Equipas surgem nas organizações como resposta a necessidades concretas,

estando a sua existência e modo de funcionamento dependentes, por um lado, das suas dinâmicas internas e, por outro, duma multiplicidade de factores intrínsecos às organizações nas quais se integram. Na prática, as características das organizações e as decisões que tomam acabam por interferir, directa e indirectamente, no funcionamento das Equipas. Ferreira ilustra esta ideia, de forma clara, quando refere que as organizações, enquanto sistemas sociais, “são o resultado de uma construção de sínteses assente na interdependência e na interacção entre os seus subsistemas estruturais e funcionais, nomeadamente na execução das tarefas, no processo de tomada de decisão e na organização do trabalho” (2001b, p.74).

Começando por efectuar uma breve contextualização do estudo dos grupos nas organizações e dos factores que a nível organizacional interferem no funcionamento dos mesmos, cumpre retroceder à década de 20 do século XX, mais especificamente aos estudos efectuados por Elton Mayo, sobre o clima e rendimento grupal (González, Silva e Cornejo, 1996; Alcover, 1999e; Ferreira, 2001a). Porém, o trabalho posteriormente desenvolvido por Lewin, que se assumiu como referência ímpar no campo da Psicologia das Organizações, é aquele que importa destacar pelos estudos realizados em três âmbitos distintos:

El primero se refiere a sus planteamientos epistemológicos que han contribuido a transformar la concepción de las ciencias sociales; el segundo, a los trabajos desarrollados por Lewin sobre problemáticas relacionadas con el trabajo y la organización y el tercero, al impacto que han tenido sus trabajos sobre diferentes fenómenos psíquicos y psicosociales en la investigación posterior de la psicología organizacional (Peiró, 1993, p.84).

Colocando a tónica numa vertente distinta, Homans, por seu lado, “subrayaba que la supervivencia y, por tanto, la eficacia del grupo se encontraban determinadas por la manera en que adapta sus sentimientos, actividades e interacciones a las exigencias y a los cambios de su entorno” (Alcover, 1999e, p.338).

A partir da segunda metade do século XX, os modelos sociotécnicos passaram a considerar a influência de dimensões sociais, motivacionais e tecnológicas, bem como de variáveis estruturais das organizações e das características das tarefas desenvolvidas pelos mesmos, no funcionamento das Equipas e grupos de trabalho, para além da mera contemplação das características dos seus membros (González, Silva e Cornejo, 1996; Alcover, 1999e).

Alcover (1999e) refere, porém, que o desequilíbrio que se tem verificado entre o estudo dos factores intra-grupais e da ecologia dos grupos, parece esquecer a relação que existe entre a forma como estes resolvem os seus conflitos e realizam as suas tarefas, e as condições impostas e limitações decorrentes dos factores ambientais. Acrescenta ainda, o mesmo autor, que apenas “la reciente investigación dedicada a los grupos y equipos de trabajo en contextos organizacionales representa una excepción a esta tendencia general” (1999e, p.339), investigação essa que veio contribuir para a identificação de um conjunto de variáveis que influenciam as dinâmicas das Equipas, das quais se destacam, pela sua importância, as que se passam a explicitar.

2.1.3.1 – Recursos materiais e humanos

Garantir a uma Equipa os necessários recursos materiais e humanos, ou não, marca a diferença, na maior parte dos casos, entre assegurar o seu funcionamento ou ditar a sua extinção.

Considerando, em particular, os recursos materiais, importa que a organização consiga assegurar não só o fornecimento em quantidade e qualidade dos mesmos como também a sua entrega atempada, de forma a garantir a eficácia dos resultados da Equipa em termos de produtividade e de cumprimento de prazos, exigências que por sistema lhe são impostas (Hackman, 1987; Passos, 2001). De entre os diversos recursos materiais, cumpre destacar o papel das novas tecnologias, pelas alterações que a sua implementação tem vindo a imprimir no mundo organizacional, na medida em que estão, por si só, a contribuir para a mudança das lógicas de comunicação e interação entre as Equipas e as organizações, prescindindo, cada vez mais, do carácter presencial (Alcover, 1999e; Ferreira, Casaca e Jerónimo, 2001; Ferreira, 2001c).

Na actualidade, a comunicação sustentada nas novas tecnologias, para além de ser mais célere, permite também veicular e processar quantidades de informação muito maiores, o que possibilita otimizar os processos de tomada de decisão, exigindo, paralelamente, competências acrescidas aos profissionais. Prieto, Zornoza e Peiró (1997) advertem, contudo, para as consequências indirectas que possam vir a verificar-se no clima e cultura organizacionais e na natureza dos grupos, como resultante da aplicação das novas tecnologias aos seus contextos laborais.

No que respeita a recursos humanos, de acordo com McGrath, Berdahl e Arrow (1995), Ferreira (2001b) e Passos (2001), compete às organizações e em

particular aos seus responsáveis, a selecção e recrutamento dos membros a integrar as Equipas, contanto que sejam consideradas variáveis tais como a quantidade e a diversidade de pessoas, em consonância com a tipologia das tarefas a desenvolver. Passos, enfatizando a necessidade de adequação dos profissionais às mesmas, refere, inclusive, que “o desempenho do grupo depende dos seus recursos para a realização da tarefa, de tal forma que diferentes tarefas exigem diferentes tipos de recursos (competências, capacidades, ferramentas, etc.)” (2001, p.346).

Ainda no que se reporta a recursos humanos, há a considerar a importância de facultar aos membros das Equipas o necessário treino e formação, tendo em vista o cabal desempenho das funções de que estão incumbidos (Devillard, 2001).

2.1.3.2 – Retro alimentação e sistema de recompensas

Abordar o conceito de retro alimentação ou *feedback* implica, necessariamente, aludir ao papel da avaliação enquanto processo que favorece a consciencialização sobre a adequação dos processos de interacção, comunicação e coordenação das actividades e sua tradução no cumprimento das tarefas esperadas em função dos objectivos delineados. Esta, devendo assumir cumulativamente as modalidades de avaliação interna e externa, possibilita a recolha de diferentes perspectivas, facultando aos grupos ou Equipas de trabalho a noção de como estão a funcionar num dado momento e disponibilizando “información suficiente para conocer en qué medida su esfuerzo está siendo el que corresponde para la consecución de una meta en la realización esperada” (González, Silva e Cornejo, 1996, p.152).

Como referem os citados autores, o sistema de retro alimentação é comumente percebido como um dos instrumentos mais adequados e eficazes na orientação da conduta e motivação de pessoas, quer enquanto elementos isolados, quer enquanto membros de uma Equipa, pelo que:

...se producen efectos positivos sobre el desempeño y sobre los procesos de grupo cuando el feedback se da de modo constructivo. Los grupos en estas condiciones suelen estar más motivados y se implican más, se produce una mayor cohesión y aumenta la participación, la satisfacción suele ser alta y el desempeño es mejor (González, Silva e Cornejo, 1996, p.156).

Na verdade, a percepção que os membros das Equipas têm do grau de satisfação daqueles a quem compete avaliá-las – reconhecimento da qualidade

do trabalho e do contributo que podem prestar à organização – e dos que usufruem dos resultados da sua acção, traduz-se na possibilidade de adequação dos processos às exigências das tarefas a cumprir, reflectindo-se na melhoria do rendimento grupal e numa maior capacidade de resposta ao dinamismo do meio em que operam (Weldon e Weingart, 1993; Devillard, 2001).

Por sua vez, as organizações, enquanto contexto imediato das Equipas, constituem-se como principais fulcros de retro alimentação das mesmas, sempre que os seus dirigentes expressam, de forma consistente e construtiva, pareceres positivos e/ou negativos e facultam orientações e o apoio necessário à superação das dificuldades eventualmente diagnosticadas (González, Silva e Cornejo, 1996).

Corroborando o exposto, Tannenbaum, Beard e Salas (1992) referem que a maioria dos modelos teóricos defendem que a motivação e a eficácia das Equipas dependem grandemente da recompensa que obtêm, em função do seu rendimento, traduzido nos resultados que alcançam. Nesta linha de pensamento González, Silva e Cornejo acrescentam que o *feedback* pode melhorar o desempenho do grupo “si se aporta información clara sobre los errores cometidos y cómo corregirlos, se clarifican las metas y el modo de alcanzarlas, se favorecen los procesos de interacción y se consigue una función orientadora más que motivacional” (1996, p.159).

Acrescente-se, por último, que, verificando-se uma crescente tendência à utilização de Equipas como principais unidades produtivas dentro das organizações, a discussão acerca do sistema de recompensas, independentemente da forma que possam assumir (remuneração, elogio, incentivo...) tem-se dividido entre os que defendem a atribuição de recompensas individuais e os defensores de recompensas grupais. DeMatteo, Eby e Sundstrom (1998) enumeram como principais razões justificativas da atribuição de recompensas grupais, o potenciar quer a produtividade das Equipas, quer a cooperação entre os membros. Alcover refere ainda outro aspecto associado ao sistema de recompensas, nomeadamente, o reconhecimento do contributo do grupo em relação ao objectivos da organização a que pertence, referindo que “Este reconocimiento explícito tiende a reforzar la cohesión y a motivar a los miembros más allá de la recompensa material que se haya estipulado en función de los resultados” (1999e, pp. 342-343).

2.1.3.3 – Definição de metas e objectivos

Na sequência do exposto no ponto anterior e de acordo com Drucker (1994), Alcover (1999e) e Neves (2001a) também a clara explicitação de metas e objectivos constitui um contributo determinante para a motivação individual e grupal. Neves refere a propósito que “Os objectivos são vistos como motivadores do desempenho, na medida em que trabalhar para alcançar um objectivo se revela uma força impulsionadora de acção”. Acrescenta ainda que “objectivos desafiadores e percebidos como possíveis de alcançar, específicos e propiciadores de *feedback* motivam desempenhos elevados” (2001a, p.272).

Podsakoff, MacKenzie e Ahearne (1997) reforçam a ideia agora explicitada, defendendo que a aceitação das metas previamente estabelecidas se constitui num factor significativo de coesão e produtividade. González, Silva e Cornejo referem, inclusive:

Se ha demostrado que las metas impuestas no siempre son aceptadas por los grupos y, por el contrario, cuando hay un compromiso compartido por ele grupo para alcanzar una meta el rendimiento es mejor. Igualmente, la investigación sobre el marco de meta aporta resultados consistentes que muestran que, cuando las metas son específicas y difíciles, la ejecución es mejor que cuando son fáciles o generales (1996, p.111-112).

Paralelamente, Weldon y Weingart (1993) sublinham a relevância da participação dos membros das Equipas na definição dos objectivos a alcançar, conjuntamente com os responsáveis da organização, como estratégia de envolvimento e de compromisso, tendo em vista as metas preconizadas. Porém, relativamente a este assunto, Neves refere que “as investigações revelam resultados menos consistentes e não confirmam os pressupostos da superioridade da participação na fixação dos objectivos de trabalho sobre a não participação em termos de força motivacional” (2001a, p.272).

Numa outra vertente, a clara explicitação da estrutura das tarefas e dos respectivos moldes de operacionalização (McGrath, 1991; Levy, 1992; Neves, 2001a) bem como o nível de coordenação e os *timings* de execução constituem, igualmente, factores passíveis de potenciar positivamente a consecução dos propósitos estabelecidos, sendo importante que os seus executores as possam perceber como “intrinsecamente significativas”.

De referir, por último, de acordo com Mintzberg (1995), Alcover (1999e) e Passos (2001), que o grau de autonomia atribuído à Equipa para realização das tarefas, se repercute no seu desempenho, na medida em que a formalização e o controlo excessivo, traduzido muitas vezes em supervisão apertada, se

transformam, com frequência, em desresponsabilização e ineficácia. González, Silva e Cornejo referem mesmo que “La mejor vía para conseguir «sistemas de alta ejecución» no es la cultura del control como la entienden generalmente las teorías de la organización, sino la cultura del control por el compromiso y la implicación” (1996, p.112-113), aspectos que, segundo os autores, se encontram intimamente relacionados com a coesão grupal.

2.1.3.4 – Processos de comunicação a nível organizacional

Com base em Curral e Chambel (2001) é possível afirmar-se que a comunicação organizacional se traduz no processo pelo qual a informação circula e se difunde na organização e se estabelecem e consolidam as relações entre os indivíduos que a integram. Nesta medida, a comunicação em contexto laboral comporta uma vertente instrumental e outra relacional e constitui “um comportamento organizacional subjacente à vida da organização e à dos seus membros” (*Ibidem*, 2001, p.371). Assim, importa compreender em que moldes a informação perpassa as dinâmicas organizacionais e se difunde através das suas estruturas.

Recordando que de acordo com Mintzberg (1995) as organizações adequam a sua estrutura ao seu grau de complexidade, conclui-se que os organigramas daí resultantes integram um número variável de unidades especializadas entre o “vértice estratégico” e o “centro operacional” através das quais se processa a comunicação.

A realidade agora descrita implica a existência de fluxos de informação no sentido descendente – do topo da hierarquia para as bases – que visam, entre outros aspectos, assegurar a coordenação e supervisão do trabalho mediante a explicitação de metas e objectivos, a garantia do seu cumprimento; a partilha de aspectos inerentes às dinâmicas e à cultura organizacional e a resolução de problemas e conflitos. Com base em Bavelas, González refere a propósito, que “En todo grupo suele existir un sistema formal de comunicación derivado de las exigencias externas, e impuesto por determinantes culturales o de diseño organizacional. Dichos sistemas establecen criterios de prioridad, selección, y direccionalidad de los canales de la red” (1997, p.220).

Inversamente, a informação que circula das bases para o topo, tem normalmente como propósito a procura de soluções para problemas diagnosticados a nível das dinâmicas grupais, relacionados com a especificidade do trabalho ou com a estruturação da própria organização e ocorre com menor frequência que no sentido inverso. De referir que, neste

âmbito, vem sendo crescentemente defendida a importância de a nível grupal/departamental se adoptarem regularmente práticas de reflexão conjunta que permitam congregar informação relevante, que, uma vez transmitida aos superiores hierárquicos, favoreça a resolução dos problemas ou dificuldades encontradas (Curral e Chambel, 2001; Abrahamson, 2006).

Numa terceira vertente verifica-se a troca de informação dentro dos mesmos níveis hierárquicos – comunicação lateral – e visa essencialmente a coordenação de tarefas entre diferentes unidades, incluindo-se aqui a comunicação intergrupala. Como referem Curral e Chambel, com base em Katz e Kahn,

A comunicação lateral, apesar das funções formais de coordenação que desempenha, tende a ser maioritariamente informal, estimando-se que corresponda a dois terços de toda a comunicação da organização, (Katz e Kahn, 1966). Muita desta comunicação refere-se ao suporte sócio-emocional que os membros da organização se dão mutuamente. Tanto a vertente formal como informal da comunicação lateral têm lugar sobretudo no contexto dos grupos dentro da organização, sejam eles grupos informais de colegas ou grupos de trabalho (2001, p.375).

Segundo Abrahamson, é no relacionamento informal que ocorre de forma espontânea no seio das organizações, muitas vezes como resultado das mesmas não facultarem “os suportes necessários para se desempenhar o trabalho” (2006, p.60) que surgem as redes, que vêm a ser depois utilizadas para resolver os problemas que deram origem à sua existência. Como refere o autor, cada conexão que se estabelece entre duas pessoas permite que através dela fluam “diversos tipos de informação e suportes vitais para alavancar e recombina as potencialidades existentes numa empresa” (*Ibidem*, 2006, p.63) com recurso à modalidade privilegiada de comunicação que é a comunicação face a face.

O alargamento das redes organizacionais acaba por surgir, muitas vezes, da informalidade dos relacionamentos que se vão estabelecendo, em que acabam por se usar as pessoas que já trocam determinadas informações, ou seja, usam-se “os meios existentes” para uma nova finalidade. Consolidar o trabalho em rede constitui, assim, um processo que “requer tempo, e manter muitos contactos requer mais tempo ainda” (*Ibidem*, 2006, p.74), mas em contrapartida proporciona o conhecimento sobre a quem recorrer para obter informação, experiência, suporte ou saber especializado sobre um assunto em particular, imprescindível à resolução da problemática.

As redes organizacionais assumem-se, assim, como dispositivo de partilha de informações entre pessoas ou grupos com funções semelhantes ou complementares, em diferentes partes da organização, acabando, por vezes, por ser reconhecidas e formalizadas e, inclusive, por receber suporte e melhores recursos. Abrahamson acrescenta ainda que “Além disso, as redes de conhecimento não se restringem apenas aos limites das organizações. Elas ultrapassam a fronteira organizacional e têm o potencial de conectar a empresa à imprensa, agências governamentais, aos clientes e, inclusive, aos concorrentes” (2006, p.78).

Em síntese e parafraseando Levy, a comunicação é percebida como “uma ferramenta usada para organizar a acção” (1992, p.266) na medida em que se traduz num dos pilares fulcrais ao rendimento e tomadas de decisão grupais e à promoção da capacidade de adaptação das Equipas à alterações do contexto. Alcover refere, a propósito, que “El intercambio fluido de información en ambos sentidos es una variable clave en el logro de los objetivos de cualquier organización” (1999e, p.334) pelo que cabe às organizações a responsabilidade de disponibilizar às Equipas toda a informação nova, relevante e imprescindível à realização das acções que lhes estão cometidas.

2.1.3.5 – Clima e cultura organizacionais

Procurar entender o impacto do clima e cultura organizacionais na dinâmica das Equipas, implica compreender primeiramente o que se entende por cada um dos conceitos, o que não se revela tarefa fácil, dada a multiplicidade de abordagens e disparidade de opiniões acerca dos mesmos.

No que respeita à dimensão de clima organizacional, Neves constata que “o consenso entre os autores restringe-se quase só à multidimensionalidade do clima (...) [acrescentando, porém que] é possível identificar quatro perspectivas separáveis, apesar de não mutuamente exclusivas: a organizacional, a psicológica, a psicossocial e a cultural” (2001c, p.467) que se apresentam em síntese:

- Perspectiva organizacional – O clima resulta do facto de os indivíduos que integram uma dada organização se encontrarem expostos aos mesmos factores organizacionais, incluindo-se aqui, entre outros, a dimensão, a estrutura, o estilo de liderança e as normas organizacionais.
- Perspectiva psicológica – O clima “é a expressão da forma como o indivíduo, mediatizado pelas suas características individuais, percebe

subjectivamente a sua realidade organizacional” (*Ibidem*, 2001c, p.436). Daqui resulta, frequentemente, a confusão entre clima e satisfação, entendida esta como resposta afectiva aos aspectos organizacionais que se afiguram significativos para cada indivíduo.

- Perspectiva psicossocial – O clima resulta da interacção entre os indivíduos numa organização e dos “processos de influência social subjacentes”. O grupo enquanto realidade modeladora, pelo grau de confiança gerado, pela partilha de crenças e pela definição de critérios de importância assume-se ou não, como facilitador da comunicação e interacção em contexto laboral.
- Perspectiva Cultural – O clima é resultado da interpretação da realidade organizacional por grupos que interagem, e que partilham e desenvolvem idênticas percepções, que funcionam como “estrutura comum de referência”. Nesta medida “o clima é um conceito sistémico que resulta das características organizacionais percebidas pelos indivíduos, percepção esta moderada pela personalidade de quem percebe, pelas estruturas cognitivas que envolvem a interacção e pela cultura organizacional” (*Ibidem*, 2001c, p.442).

Relativamente ao conceito de cultura organizacional Ferreira descreve-o como:

...o modo tradicional de pensamento e acção que é partilhado pelos seus membros. É um conjunto de símbolos e significados interiorizados pelos indivíduos e grupos que se manifestam em comportamentos directamente relacionados com os métodos de produção, especializações e conhecimentos técnicos, atitudes perante a disciplina e as sanções, objectivos da organização, métodos de remuneração, valores sobre o trabalho, etc. (2001b, p.68).

Por seu lado Neves com base em Sackmann (1991; 1992) acentua o carácter multifacetado do conceito de cultura organizacional e subdivide-o em três distintos níveis de análise, a saber:

O primeiro é constituído pelos *artefactos* (objectos materiais, o espaço físico, a tecnologia, a linguagem, os padrões de comportamento, símbolos, procedimentos, programas, etc.), e corresponde à parte visível e mais superficial da cultura. O segundo nível é formado pelas *crenças, valores e atitudes organizacionais*, uma componente cognitiva de cultura e de nível consciente. O terceiro nível integra os *pressupostos fundamentais*, inconscientes, tidos por adquiridos, que funcionam como hábitos de perceber, pensar e sentir, e que são a origem dos valores e da acção (Neves, 2001c, p.456).

Com base no exposto, é possível afirmar estar-se perante uma realidade complexa, pelo carácter multidimensional dos referidos conceitos e, inclusive, pela dificuldade em diferenciá-los com precisão. Esta ideia é corroborada por Denison (1996) segundo o qual, clima e cultura traduzem duas realidades de difícil distinção na medida em que tratam um fenómeno comum, designadamente, a criação e influência do contexto social no seio das organizações. Por seu lado, para Hofstede (1991), clima e cultura organizacionais são percecionados como conceitos integrados que Neves descreve da seguinte forma:

A cultura é um conceito mais amplo que o clima e visa compreender a forma como as normas e valores influenciam a formulação das políticas organizacionais, enquanto que o clima se preocupa com a influência que tais políticas e práticas exercem sobre o desempenho individual e organizacional. Por isso as medidas de clima visam as percepções partilhadas das características organizacionais (contexto, estrutura e processos), enquanto a cultura focaliza mais os valores e crenças que envolvem as características organizacionais e que contribuem para as comunicar e manter (2001c, p.448).

Na verdade, assegurar a continuidade e o sucesso das organizações num tempo de crescentes incertezas exige uma cultura de comprometimento e de participação (Wood, 2006; Abrahamson, 2006) e implica que a mesmas adquiram a necessária flexibilidade para se adaptar às constantes alterações do contexto. Como referem González, Silva e Cornejo, para tal,

...es necesario fomentar la creación de un clima positivo de apertura y confianza, donde todos estén dispuestos a que las interacciones se realicen sobre una base de igualdad y de equidad, donde los departamentos subordinen sus intereses funcionales a los intereses de la organización como un todo y los individuos prefieran el trabajo de equipo más que las tareas individuales. Un clima positivo facilitará las interacciones y aportará la flexibilidad y la participación necesaria para efectuar los cambios oportunos en el momento adecuado (González, Silva e Cornejo, 1996, pp.159-160).

2.1.3.6 – Outras variáveis da estrutura e dos processos organizacionais

No que se reporta a variáveis estruturais há ainda um conjunto de aspectos aos quais importa fazer menção, ainda que não se proceda à análise pormenorizada dos mesmos. Assim, numa vertente, há a considerar os horários

de trabalho e tempos afectos à realização de funções específicas no âmbito do trabalho de Equipa; a rotatividade/estabilidade temporal dos membros das Equipas ao serviço das mesmas e o tipo de interacção entre as Equipas e outros subsistemas intra-organizacionais (Alcover, 1999e).

Noutra vertente, importa ponderar aspectos tais como a estrutura e os factores de poder, os estilos de liderança utilizados pela organização (recorde-se que no ponto 2.1.2.5 apenas foram tratadas as questões da liderança a nível grupal), o ambiente organizacional e, ainda, os moldes habitualmente utilizados para recompensar, sancionar e para resolver eventuais conflitos (Salas, Dickinson, Converse e Tannenbaum, 1992; Mintzberg, 1995).

De referir, por último, um conjunto de outras variáveis que contribuem para condicionar favorável ou desfavoravelmente a dinâmica das Equipas, das quais se destacam: a idade, a dimensão, o sistema técnico (Mintzberg, 1995; Ferreira, Neves e Caetano, 2001), o ruído, a temperatura, as condições físicas e materiais, a densidade populacional e sua distribuição (Alcover, 1999e).

2.1.4 – Factores inerentes ao contexto externo às organizações

Compreender em que medida os factores externos às organizações se repercutem nas suas dinâmicas, implica fazer alusão a três abordagens distintas, mas não excludentes, que versam a realidade agora em análise. São elas, a teoria geral dos sistemas, a abordagem contingencial e a perspectiva ecológica.

Procurando apresentar, em síntese, o contributo de cada uma das abordagens agora mencionadas, importa referir que a crescente interdependência e complementaridade entre sociedade, mercados e organizações possibilitou a aplicação da teoria sistémica à compreensão das dinâmicas organizacionais.

Refira-se, a propósito, que tendo em vista o estudo da aplicação prática da teoria geral dos sistemas ao contexto organizacional, Frederic Emery e Eric Trist (1960), citados por (Ferreira, 2001b), desenvolveram a abordagem sociotécnica, segundo a qual as organizações enquanto sistemas abertos, integram dois subsistemas basilares, nomeadamente o técnico e o social, que interagem entre si, com base em métodos de pesquisa-acção. Ferreira reporta-se aos trabalhos desenvolvidos por aqueles autores nos seguintes moldes:

...as organizações como sistemas abertos estão em articulação com o ambiente circundante, o que lhes permite reorganizar espontaneamente o seu funcionamento interno de forma a atingir maior heterogeneidade e

complexidade e, por conseguinte, um estado de estabilidade.

Na sua concepção das organizações como sistemas abertos, a tecnologia joga um papel crucial, pelos limites que impõe às suas capacidades de adaptação e porque também tem uma enorme influência na estruturação do equilíbrio que é necessário manter entre as relações sociais no trabalho e o grau de satisfação dos indivíduos e dos grupos nas organizações (2001b, p.65).

Em consonância com o já explicitado no ponto 2.1.1, a abordagem sociotécnica preconiza o recurso ao trabalho em Equipa ao invés do trabalho individual, por constatar que as dinâmicas grupais, sustentadas em relações de cooperação e solidariedade e na comunicação e interacção entre os seus membros, se traduzem em garante de maior eficiência, satisfação e motivação laboral.

As Equipas constituem-se, assim, como subsistemas dentro das organizações, entendidas, estas, como sistemas enquadrados, por sua vez, noutros sistemas mais amplos, que corporizam o meio imediato em que as organizações operam, e entre os quais se verificam fluxos de informação, de recursos e de produtos, consubstanciando uma permanente interdependência. Alcover, com base em Salanova, Preito y Peiró (1996) refere, a propósito,

...no solo la organización proporciona al grupo los recursos y la información que determinan el poder y la productividad grupales, sino también el grupo como sistema abierto puede ser un agente mucho más activo en la determinación de la distribución de dichos recursos e influir a su vez sobre sus condiciones exteriores (Alcover, 1999e, p.340).

À semelhança da abordagem sociotécnica também a abordagem contingencial percepciona a organização como um sistema aberto, porém, defende que toda a sua orgânica traduz “um processo de adaptação, de ajustamento e de reacção sistemático face às contingências do ambiente externo em que se inserem” (Ferreira, 2001c, p.79).

Na realidade, as constantes alterações sociais, políticas, económicas, culturais e tecnológicas exigem, cada vez mais, o desenvolvimento de competências reflexivas e sociocognitivas para responder com eficiência à crescente complexidade e dinamismo das pressões e oportunidades do ambiente. Havendo factores do contexto externo que se podem afigurar como limitadores ou facilitadores da consecução dos objectivos organizacionais, importa considerar, particularmente:

- Os recursos que o meio dispõe e os produtos que consegue absorver (numa lógica de *inputs/outputs*);
- A adequação da estrutura e dinâmicas organizacionais (liderança, processos de tomada de decisão, normas, papéis) à diversidade dos mercados e ao grau de estabilidade, complexidade e hostilidade do ambiente;
- A adequação das tecnologias a utilizar ao tipo de tarefas a desenvolver, considerando o seu grau de complexidade e formalização (*Ibidem*, 2001c).

Em síntese e de acordo com os diversos estudos realizados no âmbito da abordagem contingencial, os modelos organizacionais mais eficientes são aqueles que melhor se adaptam e que melhor respondem às exigências e às características do ambiente. Em termos práticos e como refere Alcover,

[As características do meio] Pueden potenciar o inhibir la eficacia de un grupo a través de actividades tales como aumentar, disminuir o modificar ciertas regulaciones que afectan al trabajo o al producto del grupo, facilitar o impedir el acceso a recursos necesarios para que el grupo alcance sus objetivos, aumentar o disminuir la demanda de los productos elaborados por el grupo, o favorecer o perjudicar la imagen y el prestigio del grupo (Alcover, 1999e, com base em Wheelan, 1994, p.337).

Por sua vez, cabe às organizações delinear e implementar as estratégias que se afigurem mais ajustadas ao grau de estabilidade, complexidade e hostilidade do meio ambiente e, ainda, à diversidade de mercados que contempla. Relativamente a esta questão, constata-se que Ferreira (2001c) e Abrahamson (2006) partilham posições análogas, coincidindo com Mintzberg, quando este refere que:

Quando o seu ambiente [isto é, o contexto em que se insere a organização] é dinâmico e simples, a organização requer a flexibilidade da estrutura orgânica se bem que o seu poder possa permanecer centralizado. A supervisão directa torna-se o seu principal mecanismo de coordenação. (...) Quando o ambiente dinâmico é complexo, a organização vê-se obrigada a descentralizar nas mãos dos gestores e de especialistas que compreendem as questões em causa, embora lhes permita actuar flexivelmente numa estrutura orgânica para que possam responder eficazmente a mudanças imprevisíveis do ambiente (1995, p.316).

As teorias ecológicas, procurando colmatar o que entendem como lacunas das abordagens contingenciais, encontram-se focalizadas em quatro

vertentes, correspondendo, cada uma delas, a uma teoria distinta que, com base em Ferreira, Casaca e Jerónimo (2001), se passa a apresentar.

No âmbito da *teoria da dependência dos recursos*, o ambiente é percebido como forte constrangimento na medida em que condiciona os recursos (materiais, humanos, monetários, entre outros) de que o mesmo carece para assegurar a sua sobrevivência. Paralelamente, esta mesma realidade pode constituir-se como factor desenvolvimental da organização na medida em que a obriga a “gerir estrategicamente a dependência” passando a ter que se centrar não só na aquisição de recursos como também na gestão dos mesmos, o que implica definição de estratégias e tomadas de decisão que facultem o assegurar de tais propósitos.

Relativamente à *ecologia das populações organizacionais*, cumpre salientar,

[tratar-se de uma perspectiva] que encara as organizações como formas de adaptação às contingências impostas pelo ambiente externo. As populações organizacionais são constrangidas a evoluir interna e externamente, a partir de uma dinâmica assente na variação, selecção e retenção. Factores como a história e a dimensão das organizações, assim como a sua capacidade competitiva, reflectem-se em modalidades específicas de espécies organizacionais. Estas, por sua vez, estão sujeitas a um processo de criação, crescimento e morte resultante das contingências e do controlo exercidos pelo ambiente (Ferreira, Casaca e Jerónimo, 2001, p.144).

Por seu lado o *institucionalismo* advoga que a competição entre organizações ocorre “não apenas pela obtenção de recursos e clientes, no sentido do cumprimento de exigências técnicas e da eficiência económica, mas também por legitimidade social, através da qual adquirem apoio interno e externo e asseguram a sua sobrevivência” (*Ibidem*, 2001, p.164).

De referir, por último, que a *abordagem sociocognitiva* percebe as organizações como construções sociais que resultam da capacidade criadora e dinamizadora dos seres humanos que procuram assegurar uma constante adaptação da organização ao ambiente externo, com base em informação resultante de vivências que permitiram a construção de interpretações e significados. Como afirmam os autores supracitados, “as organizações só podem permanecer vivas e actuaentes se existir uma coordenação mínima entre os significados e as interpretações que emergem dos processos cognitivos que nelas se desenvolvem” (*Ibidem*, 2001, p.164).

Em síntese, conclui-se que as Equipas de trabalho não existem no vazio, mas antes integradas num determinado meio, cujos recursos e características

sociais, culturais, políticas e económicas se repercutem no seu funcionamento. Nesta medida, constituem-se como sistemas extremamente complexos, quer pelas suas dinâmicas intra-grupais, quer pelas interacções que estabelecem com o seu contexto organizacional e com o ambiente mais próximo, com base numa rede de relações corporizada nos intercâmbios que criam e reforçam entre os diferentes subsistemas.

Equipas, organizações e meio em que se inserem, constituem, assim, um todo dinâmico e interdependente, não sendo possível o cabal conhecimento de um destes subsistemas sem uma clara compreensão das trocas que opera com os restantes. Considerando que o âmbito da presente investigação visa o entendimento de Equipas que interagem de forma muito estreita com o contexto escolar, importa, por último, referir, que os próximos pontos do presente capítulo procuram enquadrar a escola como organização e identificar as variáveis que lhe conferem a capacidade de, segundo Drucker (1994), produzir mudanças nos indivíduos e na sociedade.

2.2 – A escola como organização

Em consonância com o explicitado no ponto 2.1.1 e à semelhança de qualquer outra organização, também a escola aglutina num espaço concreto, um conjunto de pessoas e grupos inter-relacionados, que de acordo com normas previamente definidas e mediante a utilização de diversos recursos, desenvolvem de forma continuada um vasto leque de acções que visam o alcance de objectivos específicos (Costa, 2003a; Barroso, 2005). Considerando, em particular, os seus propósitos, as escolas enquadram-se dentro do que Drucker (1994) designa de “organizações sem fins lucrativos” que descreve da seguinte forma:

A organização «sem fins lucrativos» não fornece bens ou serviços nem controla, o seu «produto» não é um par de sapatos, nem uma regulamentação efectiva, mas um *ser humano modificado*. Estas organizações são agentes da evolução humana e o seu «produto» é um doente curado, um menino que aprende, um rapaz ou uma rapariga transformado num adulto que se respeita a si mesmo, uma vida humana inteiramente mudada (Drucker, 1994, p.10).

De acordo com a citação apresentada as escolas são percebidas, pela sua natureza, como organizações sociais, o que faz delas realidades particularmente vocacionadas para a interacção e fortemente interdependentes em relação ao meio ambiente (Costa, 2003a). A dependência recíproca que escola e respectivo

contexto apresentam, tendo em conta o conjunto de trocas e influências que mutuamente exercem entre si, decorrentes de factores sociais, económicos e políticos (*Ibidem*, 2003a), salienta a noção de unidade dos seus componentes, havendo a considerar a escola como acção e como estrutura (Lorenzo e Sáenz, 1993). Percepcionar a escola como acção implica realçar:

- As suas dinâmicas, corporizadas no conjunto de relações que se estabelecem entre os distintos intervenientes, as quais jogam um papel decisivo a nível da eficácia do trabalho, da satisfação pessoal e, ainda, a nível das relações humanas que se desenvolvem no interior da organização;
- O efeito sinérgico que resulta da coordenação do trabalho desenvolvido pelos diferentes subsistemas que integram a escola, baseado na cooperação, colaboração e apoio mútuo;
- A previsibilidade da acção como resultado de normas, procedimentos e objectivos previamente explicitados (*Ibidem*, 1993).

Enquanto estrutura, a escola pressupõe uma racionalidade no modo como se organiza com vista à prossecução dos seus objectivos, havendo a referir, quer a diversidade de funções que contempla, quer as relações de hierarquia entre os seus membros (Lorenzo e Sáenz, 1993; Hargreaves, Earl e Ryan, 2001). Como referem Lorenzo e Sáenz, funções e relações “constituyen la esencia de la organización, porque esta es simplemente el resultado de identificar, asignar y poner en ejercicio coordinado funciones y relaciones de trabajo. La consecución de un fin específico por grupo de personas requiere pues, una estructura organizativa” (1993, p.17).

Em suma, por um lado e à semelhança de qualquer organização social, a escola organiza-se de acordo com uma estrutura concreta que pressupõe: a existência de pessoas com atribuições distintas (divisão e hierarquização do trabalho); a regulação das competências de cada membro (diferenciação de papéis); a prossecução de finalidades explícitas e a regulação das relações interpessoais com vista ao alcançar de metas previamente definidas, com a maior eficácia possível. Por outro lado, e diferentemente de outras organizações, a escola regista (de acordo com os mesmos autores), um conjunto de aspectos que a distingue das demais, nomeadamente:

- A multiplicidade de propósitos que persegue;
- A distribuição do poder por diferentes responsáveis;
- A gestão administrativa distribuída por pessoal especializado e não especializado, que oscila nas suas decisões entre a autocracia e a autonomia;

- A ausência de estabilidade e racionalidade decorrente da constante incorporação de novos membros de *staff*;
- A ambiguidade resultante da diversidade de papéis que alguns dos seus membros são chamados a assumir;
- A reduzida visibilidade da aplicação e impacto das tecnologias empregues;
- A afectação de recursos como resultado de decisões políticas (e não gerados pela própria organização);
- A dificuldade de avaliação da eficácia do seu funcionamento;
- A impossibilidade de estabelecer qualquer comparação entre os alunos e quaisquer materiais a manufacturar, dada a singularidade que caracteriza cada qual, ou seja, o que Crozier e Friedberg (1977) apelidam de dimensão estratégica, enquanto dimensão “irredutivelmente imprevisível do comportamento humano” (Barroso, 2005).

Face ao exposto, a escola, como organização que é, reveste-se de particular complexidade e dinamismo, não se coadunando com formas standardizadas de resposta à exigência e multiplicidade dos desafios que se lhe colocam e que a obrigam a uma adaptação e ajuste constantes (Costa, 2003a). Por outro lado, o intercâmbio e interdependência que regista em relação ao contexto em que se insere, permite olhá-la de forma abrangente, o que pressupõe considerar simultaneamente quatro vertentes que se entrecruzam, nomeadamente, a sua população, a forma como organiza as relações, a tecnologia de que se socorre e o meio ambiente em que se situa (Lorenzo e Sáenz, 1993).

No seu conjunto, as vertentes agora apresentadas (e que em seguida se analisam) conformam a escola como um todo que não pode ser cabalmente compreendido em caso de exclusão de alguma delas. Nesta lógica, e em conformidade com o paradigma ecológico, importa destacar a noção de interdependência funcional, que resulta da ideia de que “tudo está relacionado com tudo” pelo que a compreensão da unidade (a escola) só é possível se percebida como integrante de um determinado ecossistema, o que pressupõe uma abordagem holística e multidisciplinar da realidade em estudo (Lorenzo e Sáenz, 1993; Bronfenbrenner, 2002; Zenhas, 2004).

2.2.1 – A população

A escola é, antes de mais, um espaço de confluência de um conjunto de intervenientes: alunos, professores, pessoal técnico e auxiliar interagem continuamente tendo em vista a prossecução de objectivos concretos, padronizados por normativos e por uma estrutura que define os diferentes papéis e atribuições que compete a cada qual assumir (Azevedo, 2000).

De entre a diversidade citada, cumpre destacar a importância de que se revestem os alunos enquanto primeira e última razão de ser da escola e, por inerência, os professores, enquanto responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem (Amado, 2000; Azevedo, 2000; Costa, 2003a).

Acrescente-se, contudo, que o conjunto de interações que se estabelecem entre professores e alunos extravasa em muito o acto educativo (Azevedo, 2000; Formosinho e Machado, 2008). Com maior ou menor ênfase (decorrente maioritariamente do nível de escolaridade com que trabalham) os professores são chamados a assumir um vasto leque de funções das quais se destacam “a educação, a instrução, a formação, a animação, a guarda, a alimentação, o lazer, o apoio social, o convívio intra e inter-geracional, a acção comunitária, etc.” (Barroso, 2005, p.185). De acordo com esta realidade depreende-se que o professor, na interacção que estabelece com os seus alunos, não só procura colmatar necessidades centradas no domínio cognitivo, como abarca, também, um leque bastante mais lato de muitas outras.

Em conformidade com o explicitado, não basta à escola dispor de profissionais em quantidade, importa, isso sim, garantir que o número, formação e perfil dos vários intervenientes se adequem ao volume de trabalho, diversidade e especificidade das funções a desempenhar (Lorenzo e Sáenz, 1993; Azevedo, 2000). A título ilustrativo, refira-se o rácio professor aluno e a existência ou não de profissionais especializados, tendo em vista o cumprimento de funções específicas (Lorenzo e Sáenz, 1993) (sejam elas de gestão ou de apoio a vários níveis, nomeadamente, educativo, psicológico, social, ou outros).

Perante a realidade agora retratada e à semelhança de qualquer ecossistema, o equilíbrio e a eficácia da organização escolar implica uma permanente leitura das necessidades das crianças e jovens que a frequentam, das suas famílias e do meio, a par de um reajuste constante das respostas que a diversidade dos seus intervenientes consegue gerar, dentro de determinadas margens, balizadas por normas e tecnologias (Lorenzo e Sáenz, 1993; Azevedo, 2000). Nesta medida, a importância da população que integra a organização

escolar não pode ser cabalmente entendida sem se considerarem outras variáveis das quais se destaca, por agora, a tecnologia, enquanto realidade “instrumental” que complementa e consubstancia a acção dos diferentes intervenientes, muito em particular, a dos professores (Hameline, 1991; Lorenzo e Sáenz, 1993, Antúnez, 2000).

2.2.2 – A tecnologia em contexto escolar

Em sentido lato, o termo tecnologia remete “para a capacidade transformadora do homem” (Pinto, 2002, p.438). Porém, falar de tecnologia aplicada ao contexto escolar implica, antes de mais, especificar a que se reporta o conceito em apreço, uma vez que, como refere Mintzberg, ele é empregue “em quase tantos sentidos quantos os escritores que escrevem sobre este assunto” (1995, p.279). Assim, e partilhando a opinião de Pinto,

... a tecnologia aglutina, de algum modo, a teoria e a prática, o saber e o saber-fazer, de sorte que decorre daqui, então, uma correlação entre os domínios do conhecimento (ciência) e da acção (técnica) donde resulta a necessidade, diríamos, de estabelecer-se uma acção harmoniosa ou pelo menos concertada entre os dois tipos de conhecimento: o teórico e o prático. Tal implica que se sustentem mutuamente, de forma que a acção tecnológica precedida de uma organização, seja o «reflexo da organização do pensamento» (Martinez Sanchez, 1996: 14), distinguindo-se das acções acidentais e não intencionais. Entendemos, portanto, que a tecnologia baseada na planificação reunirá os meios para que o homem passe à acção de tal modo que desta resulte uma eficácia sobre o contexto em que actua (2002, p.438).

Tal como para Pinto (2002), também para Antúnez, “la tecnología constituye el conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución, orientadas intencionalmente, ejecutadas mediante determinados métodos e instrumentos y justificadas después de un método de análisis” (2000, p.19). Antúnez especifica ainda mais o seu parecer ao acrescentar que a tecnología é “entendida como la manera determinada de ordenar la acción; como forma de planificar, ejecutar y controlar el proceso operativo justificada por el conocimiento de causa” (*Ibidem*, 2000, p.19).

Incidindo, em particular, no âmbito educacional, De Pablos considera que a tecnologia educativa se identifica como “campo de reflexão, teorização e planificação do acto educativo em função dos contextos de actuação” e como “espaço de intervenção em que os meios e os processos de comunicação educativa constituem-se no objecto de investigação e aplicação preferenciais”

(1996, p.102). Nesta óptica, a tecnologia pode ser percebida como uma ferramenta de auto regulação, na medida em que procura, sistematicamente, o equilíbrio entre a estabilidade e o crescimento “orientado al desarrollo y la mejora cualitativa” (Lorenzo e Sáenz, 1993, p.87). Acrescente-se, ainda, relativamente aos processos comunicativos e aos meios ou recursos que os suportam, que ambos adquirem particular relevo, na medida em que se constituem como mediadores entre o sujeito aprendente e a sua estrutura cognitiva (De Pablos, 1996). Paralela e complementarmente, “questões como a motivação, a interacção, a estrutura e estilos cognitivos e os processos de codificação” (Pinto, 2002, p.441) remetem para a importância de perceber a realidade como um todo dinâmico e articulado, pelo que a tecnologia (planificação e adopção de distintas metodologias, estratégias e recursos, e sua avaliação) só pode ser entendida como uma variável que aglutina e promove a interacção entre as demais, havendo a destacar, por agora e de entre elas, as relações.

2.2.3 – As relações

Tal como referido no ponto 2.2, todas as dinâmicas intra e inter-organizacionais se suportam no conjunto de relações que se estabelecem entre os distintos intervenientes, influenciando, de forma decisiva, a eficácia das acções desenvolvidas e a satisfação pessoal dos mesmos.

Na continuidade da análise da escola como unidade organizacional importa situar dois tipos de relações. De um lado, as que decorrem de uma estrutura e de dinâmicas que lhe são específicas e que estão direccionadas para a prossecução de objectivos comuns, com a maior eficácia possível (Lorenzo e Sáenz, 1993; Formosinho e Machado, 2008), havendo a considerar as relações com o espaço, com os saberes e com outros indivíduos (Barroso, 2005). De outro, as que se geram informalmente entre os distintos intervenientes (Formosinho e Machado, 2008).

No caso das primeiras, os moldes de interacção encontram-se definidos com maior ou menor precisão em normativos que regulamentam as unidades funcionais e as relações hierárquicas que entre elas se estabelecem, enquadrando-se, neste âmbito, os órgãos de administração e gestão e todos os serviços directa e indirectamente por eles tutelados (realidade abordada com mais pormenor nos pontos 2.3.1 e 2.3.3). Neste âmbito há a considerar, a nível intra-organizacional, as relações verticais que reflectem as relações de poder, em que estruturas hierárquicas de patamares superiores definem e

supervisionam o funcionamento daquelas pelas quais são responsáveis (podendo assumir-se como mais ou menos centralizadoras) e as relações horizontais que traduzem a interacção entre membros que se situam num mesmo nível (Mintzberg, 1995).

É o caso, por exemplo, da existência de uma hierarquia de autoridade (entre o professor e os alunos (...) entre o director e os professores), assente numa divisão funcional do trabalho (director, professores de cada classe, alunos), prescrita através de regulamentos que possam ser postos em prática, qualquer que seja a escola e qualquer que seja o professor (Barroso, 2005 p.49).

Paralelamente ao que pode designar-se de relações institucionais, coexistem outras, de natureza mais difusa, mas igualmente importantes, na medida em que delas depende, grande parte das vezes, a satisfação pessoal dos distintos intervenientes. Como refere Rego “O seu bem-estar psicológico depende, em grande medida, da possibilidade de satisfazerem necessidades sociais, de significado, de identidade, de apoio e de pertença”, acrescentando que os profissionais “que experimentam um «sentido psicológico de comunidade de trabalho» na sua organização reconhecem que ela vai ao encontro das suas necessidades e (...) lhes proporciona uma reforçada qualidade de vida” (Rego, 2006, p.333). Na prática, é sobretudo este tipo de relacionamento que confere o cariz humanizado e humanizador dos contextos escolares e pode assumir, entre outras, a forma de partilha de conhecimentos e saberes, espaço de socialização, de convívio ou de inter-ajuda em que a sensibilidade de cada pessoa se constitui na porta de acesso à compreensão das necessidades do outro, seja ele um colega de trabalho, seja ele um aluno (Azevedo, 2000; Formosinho e Machado, 2008). Como referem Formosinho e Machado,

Nesta fórmula organizativa, não é o gestor escolar mas são os profissionais quem decide “pôr em comum” as suas especializações profissionais, os seus interesses, o conhecimento e as habilidades pedagógicas, a experiência acumulada.

Os profissionais disponibilizam-se e empenham-se em ordem a “idear e praticar um esquema de trabalho” apropriado às necessidades dos seus alunos, tendo em conta as instalações da escola, os materiais disponíveis, o plano de estudos prescrito e as finalidades da educação escolar (2008, p.13).

No que se reporta à tipologia das relações que se estabelecem entre a escola e o meio, cumpre igualmente fazer-lhe alusão, pela importância de que se revestem, enquanto elementos do mesmo ecossistema, tal como se explicita em seguida.

2.2.4 – O meio ambiente

De acordo com a perspectiva ecológica, o meio ambiente não se confina exclusivamente ao espaço físico em que se verifica uma determinada realidade. As variáveis espaço-temporais surgem associadas tanto a dimensões físicas e materiais como a dimensões culturais, pelo que a organização escolar, como refere Apple, faz parte integrante do contexto em que se insere e participa “integralmente nas suas lógicas e dinâmicas socioculturais” (1999, p.152). Nesta medida e como se explicita, o meio ambiente constitui-se como “ambiente ecológico” que é percebido por Bronfenbrenner, como um conjunto de estruturas que se encaixam, cada uma dentro da seguinte (2002), em conformidade com a teoria dos sistemas ecológicos da qual é autor. Na prática, encontra-se subjacente a ideia de interdependência entendida como a resultante das “múltiplas interações e influências mútuas entre os vários componentes de um sistema” (Ornelas, 2008, p.164). Como refere o autor agora citado,

A perspectiva ecológica implica uma visão holística que transcende o nível individual, sugerindo que as comunidades são sistemas abertos, com vários níveis de análise interdependentes e reconhece as múltiplas transações e influência mútua entre os indivíduos e os ambientes com os quais interagem (Ornelas 2008, p.151).

Não olvidando que a teoria dos sistemas ecológicos, defendida por Bronfenbrenner, procura enfatizar a relação indissociável entre os atributos da pessoa em desenvolvimento e os parâmetros dos contextos nos quais ela está inserida, cumpre situar a escola nesse processo, na medida em que o seu primordial propósito é o desenvolvimento das crianças/jovens que a frequentam. Visando uma melhor compreensão da realidade que se procura ilustrar e em conformidade com o que preconiza o autor, observe-se o diagrama representativo da interdependência das diferentes estruturas, (ver figura 2.2 na página que se segue) nomeadamente, microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas. Considerando que o microssistema se reporta aos “contextos mais próximos dos indivíduos, ou seja, os contextos onde desempenham as suas actividades e papéis sociais e desenvolvem as suas

relações interpessoais” (Ornelas, 2008, p.150), então a escola, em particular, quando considerada nas suas unidades funcionais (designadamente as salas de aula, enquanto espaços relacionais entre alunos e professores), assume-se como microssistema. Na medida em que interage com famílias e com serviços da comunidade (percebidos, uns e outros, igualmente como microssistemas),

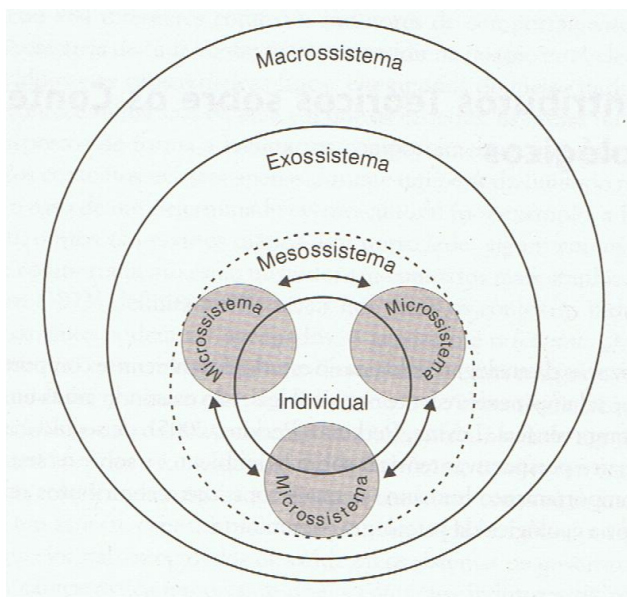


Figura 2.2 – Estruturas segundo Bronfenbrenner (retirado de Ornelas, 2008, p.151)

em particular aqueles que constituem palco de interações entre a criança/jovem e outros intervenientes, a escola constitui-se como parte integrante do mesossistema, entendido como “um sistema de microssistemas” que “compreende as ligações e processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes, que contém a pessoa em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 2002, p.227).

A um nível mais amplo há também a considerar um conjunto mais vasto de serviços que integram igualmente o meio envolvente à escola, mas que não exercem uma acção directa sobre os indivíduos, realidade que Bronfenbrenner designa de *exossistema*. A título de exemplo, Ornelas refere que “O exossistema engloba os diferentes contextos da comunidade onde as pessoas vivem, como os recursos educacionais, de lazer ou de saúde” (2008, p.151).

Considerando, agora, o quarto e último nível, o macrossistema, que segundo Simões se reporta ao conjunto “das leis, dos valores, dos usos e costumes de um país” (2002, p.410), importa referir que a nível da organização escolar este se reflecte nas suas dinâmicas, na medida em que integra, entre outras, um conjunto de políticas educativas que espelham a ideologia vigente e definem as directrizes pelas quais se pauta e estrutura a organização escolar (conforme se procura ilustrar no ponto que se segue). Em consonância com o exposto, é possível afirmar-se que o conjunto de interações que se estabelecem entre a escola, as famílias e os serviços da comunidade, percebidos como

subsistemas de um sistema mais amplo, influenciam, de forma decisiva, a dinâmica e resultados da escola enquanto organização, aspecto que será retomado no próximo capítulo.

2.3 – O Estado enquanto entidade reguladora da escola

Retomando a noção de macrosistema de Bronfenbrenner, e visando situar o presente estudo na realidade portuguesa, cumpre explicitar a acção do Estado na concepção da escola como organização. Nesse sentido, refira-se que em Portugal a intervenção do Estado na educação ganhou expressão na segunda metade do século XVIII, como resultante da reforma de Marquês de Pombal (Costa, 2003a; Barroso 2005). Desde então, e como refere Lima, a organização escolar, enquanto unidade social, sofreu um processo de construção histórica repleto de significados (1992).

Entre construções e reconstruções, a escola tem vindo a adquirir uma complexidade crescente, que se reflecte sob a forma de distintas “imagens organizacionais” que a configuram como “empresa”, “burocracia”, “democracia”, “arena política”, “anarquia” ou como “cultura” (Costa, 2003a) e que na prática traduzem a diversidade dos contextos políticos e sociais que marcam cada época. Como esclarece o autor, perante a crescente ambiguidade e complexidade que caracteriza a realidade escolar, “A utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada” (*Ibidem*, 2003a, p.16).

De acordo com o exposto, depreende-se que a forma como o Estado se posiciona face à escola resulta de um conjunto de variáveis situacionais e ideológicas que se afiguram determinantes na hora de definir as linhas orientadoras da acção educativa. Nesta medida, a concretização da administração escolar, decorre da acção reguladora que o Estado faz recair sobre as escolas, visto aquela não existir à margem das relações que mantém com o mesmo. Visando uma melhor compreensão da realidade agora referida, importa introduzir a noção de regulação e clarificar que por ela se entende:

...o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação. Neste sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e coerência (Diebolt, 2001, p.10).

Partindo do conceito agora apresentado, Barroso (2005) situa a regulação a três níveis distintos, nomeadamente:

- A nível transnacional (que decorre da apropriação de normas, discursos e instrumentos quer pelos governos, quer pelos profissionais de educação, como resultante dos “efeitos da globalização” (Teodoro, 2001);
- A nível nacional, que se reporta ao modo como o Estado e a sua administração “exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados” (Barroso, 2005, p.69);
- A nível local, como “processo de coordenação da acção dos actores no terreno” (*Ibidem*, 2005, p.71) decorrente de processos de negociação intra e inter-organizacional.

Considerando, em particular, a realidade portuguesa no pós 25 de Abril de 1974, cumpre fazer referência às sucessivas reformas educativas que a passagem dos diversos governos (com distintas orientações políticas) têm tentado imprimir, muitas das vezes desprovidas de adequada avaliação que permita identificar os pontos fortes e os pontos fracos de cada uma. Segundo Lima (1992) e Teodoro (2001) afiguraram-se particularmente marcantes dois momentos distintos, um primeiro compreendido entre 1974 e 1976, designado de “ensaio autogestionário”, marcado pela democracia directa e pela transferência do poder para as escolas e, um segundo, a partir de 1976, caracterizado pela “normalização” traduzida no retorno do poder central e na reconstrução da centralidade administrativa.

Desde então, até à actualidade, e oscilando entre uma maior e uma menor descentralização, que na opinião de diversos autores, ou nunca existiu na exacta medida do apregoado, ou se tem vindo a restringir, constata-se, crescentemente, um alargado consenso em torno da ideia de um Estado centralizador que se esconde atrás de um discurso de democraticidade, gestão participada e autonomia (Lima, 2002; Castro, 2007). Esta realidade é evidenciada pela “centralização das decisões nos órgãos de cúpula”, pela “formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal)” (Costa, 2003a, p.39) e pela exacerbada preocupação de regulamentar, ao pormenor, toda a acção educativa, o que, segundo Lorenzo e Sáenz (1993) traduz uma autonomia reduzida, a qual varia na relação inversa da promulgação de leis, decretos e regulamentos pelo poder central.

A título ilustrativo refira-se que Barroso, em consonância com a opinião de Teodoro (2001) e de Benavente (2001), alerta para a incongruência dos normativos que regulamentam a organização e a acção das escolas: “estes decretos (e em especial os seus preâmbulos) não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afectam recursos)” (2005, p.109). Numa vertente distinta, Sebastião e Correia (2009) centram o seu discurso na escola enquanto geradora de desigualdades decorrentes de directrizes políticas que, no entender dos autores, em nada contribuem para a melhoria do sistema educativo. Como referem,

A conjugação destes factores (divisão administrativa, fechamento das escolas, estratégias familiares de evitamento, aproveitamento escolar diferenciado) resulta em escolas como as que temos vindo a referir, potenciando os factores de insucesso numas e os de sucesso noutras, contribuindo para que, sob a capa de um ensino único, se mantenha uma estrutura de desigualdades que é, em parte, semelhante à identificada há 30 anos por Ângelo (1975) e Grácio e Miranda (1978). (Correia, 2009, p.32).

No que concerne à “construção de uma administração verdadeiramente democrática que considere a participação activa de todos os actores organizacionais” (Carvalho, 2009, p.2), a constatação de que a participação é reduzida (Afonso, 1994) e a crítica tecida por Holly, há quase duas décadas, mantêm-se actuais. Efectivamente, a ideia de que “os professores, enquanto corpo profissional, têm tido uma participação reduzida na reforma do sistema educativo português [e que] os ‘grupos políticos’ e os ‘experts pedagógicos’ - têm liderado este movimento acentuando o fosso que separa os actores dos decisores” (Holly, 1992, p.83), é actualmente reforçada por Mendonça (2008), Pinto (2008) e Carvalho (2009).

Perante a realidade agora descrita e sendo consensual para Barroso (1995) Lorenzo e Sáenz (1993) e Carvalho (2009) que a complexidade e dinâmica inerentes às organizações escolares não se coadunam com modelos centralizadores, importa garantir a implementação de uma gestão participativa entendida como “conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (Barroso, 1995, p.7). Lorenzo e Sáenz vão ainda mais longe ao defenderem que:

Si la escuela quiere atender a las nuevas demandas (currículum adaptado a necesidades e intereses de cada contexto, diversidad educativa, gestión

participativa, el centro como institución comunitaria e polivalente, etc.) se hace preciso profundizar en el establecimiento de estructuras flexibles que faciliten la atención a exigencias diversas y a su constante readaptación) (1993, p. 52).

Em síntese, apesar do quadro legal que rege o sistema educativo português preconizar a crescente autonomia, na prática verifica-se que no âmbito da administração pública ela é muito relativa, porque decorrente, por um lado, de um reduzido poder de gestão de recursos humanos, materiais e financeiros e, por outro, de múltiplas dependências, das quais se salientam os “diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; as atribuições e competências das autarquias; os direitos dos cidadãos (em particular os alunos e suas famílias); os saberes, as competências e direitos profissionais dos professores” (Barroso, 2005, p.108).

Acrescente-se, inclusive, que a recente promulgação do Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, vem ilustrar, de forma clara, como por detrás de um discurso de democraticidade se ergue uma estrutura centralizadora – a que configura os Agrupamentos de escolas/ Escolas não agrupadas – como em seguida se explicita.

2.3.1 – A estrutura dos Agrupamentos de escolas/Escolas não agrupadas

Visando compreender, mais a fundo, a realidade portuguesa, cumpre explicitar que em Portugal o parque escolar do ensino não superior assume duas configurações distintas, ainda que idênticas na sua estrutura organizacional e nos seus propósitos. São elas a aglutinação de estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, designados *Agrupamentos de escolas* e as *Escolas não agrupadas*, em que uma só escola constitui uma unidade funcional.

Em consonância com o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, um Agrupamento de Escolas “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” e tem como finalidades, de acordo com o mesmo normativo:

- Assegurar que os alunos de uma dada área geográfica efectuem um percurso sequencial e articulado entre níveis e ciclos de ensino;

- Combater o isolamento a que alguns estabelecimentos de Educação Pré-escolar e escolas estão votados pela sua situação geográfica e prevenir a exclusão escolar e social;
- Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e garantir uma gestão racional dos recursos;
- Garantir a aplicação do regime jurídico de autonomia, administração e gestão legalmente consagrado.

Na prática, as principais diferenças entre um Agrupamento de escolas e uma Escola não agrupada (realidades de agora em diante designadas Escola/Agrupamento) residem no número de unidades funcionais que ficam dependentes de uma mesma estrutura de administração e gestão e, conseqüentemente, na especificidade de dinâmicas que tal realidade requer. Acrescente-se, ainda, que as Escolas não agrupadas são, na sua maioria, escolas do Ensino Secundário, as quais contemplam, crescentemente, um maior leque de respostas diferenciadas, exigindo, por isso, a criação de micro estruturas direccionadas para esse fim.

Com base no organograma apresentado na página 101, cumpre explicitar que a direcção, administração e gestão de cada Escola/Agrupamento é assegurada por órgãos próprios, responsáveis por cumprir e fazer cumprir um conjunto de princípios e objectivos delineados no Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, que agora se sintetizam, nomeadamente:

- *Os princípios* da igualdade, participação e transparência, e os consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, em particular a integração das escolas nas comunidades; a participação de todos os intervenientes no processo educativo; o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos; o respeito pela democraticidade e representatividade dos órgãos eleitos, com base em eleição democrática por representantes da comunidade educativa e, ainda, a responsabilidade pela prestação de contas ao Estado e demais intervenientes.
- *Os objectivos* de assegurar a prevenção do abandono escolar e a promoção do sucesso educativo; a equidade social; a garantia da igualdade de oportunidades e de adequadas condições de trabalho e de estudo; o cumprimento de direitos e deveres superiormente estabelecidos; a gestão eficiente de recursos; a transparência da gestão e a participação dos membros da comunidade educativa.

De acordo com a figura 2.3 (apresentada na página 101), o *Conselho Geral* é o órgão de direcção estratégica que integra professores, auxiliares de

acção educativa, pais e/ou encarregados de educação e representantes dos alunos (no caso do ensino secundário), do município e da comunidade geral, num máximo de 21 elementos. Ao Conselho Geral compete definir as linhas orientadoras da escola em consonância com as orientações emanadas do Ministério da Educação, destacando-se, em particular, o papel de eleger o Director, por maioria absoluta, na sequência de candidatura ao cargo realizada através de concurso.

O *Director* é coadjuvado por um Subdirector e Adjuntos (um a três) e é o órgão responsável pela administração e gestão das áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

O *Conselho Pedagógico* é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa nos domínios: pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Para além do Director, que assume as funções de presidente do Conselho Pedagógico, o órgão integra os diferentes responsáveis pelos *Serviços Técnico-Pedagógicos* existentes e os responsáveis pelas *Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica*, bem como representantes dos encarregados de educação e dos alunos (estes apenas a nível do Ensino Secundário).

As citadas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica integram, nomeadamente, os representantes dos *Departamentos Curriculares* (representantes dos diversos grupos de recrutamento e áreas disciplinares em conformidade com os cursos leccionados) e os responsáveis por *Outras Estruturas de Coordenação* em concordância com a realidade de cada Escola/Agrupamento.

Muito em particular, no que se refere a *Outras Estruturas de Coordenação*, o número e diversidade de representantes a integrar oscila significativamente, caso se trate de um Agrupamento de escolas (a crer que integra a Educação Pré-escolar e os 1º, 2º e 3º Ciclos) ou de uma Escola não agrupada (particularmente se esta for uma Escola Secundária com ou sem o 3º Ciclo).

Quanto a *Coordenadores de Ciclo*, o número de cinco, no primeiro caso, decresce para dois no segundo. Inversamente só as Escolas Secundárias (e outras escolas não consideradas no presente estudo) realizam cursos profissionais. Na prática, compete às estruturas mencionadas, em colaboração com o Director e com o Conselho Pedagógico assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

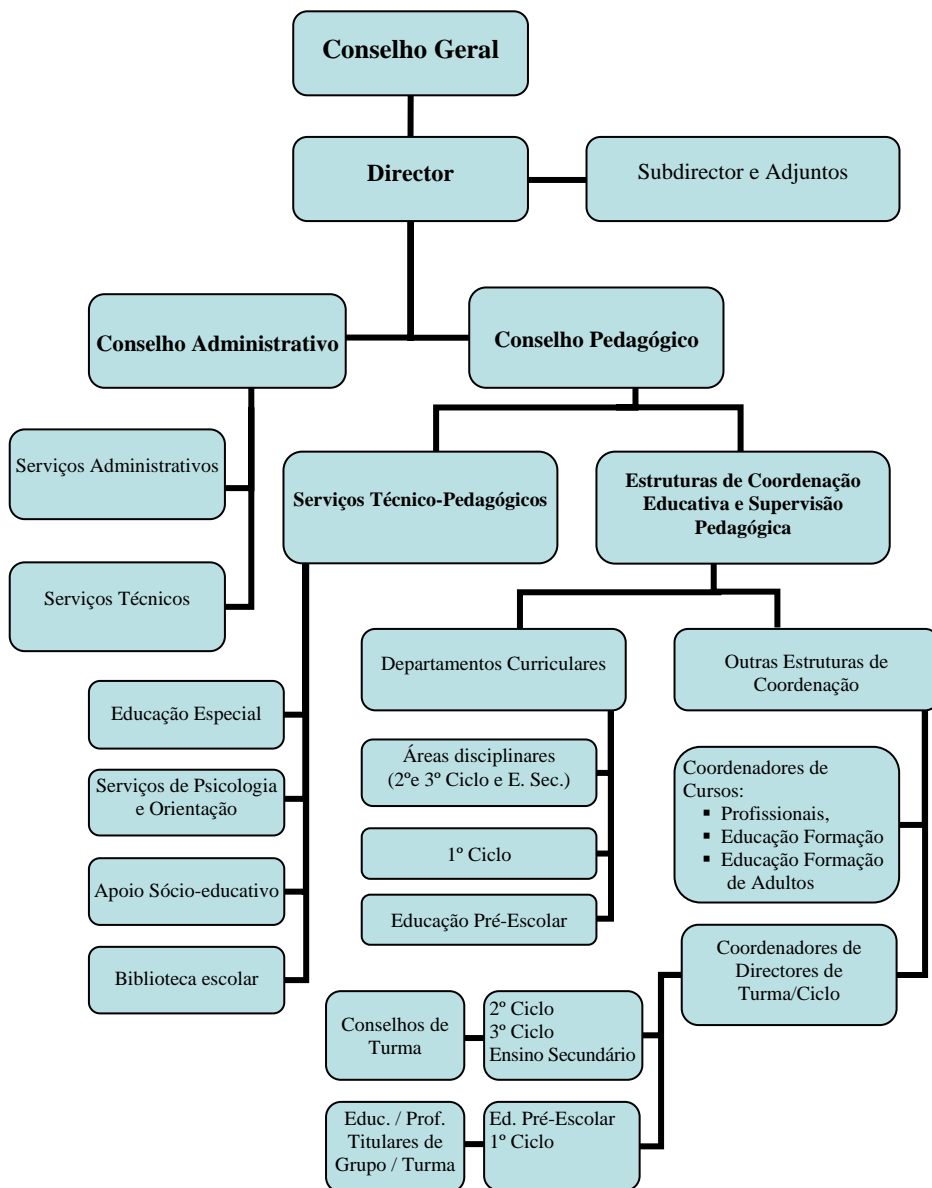


Figura 2.3 – Organograma do funcionamento das Escolas/Agrupamentos

Quanto a Coordenadores de Ciclo, o número de cinco, no primeiro caso, decresce para dois no segundo. Inversamente, só as Escolas Secundárias (e outras escolas não consideradas no presente estudo) realizam cursos profissionais. Na prática, compete às estruturas mencionadas, em colaboração com o Director e com o Conselho Pedagógico assegurar a coordenação,

supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

No que respeita ao Conselho Administrativo, cumpre referir tratar-se de um órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira presidido, à semelhança do Conselho Pedagógico, pelo Director. Dele dependem directamente os serviços administrativos e os serviços técnicos, incluindo-se nestes as áreas de administração económica e financeira, a gestão de edifícios, instalações e equipamentos e, ainda, o apoio jurídico.

Em síntese, o Director, enquanto órgão unipessoal, detém o poder de designar, a seu livre arbítrio, o Subdirector e Adjuntos, bem como todos os responsáveis pelas diferentes estruturas intermédias. É, também, o responsável pela administração e gestão dos diferentes sectores do Agrupamento de escolas ou Escola não agrupada, com base nas políticas educativas definidas quer por instâncias superiores, quer pela própria Escola/Agrupamento, traduzidas, estas, no seu Projecto Educativo.

2.3.2 – O Projecto Educativo como instrumento de autonomia

De acordo com o disposto no Decreto - Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, é entendido como Projecto Educativo:

...o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (Artº 9, ponto 1, alínea a).

Refira-se, porém, que de acordo com diferentes autores, (Carneiro, 1991; Ambrósio, 1992; Macedo, 1993; Costa, 2003b; Barroso, 2005) a ideia de Projecto Educativo ultrapassa, em muito a dimensão que politicamente lhe vem sendo atribuída. Barroso refere, a propósito, que “A noção de «projecto educativo» tornou-se (...) uma referência quase obrigatória no discurso sobre as «reformas» educativas (2005, p. 124) e acrescenta:

Não admira, portanto, que em torno deste conceito subsistam hoje as mais diversas ambiguidades, transformando-o num termo de significados muitas vezes contraditórios e ao serviço de lógicas políticas divergentes. Na verdade, a promoção do «projecto educativo» tem aparecido, em diversos países, no contexto de políticas de sentido diversos: como forma

de controlo das escolas, como forma de normatização e racionalização da sua gestão, ou, paradoxalmente, como forma de mobilização da autonomia de escola, desenvolvimento da sua democracia interna e reforço do seu papel cívico e comunitário (2005, p.125).

Corroborando Carneiro (1991), Macedo (1993) e Barroso (1995, 2001, 2005), entenda-se por Projecto Educativo, no âmbito do presente estudo, o instrumento político que resulta de uma participação e negociação activas entre distintos intervenientes que integram a comunidade educativa, a qual, tendo em conta as especificidades do seu contexto e em articulação com disposições legais superiormente definidas, o delineou, no sentido de responder às necessidades específicas do seu meio. Como refere Barroso,

O projecto Educativo surge, assim, como um lugar de busca de compromissos locais e um tempo de mudanças.

Neste sentido, o “projecto educativo de escola” significa:

- passar de uma “lógica estatal” para uma “lógica comunitária” na definição do serviço público de educação (*opção política*);
- uma construção da autonomia relativa (*forma de autogoverno*);
- uma atitude face ao futuro (*desejo de mudança*);
- um processo de planeamento (*definição de uma estratégia*);
- um modo de coordenar a acção (*gestão por objectivos*) (2005, p.129).

Nesta óptica, e como refere Macedo “O Projecto Educativo situa-se no cerne da distinção entre dois conceitos de escola: a escola entendida como unidade local de um serviço público centralizado e a escola reconhecida enquanto comunidade educativa” (1993, p.3). Em consonância com o segundo conceito explicitado – a escola entendida como comunidade educativa – ou seja, “como lugar de encontro de professores, pais e alunos com o objectivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito pela singularidade de cada pessoa e de cada grupo” (Delgado, 1985, citado por Costa 2003a, p.66) pressupõe-se a existência de dinâmicas de acção colectiva perpetradas por distintos intervenientes.

Segundo Macedo (1993), é precisamente na interacção que ocorre entre os agentes envolvidos que se negocia e decide a orientação educativa global e a lógica de funcionamento dos Agrupamentos/Escolas. Barroso defende, inclusive, que a definição de Agrupamento de escolas “constitui, em si mesma, um projecto colectivo e local (em relação aos estabelecimentos e parcerias envolvidas), que justifica e dá sentido à cooperação funcional que se estabelece entre eles e que identifica uma política e uma missão comuns” (Barroso, 2005,

p.140). Apropriando-se do conceito de «territorialização» expresso por Bernard Charlot (1994) Barroso afirma, ainda, que “o projecto tem sido igualmente associado à necessidade de desenvolver a interactividade não só entre as escolas que ocupam um mesmo território educativo, mas também entre estas e outras organizações locais, no quadro de parcerias educativas” (2005, p.138). Porém, e porque grande parte das vezes se constata, na prática, que o envolvimento da comunidade que se preconiza, nem sempre é efectivamente garantido, é necessário que se criem condições para o desenvolvimento de uma real gestão participativa; para que a informação e a comunicação se processem sem quaisquer obstáculos e para que os responsáveis pela execução do projecto reúnam as necessárias competências à sua elaboração (Barroso, 1995, 2005). Isto porque como defende o autor,

Um verdadeiro projecto de escola não pode limitar-se a ser encontrado pelos processos da democracia representativa (por votação no conselho de escola [actualmente designado “conselho geral”] e em função da regra da maioria), ou imposto pela força do poder do chefe do estabelecimento de ensino, no exercício da sua autoridade hierárquica e funcional (Barroso, 2005, p.130).

Em síntese, o Estado, enquanto instância integradora da coesão social no domínio da educação, não deixa de cumprir o seu papel de preservação da identidade nacional ao reforçar a preconizada autonomia dos estabelecimentos de educação, acompanhada de uma efectiva diminuição da dependência em relação a níveis hierárquicos superiores (Costa, 2003b; Barroso, 2005). Paralelamente, e a par da crescente valorização da flexibilidade das estruturas e da interactividade, e no respeito pelas identidades locais, deve facultar-lhes a afirmação da sua «distinção» e da sua «autonomia» (Barroso, 2005) para que se possam traduzir no Projecto Educativo de Escola/Agrupamento. Em última instância, este há-de configurar os pressupostos teóricos que permitem compreender “as práticas dos actores e o sentido dos processos organizacionais nos contextos escolares” (Costa, 2003b, p.70).

2.3.3 – A constituição de Equipas em contexto escolar

A compreensão das “práticas dos actores” e do “sentido dos processos organizacionais” referidos por Costa (2003b), tem vindo a assumir uma importância crescente, num tempo em que o discurso sobre a eficácia da escola enquanto organização, ganha particular relevo. Como referem Hargreaves, Earl e Ryan (2001) durante muitos anos prevaleceram nas escolas as “culturas do

individualismo” em que os professores trabalhavam maioritariamente isolados, embora partilhando, por vezes, alguns poucos recursos e envolvendo-se, esporadicamente, na resolução conjunta de problemas.

Progressivamente, esta realidade foi dando lugar a uma outra designada de “culturas fragmentadas”, caracterizada pelo trabalho em “subgrupos, como departamentos disciplinares, que estão relativamente isolados uns dos outros e que combatem competitivamente por recursos e favores do director” (A. Hargreaves, 1994, citado por Hargreaves, Earl e Ryan, 2001, p.207). Na prática, uma e outra realidades se afiguram limitadoras do relacionamento interprofissional e conseqüentemente da partilha de técnicas e saberes.

Centrando-se a presente análise na realidade portuguesa e recordando quer o conjunto de princípios preconizados pelo sistema educativo, explicitados no ponto 2.3.1, quer a crescente complexidade que caracteriza a organização escolar, também já superiormente retratada, afigura-se evidente que novos e acrescidos desafios remetem para a necessidade de soluções diferenciadas e criativas, construídas de forma participada. Ou seja, a flexibilidade de estruturas e a interactividade defendidas por Barroso (2005) constituem recursos que as escolas necessitam aprender a rentabilizar, uma vez que, como referem Hargreaves, Earl e Ryan: “«Reculturarizar» a escola para criar culturas colaborativas entre os professores e com a comunidade mais vasta” (2001, p.208) constitui uma forma de:

- Ajudar os professores a construir novos conhecimentos suportados noutros já existentes;
- Angariar recursos, em particular, os recursos humanos imprescindíveis à compreensão e resolução de problemas complexos e imprevistos;
- Promover a interacção mais assertiva com os sistemas envolventes e com a abundância de reformas que procedem desses mesmos sistemas;
- Granjear apoio moral e a fomentar a criação de um clima de confiança.

Na verdade, constata-se que a ênfase nas dinâmicas que preconizam a colaboração, quer no contexto intra-escolar, quer entre a escola e os sistemas envolventes se apresentam, na actualidade, como a única resposta capaz de fazer face aos crescentes desafios que se colocam no âmbito educacional (Lorenzo e Sáenz, 1993; Azevedo, 2000; Barroso, 2005; Formosinho e Machado, 2008). Porém, não deixa de ser relevante destacar o facto de, perante um discurso que se afigura conhecedor das melhores soluções, se assistir, paralelamente, a um outro que teima em denunciar a evidente incapacidade de resolução dos problemas sócio-educativos, por parte da organização escolar.

Numa breve alusão ao organograma (anteriormente apresentado) que representa a estrutura das Escolas/Agrupamentos, o qual procura retratar as lógicas de acção resultantes de directrizes estabelecidas em normativos, constata-se que se encontram salvaguardados espaços formais de interacção entre diferentes intervenientes. Refira-se, contudo, que à excepção do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, todas as restantes estruturas contemplam, exclusivamente, profissionais que fazem parte integrante da organização escolar. No caso do primeiro, e para além destes, fazem-se representar os pais e encarregados de educação e os alunos (estes exclusivamente a nível do Ensino Secundário) enquanto, no caso do segundo, está prevista a integração de representantes de diferentes intervenientes e serviços da comunidade.

A título ilustrativo, refira-se que o Conselho Geral, enquanto órgão de direcção estratégica a quem compete assegurar a participação e a representação da comunidade educativa tem como funções: eleger o Director; aprovar vários instrumentos de administração e gestão concebidos por outras estruturas; apreciar relatórios de execução e de avaliação e definir as linhas orientadoras da elaboração do orçamento, do planeamento e execução da acção social escolar e da participação da escola em diferentes tipos de actividades.

Por outro lado, saliente-se, que é ao Director, enquanto “órgão [unipessoal] de administração e gestão” “nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” que compete: definir o regime de funcionamento da Escola/Agrupamento; dirigir os Serviços Administrativos, Técnicos e Técnico-pedagógicos; designar os Coordenadores de Departamentos Curriculares, os Coordenadores de Escola e os Directores de Turma; superintender na distribuição do serviço docente e não docente, na constituição de turmas e na elaboração de horários, entre outras competências.

A um nível intermédio, as Estruturas de Coordenação e de Supervisão Pedagógica (Departamentos Curriculares, Estruturas de Coordenação de Ciclo e de Coordenação de Percursos Diferenciados, em articulação com os Serviços Técnico-pedagógicos) colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Director, com o intuito de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares e de promover o trabalho colaborativo.

Na prática, o conjunto de interacções que se estabelecem entre os diferentes elementos que integram cada uma das estruturas citadas, ocorrem, na sua grande maioria, em espaços e tempos previamente estabelecidos e sujeitos a ordens de trabalhos anteriormente delineadas, traduzidos em reuniões formais

de trabalho, nas quais são veiculadas directrizes e informações e tomados diferentes tipos de decisões.

Ao nível da base, os órgãos executivos das decisões tomadas pelas instâncias superiormente referidas, em particular, os Conselhos de Turma (nos 2º e 3º Ciclos e Secundário) e os docentes titulares de grupo/turma (no Pré-escolar e no 1º Ciclo) utilizam também as reuniões formais para periodicamente se debruçarem sobre as questões directamente relacionadas com a turma e o seu desempenho. No que respeita ao Pré-escolar e ao 1º Ciclo, este trabalho é ainda desenvolvido, grande parte das vezes, de forma individualizada, pelo docente responsável por cada grupo/turma. Relativamente às reuniões de carácter formal e informal, que ocorrem em meio escolar, Barroso, colocando a tónica na tipologia da gestão, refere que “o sentimento generalizado que existe sobre estas reuniões é de que elas são normalmente um desperdício de tempo, improdutivas e ineficazes” (Barroso, 1995, pp.23) e acrescenta que as razões para tal facto resultam habitualmente de dois distintos factores:

- Nuns casos, apesar de as reuniões poderem ser vistas como uma estrutura de participação, elas realizam-se, em muitas escolas, por mero formalismo legal e desinseridas de uma cultura e prática de gestão participativa (...).
- Noutros casos, os responsáveis pela gestão da escola, ainda que animados pelas melhores intenções, entendem que a participação se esgota nas reuniões e que, quantas mais reuniões houver, mais «democrática» é a gestão (1995, pp.23).

Da explanação agora efectuada, constata-se que as dinâmicas retratadas remetem para uma lógica de fragmentação e, inclusive, de individualismo, em que os contributos de cada interveniente se encontram maioritariamente balizados por normativos, por decisões superiormente tomadas e por dinâmicas instituídas, consagrando uma reduzida, senão inexistente, margem de autonomia aos patamares situados mais próximo da base.

Refira-se, também, que a lógica da participação da comunidade nos processos de definição das políticas educativas se encontra seriamente comprometida quer pelo tipo de atribuições conferidas ao Conselho Geral (eleger, aprovar, apreciar...), quer pelo reduzido espaço de interacção previsto para o desempenho das mesmas (três reuniões ordinárias, podendo haver lugar a reuniões extraordinárias e à criação de uma comissão permanente de *acompanhamento* da actividade do Agrupamento). Como eventual agravante,

há ainda a salientar a amplitude de poderes conferidos à figura do Director que, dependendo da forma como se posiciona face ao desafio que ousa assumir – a gestão e administração de uma Escola/Agrupamento – pode fazer toda a diferença entre a implementação de dinâmicas colaborativas ou o fechamento da escola à comunidade e, inclusive, à restrição da participação intra-organizacional nas tomadas de decisão relativas ao seu funcionamento (Costa, 2003b; Barroso, 2005).

Perante o exposto e tendo presentes os aspectos que segundo Surdo (1997) diferenciam os grupos das Equipas, constata-se que os diferentes grupos de intervenientes que se reúnem no âmbito das funções que exercem (muitas vezes por períodos limitados de tempo) não podem ser entendidos como Equipas (Lorenzo e Sáenz, 1993), tal como nem todas as interacções que se operam entre eles podem ser percebidas numa lógica colaborativa. Como referem Lorenzo e Sáenz,

...la obligación legal no genera por sí misma una dinámica de funcionamiento. Si requieren otras condiciones para que surja un verdadero equipo (...).

El paso del grupo que se ha creado al azar (...) a un verdadero equipo de trabajo, sólo se produce cuando existe un “sentimiento querido y afirmado de constituir una nueva persona múltiple en la que cada uno sustituye el ‘yo’ por el ‘nosotros’ (Delaire y Ordronneau, 1991 citados por Lorenzo e Sáenz, 1993, p.137).

Cumpre então perguntar: Constituirá a organização escolar uma realidade adversa à criação e sustentabilidade de Equipas? Lorenzo e Sáenz (1993); Azevedo (2000); Barroso, (1995, 2005) e Formosinho e Machado (2008) sustentam que não. Formosinho e Machado argumentam, inclusive, que os professores não só realizam trabalhos em conjunto como “colaboram entre si, nas estruturas e órgãos em que são incorporados e/ou em torno de projectos” (2008, p.10). Sobre esta questão referem que:

É principalmente na organização e implementação de projectos que deparamos com a cultura de *colaboração do segundo tipo* [inventada e controlada pelos profissionais que a procuram]. Neste caso, trata-se de projectos que resultam das iniciativas dos professores ou têm origem externa mas são por eles assumidos, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são sustentadas por eles, assim como resultam da percepção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto. Estas relações de colaboração realizam-se muitas vezes em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes, e os seus resultados são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis (2008, p.10).

Formosinho e Machado advogam, ainda, que é através de projectos dinamizados pelos professores mais “activos” que se produzem inovações nas escolas, traduzidas em respostas locais com impacto a nível da sala de aula e/ou da escola nos seu todo. Na prática, e como defende Barroso, as referidas inovações distinguem-se das reformas, enquanto “respostas globais (decididas centralmente, sem terem em conta a diversidade dos contextos), para [se constituírem como resposta a] problemas locais que são os que, em cada escola e sala de aula concretas, afligem, de maneira e por razões diferentes, cada responsável escolar, cada professor e cada aluno” (2001, p.79).

Considerando a escola como um local “onde impera mais a verificação da conformidade com as regras estabelecidas do que a adequação dos meios às finalidades perseguidas, num sistema onde as práticas de autonomia são frequentemente travadas por práticas de dependência” (Costa, 2007, p.109), urge repensar a escola e criar condições para a implementação de “Equipas multidisciplinares” (Azevedo, 2000; Roldão, 2007; Formosinho e Machado 2008). Assim, por um lado, e de acordo com Delaire y Ordroneau, 1991 (citados por Lorenzo e Sáenz, 1993), a criação de Equipas exige a reunião de: competências (saberes académicos, capacidade de aceitação, escuta e compreensão); afinidades (necessidade de algo em comum, e abertura à partilha de ideias) e objectivos (existência de consenso acerca dos objectivos a perseguir). Complementarmente, e de acordo com os mesmos autores, o seu funcionamento implica a existência de elementos psicoafectivos (um marco comum de referência tanto a nível moral como da comunicação, confiança mútua e desejo comum de apoiar outros); elementos estruturais (definição de funções e comportamentos esperados, co-responsabilidade nas decisões e aceitação das diferenças); elementos funcionais (motivação para a tarefa a cumprir) e elementos técnicos (conhecimento e domínio das técnicas de comunicação, cooperação e vida em grupo, organização do trabalho e gestão de recursos).

Numa outra vertente, e de acordo com Formosinho e Machado (2008) é necessário assegurar quer a autonomia organizacional e profissional, a gestão centrada na escola e o *empowerment* dos diferentes intervenientes, quer a promoção do estudo e da compreensão do modo como os “discursos, decisões e acções” destes se reflectem nas dinâmicas das organizações escolares e se convertem em experiências e percursos de aprendizagem colectiva. Hargreaves, Earl e Ryan salientam, a propósito, que o trabalho em conjunto é “uma fonte de aprendizagem” que, em seu entender, constitui “o recurso mais importante para a renovação organizacional na era pós-moderna” (2001, p.209). Reportando-se

ao contexto escolar referem, ainda, que a aprendizagem organizacional, não só contribui para o desenvolvimento dos professores,

[como] fomenta a capacidade da escola para a melhoria e para a resolução de problemas num mundo de paradoxos e de incertezas ao unir as pessoas na responsabilização pelos problemas, em vez de os encarar como responsabilidade de outros; ao valorizar as diferentes perspectivas e perícias que todos trazem para o problema; e ao incluir aqueles que parecem fazer parte do problema (incluindo pais, estudantes ou professores marginalizados) na criação da solução (Hargreaves, Earl e Ryan, 2001, p.207).

Em síntese, partindo do pressuposto de que “as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas colectivamente, e não no isolamento individual” (Hutmacher, 1992, p.53) afigura-se relevante a criação de normas de colegialidade e de colaboração, numa perspectiva de “profissionalismo interactivo” (Fullan e Hargreaves, 2001) que permita aos diferentes intervenientes desenvolver um trabalho de Equipa favorável ao planeamento, à comunicação, ao trabalho conjunto e à mútua aprendizagem (Hargreaves, Earl e Ryan, 2001).

Por outro lado e corroborando a opinião de Formosinho e Machado importa ter presente que a implementação de Equipas em contexto escolar,

...depende de múltiplos factores, nomeadamente da dimensão humana da escola e das suas características físicas, das competências profissionais dos membros de cada Equipa Educativa e das modalidades de colaboração desenvolvidas, das actividades concretizadas e do tipo de articulação curricular ensaiada, da capacidade de liderança dos coordenadores de cada Equipa e da vontade de participação de cada profissional, do estabelecimento de parcerias (...) e do apoio específico e discriminado da Administração Educativa (2008, p.14).

Numa palavra, constituindo as crianças/jovens “o eixo em torno do qual rodam [ou deveriam rodar] os diversos actores e os mais variados recursos” (Azevedo, 2000), importa perceber de que forma a sua singularidade se constitui no móbil das dinâmicas desenvolvidas no seio da organização escolar.

CAPÍTULO 3: A Escola face ao desafio da inclusão

O presente capítulo, subdividido em seis pontos distintos, começa por efectuar uma contextualização dos desafios com que a escola passou a deparar-se com a designada massificação do ensino, explanando, em particular, a diversidade de problemáticas, de diferentes etiologias, que lhe exigem respostas e intervenções diferenciadas. Em seguida, situa o papel da organização escolar na edificação da educação inclusiva e explicita algumas limitações à sua operacionalização, estabelecendo um paralelo entre as soluções actualmente existentes no contexto educativo português e as necessidades que continuam por suprir. Por último, salienta o papel da comunidade e, por inerência, das parcerias e das redes de apoio, na eficácia dos processos que visam responder aos desafios da diversidade, destacando a importância do trabalho em Equipa em prol desse objectivo.

3.1 – A escola de massas na mira da inclusão

A escola é hoje entendida como espaço, por excelência, de formação e de educação integral dos sujeitos, esperando-se dela a capacidade de desenvolver um papel activo no delinear de estratégias que lhe permita lidar de forma criativa e ajustada com a multiplicidade de desafios que crescentemente se lhe colocam.

Recordando um dos princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, nomeadamente o de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (CNE, 1999, p.25) e cruzando-o com os objectivos fundamentais da educação, explicitados em 1989, pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (traduzidos na citação de Marín que em seguida se transcreve), facilmente se compreende a dimensão do desafio com o qual a escola é hoje confrontada.

[Constituem objectivos fundamentais da educação] el pleno desarrollo de un modo equilibrado de las capacidades humanas (físicas, intelectuales, afectivas y morales), así como la integración y la eficiente participación en la sociedad y la cultura, no solo para adaptarse y asimilarla, sino también para trascenderla hacia cotas superiores” (Marín, 2002, p.90).

Em consonância com o excerto apresentado, o que está em causa já não é somente a tradicional função instrutiva, sustentada na transmissão de conhecimentos, mas sim a capacidade de responder de forma harmoniosa a

todas as crianças/jovens, promovendo o seu sucesso educativo, o adequado desenvolvimento emocional e a sua futura integração social, com vista ao usufruto de uma vida de qualidade.

Embora os propósitos agora enunciados pressuponham a implementação de um conjunto de práticas capazes de responder à diversidade das crianças/jovens, em conformidade com as suas necessidades específicas, tal como preconizam os princípios da educação inclusiva, (que se explicitam detalhadamente no ponto 3.3), constata-se que existe uma diferença substancial entre o que se defende e as práticas que na realidade se implementam. A este propósito a UNESCO refere mesmo: “Indeed, social and educational exclusion, far from being reduced, are actually increasing in some major ‘development’ regions of the World” (2000, p.4). Face a esta afirmação importa questionar se será esta uma realidade exclusiva dos países em desenvolvimento ou se é, também, transversal a muitos outros, ditos desenvolvidos.

Considerando, em particular, o contexto português, convém recordar que nos últimos 35 anos as profundas mudanças políticas e sociais verificadas se repercutiram a vários níveis. No âmbito educativo há a registar o facto das instituições escolares, outrora centradas na resposta a um grupo restrito de alunos, aqueles que simultaneamente queriam aprender e tinham recursos económicos para o fazer, terem passado a ser incumbidas de instruir e educar todas as crianças/jovens em idade escolar, independentemente das suas capacidades ou motivações, convertendo a então escola de elites numa escola de massas (Perrenoud, 2001a; Barroso, 2003; Teodoro, 2003; Formosinho e Machado, 2008). A frequência da escola, de forma indiscriminada, por todos os alunos, independentemente das suas características e da sua origem, “tem como consequência directa a transformação em problemas escolares de todos os problemas sociais” (Teodoro, 2003, p.96), com a agravante da escola não se ter adequado à nova realidade.

A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.

Verifica-se, assim, um claro desfasamento entre a “procura” e a “oferta” escolares, resultante da manutenção, nas actuais circunstâncias, de uma organização pedagógica criada para públicos homogéneos, previamente seleccionados... (Barroso, 2003, p.31).

Complementarmente, o autor refere que “À semelhança do que acontece com a imposição de uma matriz pedagógica uniforme a todos os alunos (...) também a imposição de uma mesma organização a todos os alunos e para todos os fins é factor de exclusão.” (*Ibidem*, 2003, p.35).

Perante a realidade agora retratada, é possível afirmar-se, por um lado, que o aumento da heterogeneidade dos alunos e a diluição do consenso antes existente sobre a finalidade da escola, resultante da pluralidade (e até indefinição) de papéis que lhe estão cometidos (Barroso, 2005; Pereira, 2005b) tem constituído uma dificuldade acrescida no cumprimento da sua tarefa de fomentar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e socioprofissional das crianças/jovens (Barroso, 2003). Por outro, a forma como a escola se mantém organizada traduz uma “contradição estrutural entre condições, socialmente diferenciadas, de acumulação de capital cultural e de lógicas, tendencialmente uniformizadoras, de difusão e certificação de saberes propriamente escolares” (Madureira Pinto, 1997, citado por Barroso, 2003, p.31). Relativamente a esta ideia Barroso esclarece:

Esta contradição é responsável pela perda de sentido do trabalho pedagógico (entre o desejo de instruir, a necessidade de educar e a utilidade de estudar), quer para alunos, quer para professores, e pelo agravamento de conflitos e situações de ruptura no quotidiano escolar, em particular na sala de aula (2003, p.31).

A realidade agora descrita, no dizer do autor supracitado, contribui para acentuar o fosso entre “os que ‘estão dentro’ e os que ‘estão fora’”, isto é, entre aqueles que reúnem condições e conseguem fazer um percurso de sucesso e aqueles que o não conseguem. Estes, os “excluídos da escola”, configuram o grupo dos que “não são admitidos”, dos “que abandonam ou são abandonados”, ou apenas dos “que não são reconhecidos pelo sistema (porque não têm ‘sucesso’ ou são ‘especiais’)” e corporizam, na actualidade, “as principais vítimas do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias da sua democratização” (*Ibidem*, 2003, p.26).

Face ao cenário agora retratado, Teodoro alerta para o facto de não bastar produzir estudos “sobre o que deve ser a escola”, uma vez que, como defende, o verdadeiro “nó crítico da questão” situa-se “em saber como é que a escola pode ser outra coisa” (Teodoro, 2003, p.94), ou seja, como é que, “mais do que um fazer mais”, a escola “pode fazer diferente” (Pereira, 2005b). Esta questão torna-se tanto mais pertinente quanto mais se constata que nem o passar dos

anos, nem as constantes reformas, nem tão pouco os múltiplos estudos desenvolvidos no sentido de compreender e encontrar soluções para as problemáticas com que a escola se confronta na actualidade, se têm afigurado verdadeiramente capazes de as reverter. Inversamente, parecem ter tendência a agudizar-se, havendo queixas crescentes de desmotivação, indisciplina, violência e outros comportamentos delinquentes, associados a elevadas taxas de insucesso, absentismo e abandono escolares (Strecht, 2001), vivendo-se hoje um tempo de descrédito da escola como organização.

Paralelamente à realidade agora descrita, tem-se assistido a uma constante culpabilização e desresponsabilização dos intervenientes. Os pais acusam a escola de inoperância, a escola atribui as culpas à família “que se demite do seu papel”, outras vezes culpabiliza-se o poder político ou, ainda, os serviços externos à escola, inseridos na mesma comunidade (do âmbito da saúde, da justiça, do serviço social, ou outros), a quem supostamente caberia um papel colaborativo tendo em vista a reversão ou minimização das problemáticas (Pereira, 2005b).

Em síntese, responder com eficácia e efectividade aos desafios da educação, passa por recuperar o sentido da escola e por concebê-la como espaço sociocomunitário (Barroso, 2003), pelo que será desajustado insistir-se em «fabricar» respostas para realidades ou problemas, tantas vezes decorrentes de factores externos à escola, apenas e só, dentro da própria escola (Pereira 2005b). Nesta medida, revela-se pertinente saber identificar e compreender a diversidade de situações problemáticas, bem como as causas que lhe estão subjacentes (Strecht, 2001), assunto que se procura abordar nos pontos que se seguem.

3.2 – Realidades que importa compreender

Constituindo as crianças e jovens e, muito em particular, a sua formação, a razão de ser da organização escolar, é sobretudo neste contexto que com maior agudeza se vive a dificuldade de responder cabalmente aos desafios da diversidade. Esta questão assume especial relevo na faixa etária que compreende a escolaridade obrigatória (nomeadamente o 1º, 2º e 3º Ciclos de escolaridade), ou seja, entre os seis e os 14/15 anos, conforme ilustra a figura 3.1 referente à organização do sistema educativo português.

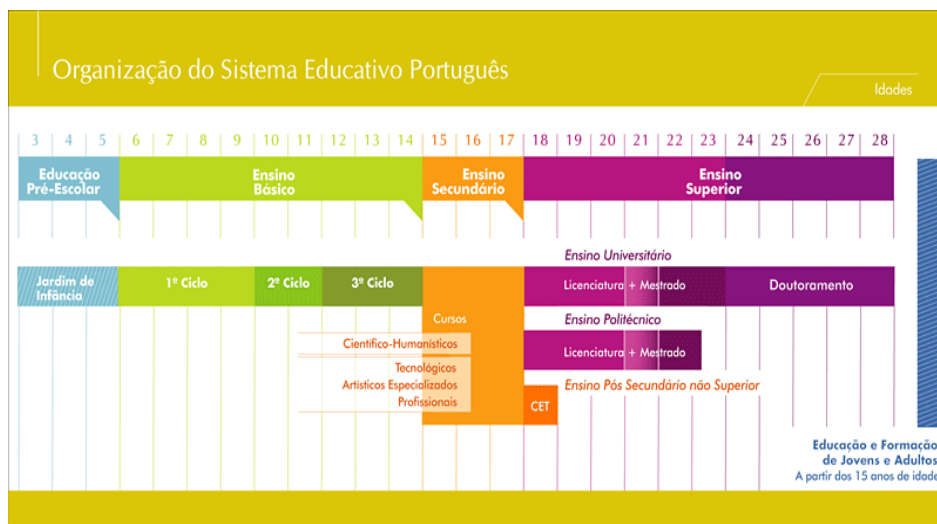


Figura 3.1: Organização do sistema educativo Português

Efectivamente, constata-se, com base em dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação, que embora se tenha vindo a verificar, na última década, uma diminuição gradual os índices de insucesso e abandono escolares (conjuntamente retratados na tabela 3.1), em particular a nível do 1º e 2º Ciclos de escolaridade há, ainda, um número muito significativo de alunos que não conclui a escolaridade obrigatória nos nove anos previstos, acabando, alguns deles, por abandonar o sistema educativo sem finalizar o 3º Ciclo de escolaridade. Saliente-se, porém, que considerando o reparo do Conselho Nacional de Educação – CNE – a propósito do abandono escolar, que abaixo se transcreve, não é possível apresentar dados exactos sobre o mesmo.

O PNAPAE [Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar] e a generalidade dos estudos realizados em Portugal sobre esta matéria chamam a atenção, antes de mais, para a fragilidade do sistema estatístico e para as limitações da recolha sistemática de dados pertinentes e fiáveis (CNE, 2004, p.3).

Taxa de retenção e desistência (%) no Ensino Básico regular, por ciclo de estudo, em Portugal (1996/97 – 2006/07)

	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Total	15,2	13,8	13,2	12,6	12,7	13,6	13,0	12,0	11,8	10,7	10,1
1º Ciclo	11,3	10,2	9,5	8,9	8,8	8,5	7,6	6,7	5,5	4,4	4,0
2º Ciclo	15,0	13,8	13,5	13,1	12,7	15,6	14,8	13,9	13,0	10,7	10,6
3º Ciclo	20,4	18,4	17,7	17,2	18,2	19,2	19,1	17,8	19,7	19,2	18,4

Tabela 3.1 – Taxas de retenção e desistência entre 96/97 e 06/07, publicadas pelo GEPE/ME, 2008, p.43

Face ao exposto, e apesar das melhorias registadas na última década (segundo ilustra a tabela 3.1), o insucesso e o abandono escolares continuam a constituir a face visível de uma multiplicidade de situações constrangedoras ao adequado desenvolvimento das crianças/jovens, destacando-se aqui, em particular, as que se encontram a frequentar a escolaridade obrigatória. Por esta razão, urge identificar e compreender os diferentes contornos que podem assumir as referidas situações, como condição básica ao delinear de respostas mais consentâneas com as reais necessidades daquelas. Para tal, afigura-se pertinente retomar o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1990, 2002) segundo o qual o desenvolvimento humano é explicado a partir de um conjunto de influências e interações que ocorrem dentro e entre os diversos contextos em que a pessoa se insere. Nesta medida, cumpre salientar o impacto das referidas interações e o das eventuais modificações que se operam na estrutura e dinâmicas dos contextos mais próximos da criança/jovem, no respectivo desenvolvimento, não descurando as características que lhe são peculiares. (Zenhas, 2004; Serrano, 2007; Ornelas, 2008).

Na realidade, a escola, e muito em particular a grande maioria dos professores, ao serem confrontados com a diversidade e complexidade dos problemas que afectam estas crianças, mormente reflectidos a nível do comportamento e desempenho escolares (Strecht, 2001; Lopes, 2002), sentem-se impotentes e vivem com angústia a incapacidade que experimentam (Giné i Giné, 2001; Lopes, 2002; Barroso, 2005; Pereira 2005b). Por seu lado, e como resultante da falta de respostas, inúmeras destas crianças acabam por “ver as suas necessidades simplesmente ignoradas e insatisfeitas” (Strecht, 2001, p.18), o que permite perpetuar, em muitos casos, os seus já longos percursos de sofrimento e exclusão.

Perante o exposto e corroborando o parecer de que “os comportamentos têm suas razões de ser em função dos sistemas em que são produzidos” (Macedo, 2000, p.181), revela-se imprescindível compreender a multiplicidade de factores que se repercutem no desenvolvimento e formação da criança (Correia, 1997; Cruz, 1999; Macedo, 2000; Sisto, 2001; Lopes, 2002), na medida em que

...para os educadores, o conhecimento e a identificação precoce de factores de risco e de factores protectores no desenvolvimento de um determinado indivíduo, ou comunidade, são fundamentais, quer para obviar trajectórias desfavoráveis quer para promover de forma intencional e sistemática trajectórias de desenvolvimento positivas (Lopes, 2002, p.31).

Perante a proposta de Lopes, agora apresentada, e visando clarificar a multiplicidade de formas que podem assumir os factores internos ou maturacionais da criança/jovem (factores intrínsecos) e a teia de relações interpessoais e culturais em que se move e as suas repercussões no seu desenvolvimento (factores extrínsecos), muito em particular a nível dos microsistemas família e escola, procede-se, em seguida, a uma sucinta análise dos mesmos.

3.2.1. – Limitações inerentes à criança/jovem

Partindo do princípio de que nem sempre é fácil, ou possível, a identificação de uma relação de causa efeito no que respeita à multiplicidade de problemáticas que uma criança pode evidenciar, visto que, com elevada frequência, são diversos os factores que determinam a manifestação de um dado comportamento, procura-se identificar, por agora, os principais factores intrínsecos.

Embora não sendo consensuais as múltiplas categorizações encontradas, na medida em que os autores que as defendem acabam por divergir quer na terminologia adoptada, quer em aspectos associados à classificação definida, as limitações de ordem intelectual, física, sensorial e os transtornos de cariz emocional/comportamental, fazem parte integrante de todas elas.

No que respeita às **limitações do foro intelectual ou cognitivo** parece haver ampla unanimidade em torno da ideia de que estas se traduzem num “potencial de aprendizagem (...) bastante abaixo da média (QI abaixo de 70 quando medido por um teste de inteligência [valor não consensual entre os

autores estudados])” (Correia, 2008, p.56). Correia (2008) e Fonseca (2008) alertam, porém, para o facto de haver autores que optam por incluir neste item, o que designam de limitações de “origem *neurológica e cognitiva*”, enquadradas, no âmbito do presente estudo, no próximo tópico de análise, dado não serem responsáveis por um “atraso do desenvolvimento mas antes [por] um desvio qualitativo de desenvolvimento” (Fonseca, 2008, p.444).

Relativamente às primeiras, importa salientar a sua repercussão na capacidade de conhecimento e compreensão do mundo circundante, enquanto processos que implicam a recepção, organização e expressão de informação a partir do raciocínio e do estabelecimento de relações causais (Drouet, 1990; Correia, 1997; Dias, 2007; Fonseca 2008). Nesta medida, constituem-se como factores que condicionam o grau de inteligência dos indivíduos e, conseqüentemente, a sua capacidade de aprendizagem (Cruz, 1999). Em síntese, de acordo com Fazenda, incluem-se neste parâmetro todas as situações que traduzem um funcionamento intelectual geral abaixo da média, e uma “incapacidade de adaptação às exigências culturais da sociedade” (2006, p.7) decorrentes de “uma condição interrompida ou incompleta do desenvolvimento da mente, caracterizada por limitações das capacidades cognitivas durante o período de desenvolvimento” (*Ibidem*, 2006, p.7).

A nível físico e neurológico há a salientar as limitações decorrentes de “perturbações somáticas transitórias ou permanentes, resultantes de qualquer perturbação do estado físico geral do indivíduo” e as que “ocorrem no sistema nervoso, nomeadamente no cérebro, no cerebelo, na medula ou nos nervos” (Dias, 2007, p.257). Quanto às primeiras e de acordo com Correia,

As categorias mais comuns deste grupo são a paralisia cerebral, a espinha bífida (spina bífida) e a distrofia muscular, embora possamos encontrar outros problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite e, até, acidentes que venham a afectar os movimentos de um indivíduo (1997, p.51).

Segundo a UNESCO reportam-se a alterações completas ou parciais “de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física” (2007, p.17).

No que respeita às limitações de ordem neurológica, e em particular ao seu impacto na aprendizagem, estas repercutem-se, essencialmente, a nível do processamento da informação (Sisto, 2001; Correia, 1991, 1997, 2008; Fonseca, 2008). Como explicita Correia, este tipo de limitações interfere “com

o *processamento de informação* (recepção, integração, memória e expressão de informação), caracterizando-se, em geral, por uma discrepância entre o potencial do aluno (aluno inteligente) e a sua realização escolar (académica e socioemocional)” (Correia, 2008, p.55).

Casas (1994), Martín (1994) e Citoler (1996), numa classificação distinta, situam, dentro dos factores fisiológicos as causas de origem: neurológica (também designadas de disfunções cerebrais mínimas (Fonseca, 2008); genética ou hereditária; e ainda as motivadas por factores bioquímicos e/ou endócrinos. Atribuindo particular relevo às primeiras, pelo grau de incidência em que ocorrem, Cruz (1999) e Fonseca) (2008) fazem alusão aos períodos pré-natal, perinatal, pós-natal, destacando, no primeiro, os problemas decorrentes de doenças e situações de consumo durante a gravidez (tabaco, álcool e drogas); no segundo, a prematuridade, o baixo peso à nascença, a anóxia e as complicações decorrentes de partos difíceis e/ou prolongados; e no terceiro, os traumatismos, os acidentes, as enfermidades infecciosas e/ou outros problemas de saúde de distintas etiologias.

No que respeita a factores genéticos ou hereditários e bioquímicos, Cruz, com base em diversos autores, advoga ainda não existirem dados fidedignos que comprovem cientificamente a presença de relações causais, mas refere admitir-se a “ocorrência de influências genéticas nas DA, [dificuldades de aprendizagem] nomeadamente ao nível da dislexia, permanecendo, no entanto, pouco clara a extensão dessa relação” (1999, p.83). Quanto aos factores endócrinos, Casas (1994), Martín (1994) e Citoler (1996), salientam o hipertiroidismo, o hipotiroidismo, o síndrome hipofisário e a disfunção pancreática como distúrbios causadores de hiperactividade, irritabilidades, dificuldades de atenção selectiva e dificuldades específicas de aprendizagem, fadiga geral, apatia e lentidão, problemas de comportamento, perda de peso e anomalias no crescimento.

As limitações do foro sensorial reportam-se aos distúrbios que atingem os órgãos dos sentidos e são responsáveis pela percepção que o indivíduo tem do meio exterior (Dias, 2007). De acordo com a classificação de Drouet (1990), Cruz refere, a propósito, que :

...qualquer problema que afecte os órgãos responsáveis pela visão, audição, paladar, olfacto, tacto, equilíbrio ou os respectivos sistemas de condução entre esses órgãos e o sistema nervoso causará problemas no modo de o indivíduo captar a informação do mundo exterior e, conseqüentemente, dificultará ao indivíduo a compreensão do que se

passa ao seu redor (1999, p.78).

Correia (1997), ao falar das limitações de carácter sensorial, enfatiza, particularmente, os défices visuais, relativos a um campo visual reduzido e/ou à ausência de acuidade visual, e os auditivos, referentes à perda parcial ou total da capacidade de audição.

Quanto aos primeiros, o autor subdivide-os em “cegos” (os que denotam uma total incapacidade de ler, necessitando por isso de fazer uso do sistema de Braille) e “ambliopes” (os que conseguem ler desde que beneficiem de aumento no tamanho das letras). Relativamente aos segundos classifica como “surdos” os que detêm uma perda da capacidade auditiva igual ou superior a 90 decibéis e que carecem de um tipo de comunicação alternativa (normalmente a linguagem gestual), e como hipoacústicos os que evidenciam uma perda situada entre os 26 e os 89 decibéis.

Complementarmente, (e embora podendo incluir limitações de outros âmbitos que não o sensorial) há a salientar as multideficiências, que traduzem “a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências (mental/visual/auditiva/física) com comprometimentos que acarretam consequências no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativa” (UNESCO, 2007, p.17).

No que respeita aos **transtornos de carácter emocional/comportamental**, Correia (1997) e Canal (2001) referem que se enquadram nesta categoria todas as crianças/jovens cujas problemáticas emocionais ou comportamentais dão azo a:

...comportamentos de tal forma desapropriados que levam à disrupção dos ambientes em que eles se inserem. [Correia acrescenta que] Embora continue a controvérsia quanto à definição e terminologia mais correctas, esta categoria engloba essencialmente o grupo de alunos cujas perturbações são de tal maneira graves que põem em causa quer o seu sucesso escolar, quer, mesmo, a sua segurança e a daqueles que os rodeiam (1997, p.51).

Arias, com base em Emerson, centrando-se no que designa de condutas problemáticas, apresenta uma definição mais abrangente e concisa que a anterior, na medida em que a percebe como um “produto social” que compreende as dimensões “frequência, duração e intensidade” e que assume

consequências nefastas quer para o próprio quer para quem o rodeia. Para o referido autor trata-se, portanto, de:

...conductas anormales desde el punto de vista cultural, de tal frecuencia, duración o intensidad que ponen en riesgo la seguridad física, el bienestar o la calidad de vida de la persona o de otros, o bien impiden a la persona que las muestra el acceso a los recursos ordinarios de la comunidad (Arias, 2003, p.15).

Partindo das citações apresentadas e recordando o critério escolhido para justificar o agrupamento das principais disfunções associadas à criança/jovem, constata-se que as causas apontadas pela maioria dos autores para justificar a presença de distúrbios emocionais e/ou comportamentais, prendem-se com factores contextuais (Strecht, 2001; Lopes, 2002; Ferreira, 2002; Arias, 2003; Sampaio 2006). Saliente-se, porém, que alguns outros alegam a existência de factores de outras índoles, para os justificar. A título de exemplo, cite-se Cruz, que faz alusão “a distúrbios psicológicos, ligados às emoções, aos sentimentos e à personalidade dos indivíduos” (1999, p.78), e Strecht, que defende a existência de “factores genéticos, constitucionais e de temperamento” (2001, p.17) como desencadeadores das citadas desordens.

Os problemas emocionais/comportamentais configuram, assim, uma realidade acerca da qual nem sempre é fácil diagnosticar as causas que lhe estão subjacentes, tal como ilustra Sarto que, reportando-se ao contexto escolar, afirma que “o aluno pode ter problemas de conduta porque não aprende ou não aprender porque tem problemas de conduta” (2004, s/p.).

Efectivamente, os problemas de conduta constituem, de entre todas as manifestações possíveis das diferentes limitações ou dificuldades, os que parecem estar mais directa e simultaneamente relacionados com uma multiplicidade de factores, sendo que também as características intrínsecas a cada indivíduo se assumem como dirimentes ou promotoras do aparecimento dos referidos problemas, bem como de dificuldades no campo da saúde mental (Strecht, 2001).

3.2.2 – Disfunções centradas no contexto sócio-familiar

Considerando, agora, o contexto sócio-familiar, cumpre salientar, desde já, o seu papel charneira no desenvolvimento psicossocial da criança, potenciando-o nuns casos, noutros, fragilizando-o (Gallego 1999, citado por

Sarto 2002). Efectivamente, Sánchez, Parra e Rosa (2003) tal como Sánchez, Parra e Prieto, referem que:

...el ambiente familiar representa una posición principal en la salud psicológica y emocional de los hijos y en su ajuste social posterior (Mallinckrodt 1992; Radl, 2001).

Por otra parte, la seguridad afectiva (indispensable para la formación de una personalidad saludable) está vinculada, de forma directa, al apoyo emocional recibido de los padres. Este apoyo no sólo contribuye al éxito académico, también lo hace a su relación con los iguales, desarrollando su competencia social (Roberts y Strayer, 1987).

El ajuste de la familia condiciona el bienestar de sus miembros (...). En este sentido, podría preverse que la pertenencia a una familia con déficits en su funcionamiento se pueda asociar a problemas conductuales o psicológicos... (Sánchez, Parra e Prieto, 2005, p.470).

Face à complexidade da realidade agora descrita, dada a diversidade de variáveis em presença, e a fim de facilitar a compreensão dos aspectos tidos como mais significativos, optou-se por diferenciar um conjunto de cinco vertentes que se procuram aclarar em seguida, partindo da consciência de que cada qual, na prática, raramente se encontra dissociada das demais. São elas, a existência de maus-tratos; a inadequação das relações e das dinâmicas familiares; a ausência ou insuficiência de acompanhamento escolar; a privação sócio-económico-social e a incapacidade, patologia ou morte de membros do agregado familiar.

3.2.2.1 – Maus-tratos

Os maus-tratos, constituindo a faceta mais mediática das ocorrências a nível familiar (Shaffer, 2005) corporizam uma realidade quase sempre associada a diversos factores de risco, dos quais se destacam as características individuais dos pais ou seus substitutos e as do menor, corporizadas em perturbações de saúde mental ou física, personalidades imaturas ou impulsivas, alcoolismo ou toxicod dependência (Johnstone e Cooke, 2002). Também o facto de os pais terem sido anteriormente vítimas de maus-tratos, num perpetuar de um “ciclo transgeracional de maus-tratos” (Sprinthall e Collins, 1999; Strecht, 2001; Magalhães, 2002; CTCCPL¹, 2005; Shaffer, 2005) ou serem pais bastante jovens, na sequência de gravidezes indesejadas, parece favorecer a ocorrência de diferentes formas de agressão. Por outro lado, as características

¹ Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa (de ora em diante designado pela sigla CTCCPL), autor da obra *Casa Pia de Lisboa um projecto de esperança*.

do contexto familiar, tais como o baixo nível cultural, o desemprego ou, inversamente, o excesso de vida social e profissional, as famílias mono parentais, as reconstituídas com filhos de outras ligações ou as que têm muitos filhos e, ainda, as que se deparam com problemas socio-económicos e habitacionais, contribuem igualmente, de forma inespecífica, para o aparecimento de diferentes formas de maus tratos (Magalhães 2002).

Visando uma melhor compreensão da realidade em análise, e corroborando a tipologia apresentada por Magalhães, os maus-tratos podem assumir a forma de negligência, maus-tratos físicos, abuso sexual e abuso emocional.

No que se reporta à *negligência*, esta traduz-se em danos a nível da saúde e/ou do desenvolvimento físico e psicossocial e tanto pode resultar de actos intencionais como de actos involuntários. No dizer da autora “Constitui um comportamento regular de omissão, relativamente aos cuidados a ter com um menor, não lhe sendo proporcionada a satisfação das suas necessidades, em termos de cuidados básicos e de higiene, alimentação, segurança, educação, saúde, afecto, estimulação e apoio” (Magalhães, 2002, p.34). Em termos de consequências, as crianças vítimas de negligência são mais propensas ao insucesso escolar e manifestam grande dificuldade em estabelecer relações de grande proximidade, assumindo, com frequência, comportamentos anti-sociais (Johnstone e Cooke, 2002, citados por Shaffer, 2005).

Por seu lado, os *maus-tratos físicos*, detenham um carácter pontual ou contínuo, traduzem-se, frequentemente, em “lesões físicas de natureza traumática, doença, sufocação, intoxicação ou síndrome de Munchausen por procuração” (Magalhães, 2002, p.34) e resultam de acções não acidentais por parte dos responsáveis pela criança (progenitores ou outros a quem esteja confiada). As crianças vítimas de maus-tratos, revelam elevados índices de hostilidade e comportamentos agressivos. As suas relações sociais, em particular com professores e pares, são frequentemente conturbadas, daí resultando, por vezes, a sua rejeição, sobretudo pelos pares (Shaffer, 2005).

Os *abusos de natureza sexual*, tal como os maus-tratos físicos, podem assumir um carácter ocasional ou continuado e ocorrem tanto em contexto intra como extra familiar. Segundo Magalhães, a designação de abusos sexuais reporta-se ao “envolvimento do menor em práticas que visam a gratificação e satisfação sexual do adulto ou jovem mais velho, numa posição de poder ou de autoridade sobre aquele” (2002, p.34).

Emery e Laumann-Billings (1998) estabelecem uma relação causal entre as famílias pobres, em particular aquelas cujos pais são infelizes na sua relação

marital, ou abusam do álcool ou outros aditivos, ou, ainda, em casos em que foram igualmente vítimas de abuso. Segundo os autores, o abuso sexual ocorre também em famílias da classe média, sem que apresentem quaisquer dos factores de risco antes referidos. Embora não sendo generalizável, Shaffer refere que, na grande maioria, “essas vítimas apresentam diferentes tipos de problemas, comumente vistos em indivíduos com transtornos psicológicos, incluindo ansiedade, depressão, auto-estima baixa, agressividade, reclusão social e dificuldades académicas” (2005, p.568).

O *abuso emocional* caracteriza-se, também, pela intencionalidade de quem o pratica e traduz a “ausência ou inadequação (...) do suporte afectivo e do reconhecimento das necessidades emocionais do menor” (Magalhães, 2002, p.35) o qual acaba por se repercutir, com mais ou menos intensidade no “desenvolvimento físico e psicossocial do menor e na estabilidade das suas competências emocionais e sociais, com conseqüente diminuição da sua auto-estima” (*Ibidem*, 2002, p.35). De entre as múltiplas formas que pode assumir, constituem, apenas uma pequena parcela, os insultos verbais, a humilhação, a hostilização, as ameaças, a rejeição e discriminação, a culpabilização e a crítica (Magalhães, 2002; Shaffer, 2005).

3.2.2.2 – Inadequação das relações e dinâmicas familiares

Considerando, agora, a inadequação das relações e dinâmicas familiares, facilmente se depreende que todos os tipos de maus-tratos supra mencionados se enquadram neste item, porém, constituem, apenas, uma parcela desta realidade. Na verdade, os maus-tratos integram os factores que tornam adverso o meio familiar ao desenvolvimento da criança, pela tipologia de interacções familiares que promovem e pelo impacto dessas vivências na “modelação psiconeurológica” da mesma. Como refere o CTCCPL,

A violência, o abuso e todos os factores que determinam as vulnerabilidades potenciam o risco e o ciclo da adversidade na criança, sobretudo nos primeiros meses de vida, porquanto é nesta fase que se estrutura a arquitectura cerebral e, de modo especial a sua modelação” (2005, p.24).

Pese, embora, a capacidade adaptativa do ser humano, a sua constante sujeição a situações promotoras de vulnerabilidade torna-o mais susceptível a riscos de diferentes tipologias, passíveis de se virem a traduzir em problemas diversos no seu desenvolvimento psicossocial.

Numa outra vertente, há a considerar as relações de vinculação, pela importância de que se revestem na regulação, quer fisiológica, quer comportamental da criança. Como referem Bowlby (1988), Berger (1998) e Sarto (2003) as relações precoces de cariz afectivo que se estabelecem entre a criança e a mãe (ou quem a substitui) quando modeladas pela segurança, protecção e regulação emocional, favorecem o desenvolvimento psicológico da criança, bem como os sentimentos existenciais básicos de confiança e segurança, quer em si quer no outro. Strecht ilustra esta realidade quando afirma que “A sensação de ser gostado, amado, fomenta a segurança. A segurança promove a autonomia. A autonomia promove o gosto de descobrir, conhecer. Conhecer favorece o desejo de pensar sonhar, criar” (2001, p.211). Contrariamente, a ocorrência de perturbações na relação e comunicação entre a criança e a mãe condicionam o desenvolvimento da primeira. “Não ser gostado implica insegurança. Insegurança leva a maior dependência emocional. Esta fomenta a regressão, o desejo de involuir, de estagnar, ou então, o medo de conhecer, o desejo de ignorar, esquecer, ou, em caso último, destruir” (*Ibidem*, 2001, pp.211-212). Reportando-se agora a ambos os pais, ou adultos de referência, Strecht, refere que:

...quem funciona como o verdadeiro espelho emocional dos primeiros anos de vida são os pais ou os adultos que moldam o esqueleto das primeiras relações emocionais, e quando estas são repetidamente vividas como negativas ou desadequadas, o padrão de funcionamento fica precocemente afectado.

Outras vezes não se trata tanto de uma distorção, mas sobretudo de uma falha (ausência) de uma construção que será a responsável por um enorme vazio interior (2001, pp.210-211).

Efectivamente, inúmeros estudos dão como certa a ideia de que “A ausência de uma vinculação segura na infância reflecte-se na organização da personalidade na idade adulta, emergindo lacunas básicas na construção da relação com os outros, a par de outros padrões disfuncionais que perpetuam a desadaptação” (CTCCPL, 2005, p.29).

Na sequência do exposto e de acordo com Bowlby (1988), a não responsividade persistente, ou a rejeição face ao comportamento de vinculação, bem como a indução, na criança, de sentimentos de culpa ou abandonónicos por parte dos progenitores, ou ainda, a imprevisibilidade e a negligência nos cuidados parentais, constituem formas de funcionamento do agregado familiar com impacto negativo na personalidade da criança.

Relativamente aos estilos parentais, onde se incluem os valores, as atitudes e os comportamentos assumidos pelos pais ou seus substitutos, na relação e educação dos seus filhos ou educandos (Shaffer, 2005; Sampaio, 2006), reúne forte consenso a ideia de que crianças educadas por pais autoritários em ambientes agressivos revelam, também, grande agressividade para com os seus pares, apresentam níveis mais baixos de auto-conceito e maior propensão para desajustes emocionais e sociais (Weiss e Schwarz, 1996, Johnstone e Cooke, 2002, Sarto 2003). Sarto refere mesmo que

En aquellas familias en las que los padres muestran agresividad se da un alto porcentaje de hijos agresivos. Éstos repiten los mismos esquemas que les aplicaron a ellos. Los niños llevan el ejemplo a la escuela, al patio y es difícil que abandonen estas conductas.” (2005, p.544).

Contrariamente, níveis elevados de exigência, associados ao apoio e à disponibilidade dos pais para a relação, evidenciam promover o desenvolvimento da identidade, do relacionamento pessoal, das percepções pessoais de competência e o desempenho escolar (Parish e McCluskey, 1992). Ainda sobre os estilos parentais e numa clara alusão ao que Sampaio (2006) designa de pais *rejeitantes-negligentes*, Shaffer esclarece:

Em estudos recentes, tem-se tornado bastante claro que o estilo parental de menor sucesso é aquele denominado estilo parental ausente (sem envolvimento) – uma abordagem extremamente frouxa e sem exigências demonstrada por pais que *rejeitaram* seus filhos ou estão tão envolvidos com os seus próprios problemas e estresses que não têm tempo nem energia para dedicar à criação dos filhos (2005, p.544).

Tendo por base a citação agora apresentada, é de salientar os transtornos de que frequentemente são alvo as famílias e, por inerência, os indivíduos que as integram, perante o nascimento de um novo membro, a morte de algum dos seus elementos ou a sua desagregação/recomposição (Sarto, 2004; Mucchielli, 2002; Le Blanc e Michel Janosz, 2002; Shaffer, 2005). Relativamente a este último aspecto, cumpre destacar o crescente aumento do número de famílias monoparentais e a decorrente multiplicação de famílias recompostas, processos que envolvem sempre alguma instabilidade, por períodos de tempo mais ou menos prolongados, constituindo, assim, momentos conturbados nas dinâmicas familiares (Cruz, 1999; Strecht, 2001; Clavel, 2004; Shaffer, 2005). Como refere Clavel “Neste contexto de decomposição e de recomposição familiares, a criança tem, por vezes, dificuldade em encontrar as suas referências: conflitos

familiares, rupturas, ausências de um dos pais biológicos, presença de uma madrasta ou de um padrasto educador de adoção...” (2004, p.119).

Numa vertente distinta, Shaffer, partilhando a opinião de Kurdek (1995), refere que “quanto maior o número de transições conjugais vividas por crianças em idade escolar, mais pobres serão seus desempenhos académicos e menos ajustadas elas serão” (2005, p.559).

Considerando cumulativamente os estilos educativos e as relações de vinculação, depreende-se que o ambiente familiar nem sempre é propício ao desenvolvimento de competências que permitam à criança controlar os seus comportamentos, gerir as suas emoções e explorar cognitivamente o meio que a circunda. Ou seja, quando o contexto familiar se afigura demasiado cerceador da exploração da criança ou excessivamente desorganizado no que concerne a limites à sua acção, constitui-se num ambiente desfavorável ao seu desenvolvimento (Fontaine, 1988; Strecht, 2001, Sarto, 2003, 2005; Fonseca 2008).

3.2.2.3 – Ausência ou insuficiência de acompanhamento escolar

No que respeita à ausência ou insuficiência de acompanhamento escolar verifica-se, não raras vezes, a presença simultânea de quatro realidades distintas, nomeadamente: a falta de conhecimentos e competências por parte dos progenitores ou seus substitutos para facultarem um adequado acompanhamento escolar; a inexistência de disponibilidade emocional e temporal para assegurar a realização das tarefas inerentes; a ausência de experiências e materiais cognitivamente estimulantes e a não valorização das aprendizagens escolares.

No que respeita ao primeiro aspecto citado, constata-se, ainda, que grande parte dos pais das crianças que na actualidade frequentam o ensino básico é portadora de baixos índices de escolaridade. Existindo uma correlação estreita entre as habilitações dos encarregados de educação e o nível de formação alcançado pelos seus educandos, como defendem Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003), Clavel (2004) e Sá e Ventura (2007) e situando-se em 76% a taxa da população portuguesa que possui o ensino básico ou menos (valores do INE referentes a 2006) torna-se evidente que esta realidade é limitativa de um efectivo apoio ao desenvolvimento de competências de aprendizagem no núcleo familiar. Inversamente, e de acordo com estudo desenvolvido por Fournier, Butlin e Giles (1995) (citados por Neto-Mendes, Costa e Ventura, 2003), nos contextos familiares cujos progenitores detinham

elevados índices de escolaridade (licenciatura ou grau superior) 80% dos seus filhos obtinham formação idêntica aos seus pais.

Numa outra vertente, constata-se que a inexistência de disponibilidade emocional e temporal para apoiar a realização das tarefas escolares se encontra directamente associada à ausência de saúde e à pobreza, bem como a todos os factores dela decorrentes, em particular a má nutrição (Casas, 1994, Martin, 1994; Citoler, 1996; Fonseca, 2008) e, ainda, a todos os demais aspectos, anteriormente referenciados, relacionados com a inadequação das dinâmicas familiares. De entre eles Casas (1994) destaca o estilo disciplinar impositivo e a existência de ambientes em que a tensão familiar é uma constante.

No que se refere à ausência de experiências e à não valorização das aprendizagens escolares, cumpre salientar que estas realidades parecem estar frequentemente associadas a agregados familiares com um reduzido *background* cultural. Segundo defendem Perret-Clermont (1995), Bradley (2002) e Fonseca (2008), tal deve-se à efectiva ausência, no lar, de materiais pedagogicamente estimulantes, bem como à sua não valorização por parte dos pais, o que se torna limitador do desenvolvimento psicológico da criança, acabando por condicionar, desde cedo, as suas ulteriores aprendizagens escolares (Fonseca, 2008).

Complementarmente, Cruz (1999) e Fonseca (2008) salientam a existência de uma estreita relação entre o rendimento escolar e o meio sócio cultural, enfatizando a sua importância para “o nível motivacional implicado nas aprendizagens” e para “o desenvolvimento intelectual e linguístico da criança” (1999, p.81). Fonseca refere, mesmo, que “A criança desfavorecida não tem as ferramentas linguísticas necessárias à aprendizagem da leitura. Num primeiro ano de escolaridade encontra-se em grande desvantagem, e lamentavelmente essa desvantagem tende a aumentar até ao fim da escolaridade primária, conduzindo ao chamado «défice cumulativo»” (2008, p.152). Cruz, com base em Pérez (1989), identifica os seguintes aspectos sócio culturais como principais geradores de insucesso:

Primeiro, um ambiente sócio cultural familiar pouco estimulante (e. g., baixo nível de formação cultural, falta de motivação, pobreza de vocabulário). Depois, o desfasamento existente entre os conteúdos exigidos na escola e o sistema de valores das distintas colectividades (e. g., comunidade cigana). E, por último, a saúde mental do contexto familiar, uma vez que o estado psíquico do indivíduo depende de situações familiares como a instabilidade laboral, dificuldades económicas ou crises matrimoniais (Cruz, 1999, p.81).

Numa outra vertente, Cruz faz ainda alusão a valores e estratégias educativas inadequadas. Quanto a estas e reportando-se a Casas (1994), afirma que segundo este

...existem dados suficientes que põem em evidência que as estratégias e valores educativos mantidos pelas classes socioeconómicas baixas não favorecem o desenvolvimento cognitivo, linguístico e pessoal requerido no contexto da escola. (...) [O autor acrescenta, ainda, que] esta situação condiciona uma preparação menos idónea do ponto de vista maturacional nos indivíduos de classes baixas quando se trata de enfrentar o manuseamento de símbolos como os solicitados na leitura, na escrita e no cálculo, pelo que não é de estranhar que estes apresentem mais problemas neste sentido (Cruz, 1999, p.87).

Corroborando o parecer de Alarcão (2000), importa ter presente que estas famílias, designadamente estes pais e mães são, também eles, provenientes de estruturas familiares já anteriormente identificadas como problemáticas e deficitárias a nível social e cultural, perpetuando, assim, um ciclo geracional de adversidades. Desta forma, este factor constitui uma justificação para: o fraco recurso à estimulação cognitiva a partir do jogo e da interação; os padrões de comunicação com a criança serem pouco intelectualizados e não se suportarem num código linguístico extenso e diversificado e, ainda, para as reduzidas expectativas quanto ao seu desenvolvimento e escolarização (Sim-Sim, 1997; Sroufe, Cooper e DeHart, 1996; Viana, 1998; Fonseca, 2008). Inversamente e como referem Neto-Mendes, Costa e Ventura, “os pais com um capital cultural mais elevado são mais capazes de (...) dar mais e melhor assistência aos seus filhos na vida académica escolar e doméstica” (2003, p.7).

3.2.2.4 – Privação sócio-económico-cultural

Aludindo agora à privação sócio-económico-cultural de que muitos agregados familiares são alvo, importa salientar, desde já, que as questões de natureza cultural às quais foi feita referência a propósito do acompanhamento escolar se consideram aqui igualmente válidas.

No que concerne aos aspectos de natureza sócio-económica cumpre realçar o parecer de Clavel, para quem a escassez de “recursos ou a sua diminuição brutal acarreta a perda ou o não acesso a um determinado número de bens” (2004, p.137) dando origem ao aparecimento e agravamento de fenómenos como a precariedade, a pobreza e a exclusão. Visando uma melhor

compreensão do alcance das noções agora apresentadas, e com base no autor citado,

A situação de *precariedade* é caracterizada pelo carácter de incerteza, de aleatoriedade ou de irregularidade dos recursos (...) e pela fragilidade que resulta desta insegurança na vida quotidiana, familiar e social. Em função da sua importância, a insegurança económica faz crescer os riscos de vulnerabilidade aos acontecimentos.

A noção de *pobreza* refere-se à participação dos indivíduos na actividade económica e à distribuição dos rendimentos. Neste sentido, a situação de pobreza é caracterizada pela modéstia, pela rareza ou pela insuficiência dos recursos, não permitindo participar no conjunto dos modos de vida reconhecidos socialmente como médios ou normais. (...).

A situação de *exclusão* concentra os efeitos extremos da precariedade ou da pobreza quando esta «afecta vários domínios da existência, quer se torne persistente, quer comprometa as *chances* de alguém reassumir as suas responsabilidades e de reconquistar os seus direitos autonomamente, num futuro previsível» (Wresinski, 1987) (Clavel, 2004, p.139).

Considerando o impacto dos factores económicos nas dinâmicas familiares, nomeadamente no acesso a bens de consumo (em particular à alimentação); a adequadas condições de habitabilidade; a cuidados de saúde condignos; à escolarização e à cultura, facilmente se depreende a influência negativa dos problemas económicos e do desemprego no desenvolvimento da criança e, em particular, na sua aprendizagem (Martínez, Garcia e Montoro, 1993; Strecht, 2003; Clavel, 2004, Fonseca, 2008).

Percepcionando o problema numa óptica distinta, e recordando a relação anteriormente estabelecida entre o desemprego e os maus-tratos, pela sua repercussão a nível do bem-estar psicológico dos progenitores, cumpre também salientar o impacto das precárias condições de habitabilidade e da nutrição inadequada ou deficitária, no desenvolvimento físico e mental da criança (Cruz, 1999; Strecht, 2003; CTCCPL, 2005, Fonseca, 2008), decorrentes da ausência de recursos económicos. Como ilustra Strecht,

Em muitos dos casos que conhecemos, são comuns as dificuldades sociais, marcadas por padrões extremos. Não é indiferente nascer num bairro degradado, onde existem situações de pobreza crónica, extrema, aceitar realojamentos camarários feitos sem respeito por condições humanas básicas, assistir a desemprego contínuo ou emprego muito precário dos membros da família, ou ser oriundo de famílias que têm de retirar os filhos da escola para os utilizar como fonte de rendimento no mundo do trabalho infantil (2001, p.203).

Por último, é de salientar, a relação directa entre as limitações de cariz económico e os padrões de vida das famílias, na medida em que estas se vêm muitas vezes privadas da sua participação social (seja em eventos, em iniciativas culturais, ou outras) quer pelos poucos recursos monetários, quer, inclusive, pela rejeição social de que são alvo. Como refere Clavel, é na família moderna que “os indivíduos, mais isolados e entregues aos seus próprios meios materiais, morais e afectivos, estão fragilizados” (2004, p.121), em particular quando se acumulam factores como o desemprego, a baixa de rendimentos, as dificuldades de alojamento e/ou o fraco nível de qualificação. Ou seja, o risco de perpetuar o designado “ciclo vicioso de pobreza” (Strecht, 2003) é tanto maior quanto a diversidade e gravidade dos factores que se conjugam, repercutindo-se, invariavelmente, a nível da aprendizagem (Cruz, 1999, Fonseca, 2008) e traduzindo-se, quase por sistema, em insucesso (Strecht, 2001; Clavel, 2004) e em abandono escolar (Strecht, 2001).

Em síntese, a escassez de recursos económicos afecta de forma indelével todas as dinâmicas familiares, condicionando não só o acesso a condições de habitação, saúde e alimentação condignas, como também a participação sócio-cultural, com consequências nefastas a nível do aproveitamento e frequência escolares.

3.2.2.5 – Incapacidade, patologia ou morte de membros do agregado familiar

Por último, importa fazer alusão às situações de incapacidade, patologia prolongada ou crónica, ou eventual morte de algum dos membros do agregado familiar, enquanto agentes perturbadores das suas dinâmicas. Como defende Cruz, “os ecossistemas (...) onde o indivíduo está inserido podem ser propícios ou desfavoráveis para ele, condicionando deste modo o seu desenvolvimento, a sua maior ou menor capacidade para se adaptar, bem como o seu melhor ou pior estado de saúde” (1999, p.79).

Começando por considerar a multiplicidade de factores já referidos, afigura-se relevante destacar o peso dos aspectos económicos, habitacionais e das disfunções familiares, no bem-estar físico, social e psíquico da família, na medida em que a presença de um qualquer factor adverso provoca, de forma mais ou menos manifesta, desequilíbrios no microsistema em análise. Em situações limite estes comprometem a estabilidade física e emocional dos indivíduos, ditando, não raras vezes, o aparecimento de distintas patologias e/ou agravamento de outras preexistentes.

Tomando como certa a ideia de que “As consequências do surgimento de uma doença em qualquer membro da família são devastadoras e podem desestabilizar qualquer núcleo familiar, porque os seus membros são interligados e dependentes entre si” (Schultz 2007, p.16), então importa compreender os meandros deste processo. Strecht, reportando-se, em particular, aos pais, afirma que a alteração psicológica de um ou de ambos, decorrente da toxicod dependência, alcoolismo, perversão, personalidades narcísicas, ou perturbação depressiva muito intensa e crónica, acarreta consequências nefastas para todo o agregado familiar, condicionando negativamente, e muito em particular, o desenvolvimento da criança/jovem.

Se o meio envolvente da criança, e nomeadamente os seus personagens de referência materno e paterno, são «doentes» e mantêm com ela relações distorcidas e patológicas, o «eu» em estruturação não se pode desenvolver harmonicamente, pois o que apreende do mundo externo são modos de viver e sentir deturpados, confusos e agressivos ou violentos (Strecht, 2001, p.98).

Complementarmente, Bolander (1998), refere:

Quando a família tem um membro a sofrer de doença, todos os seus membros sofrem ansiedade e stress. Os membros da família preocupam-se com a gravidade da doença, com o sofrimento e a possível morte, e como consequência destas preocupações, estes referem sentimentos de medo, desamparo, vulnerabilidade, insegurança, frustração e depressão. Por outro lado, a unidade familiar sofre rupturas do seu estilo de vida a vários níveis, desde a privacidade até aos rendimentos (Bolander, 1998, citado por Santos, 2003, s/p²).

Numa vertente complementar, importa considerar o processo de hospitalização associado a muitos dos quadros patológicos e, em particular, as consequências daí resultantes, quer seja a criança o elemento portador de doença, quer seja um outro qualquer elemento, muito em especial, a mãe ou o pai. Strecht, reportando-se aos progenitores e centrando-se nas patologias de carácter prolongado ou crónico, que implicam cuidados de saúde continuados, alerta para os efeitos nefastos das sucessivas separações e para as consequências que a intermitência na prestação de cuidados pode causar ao nível da vinculação pais-criança, especialmente quando ocorre nos primeiros anos de vida. Como defende o autor, estas vivências traduzem-se em

² s/p – Citação extraída de documento não paginado

experiências relacionais, pobres e/ou distorcidas e, por isso, sentidas como pouco gratificantes. “Acresce ainda o facto de, muitas vezes, a falta de regras e limites dar origem a um funcionamento onipotente que potencia comportamentos de oposição e provocação” (*Ibidem*, 2001, p.205).

Inversamente, a família que acompanha a criança hospitalizada, “experimenta diferentes sentimentos como medo dos procedimentos, desespero diante do sofrimento da criança, ansiedade relacionada com a evolução clínica, coragem de permanecer no hospital e de enfrentar esses momentos penosos, esperança no tratamento e na melhoria clínica” (Schultz, 2007, p.104). Face a esta realidade afigura-se de suma importância o apoio externo no sentido de ajudar a estrutura familiar a suportar os efeitos decorrentes da situação de doença e a reencontrar uma nova forma de equilíbrio (Santos, 2003, Lopes, 2007). Burr e Good (citados por Santos, 2003), reportando-se ao processo de adaptação experimentado pelos agregados familiares e fazendo uso da designação “*trajectória da doença*”, identificaram, nas suas diferentes fases, um conjunto de comportamentos familiares, positivos e problemáticos, conforme ilustra a tabela 3.2.

Fase	Tarefas chave	Comportamentos familiares positivos	Comportamentos problemáticos
<u>Início da doença</u>	Reconhecimento dos limites da saúde, vontade de aceitar os cuidados	Questionário aberto Ofertas de apoio	Negação das alterações Culpabilização da vítima
<u>Impacto da doença</u>	Aceitação do diagnóstico, adaptação às capacidades físicas, planeamento do tratamento	Discussão aberta, partilha de tarefas, apoio às capacidades restantes	Destabilização de um meio funcional Comportamentos abusivos
<u>Início da terapia</u>	Reorganização das responsabilidades, lidar com implicações financeiras e outras	Partilha de responsabilidades Planeamento realista do futuro	Recusa dos filhos (especialmente se a doente for mãe de uma criança)
<u>Recuperação precoce</u>	Reintegração na família e na sociedade	Flexibilidade das expectativas Novos papéis no interior da família	Reacções tardias, em particular quando a doença é súbita e traumática Desejo de ganhos secundários
<u>Adaptação à permanência do desfecho</u>	Redefinição da auto-estima e significado	Aceitação dos pacientes como são	Má vontade em aceitar ou adaptar-se às exigências da situação

Tabela 3.2 - Trajectória da doença, segundo Burr e Good (citados por Santos 2003)

Em consonância com o exposto, a doença assume-se, assim, como factor que coloca em risco o equilíbrio familiar, (Sarto, 2003) dependendo de factores inerentes quer à pessoa doente, quer aos restantes elementos da família, o reencontrar do equilíbrio com ou sem apoio externo. Em caso de doentes em risco de vida, os estudos desenvolvidos por Giacquinta (citado por Santos, 2003), remetem para a existência de quatro etapas que situam as diversas fases de adaptação da família, conforme se ilustra:

A primeira consiste em enfrentar a realidade, decorre durante o período em que o paciente recebe o diagnóstico, mantendo-se activo e continuando a manter as funções habituais no meio familiar.

A segunda etapa consiste na reorganização durante o período que antecede a morte. Nesta etapa o paciente suspende as funções familiares habituais e vê-se na contingência de receber cuidados médicos em casa ou no hospital.

A terceira etapa é a perda e coincide com a iminência da morte e com a própria morte. Nesta altura, a família experimenta a perda e a solidão da separação. Os membros da família podem ter atingido os limites da sua capacidade de suporte e inicialmente confessar o alívio que sentem perante a morte do doente.

Finalmente, a quarta etapa tem a ver com o restabelecimento, é a etapa final de adaptação da família, desenvolvendo-se depois de concluído o luto com sucesso (Santos, 2003, s/p).

O modelo agora apresentado, evidencia, de forma inequívoca que, se a situação de doença implica um esforço acrescido para a família, o envolvimento dos diferentes elementos que a integram é fundamental para garantir, simultaneamente, um adequado acompanhamento à pessoa doente e a preservação da estrutura familiar enquanto tal.

De forma análoga, também os agregados familiares de crianças ou jovens que apresentam limitações nas funções e/ou estruturas do corpo, (independentemente das causas que lhes deram origem), experimentam diferentes fases de adaptação a essa realidade. De acordo com Sarto, é normalmente árduo e moroso o período que medeia entre a detecção da situação e a aceitação da realidade. Como refere a autora “Un hijo con problemas o discapacidad pone a prueba a toda la estructura, cohesión y comunicación de la familia” (*Ibidem*, 2004, s/p) ditando uma fase de desequilíbrio, que passa pelo encontrar de soluções de cariz assistencial; o lidar com as reacções dos familiares; a procura de conhecimentos sobre a problemática; e, ainda, o ultrapassar do isolamento de que se sentem (e/ou são) alvo as famílias com filhos que apresentam limitações de diferentes índoles.

Progressivamente, o “choque” e os “sentimentos de negação”, “raiva” e “culpabilidade”, inicialmente vividos, acabam por dar lugar a uma adaptação à nova situação, embora nem sempre as atitudes que a família acaba por assumir, sejam as mais benéficas e construtivas para a criança. Como afirma a autora:

Las actitudes de la familia varían, desde la aceptación, que es la postura más madura y necesaria para el niño, a la sobreprotección, que tiene consecuencias negativas para el niño, porque se ahoga toda su autonomía. Es una postura bastante común e implica falta de exigencia y ausencia de disciplina. El rechazo conlleva la falta de afectividad y una nula o poca relación. Esta postura es la más negativa para el recién nacido (Sarto, 2004, s/p).

Em síntese, quer se trate de limitações de cariz funcional ou estrutural, ou ainda, perturbações emocionais decorrentes de factores contextuais, como alterações reactivas a circunstâncias externas sentidas como adversas, a realidade é que a família, quando perturbada por um qualquer destes factores, perde temporária ou definitivamente a capacidade de se organizar e de se constituir num espaço securizante e promotor de desenvolvimento para a criança.

3.2.3 – A escola como espaço de reprodução de desigualdades

Considerando agora o contexto escolar, e partindo do parecer de Sarto, quanto à actual importância da escola no coadjuvar a acção socializadora da família, cumpre destacar as suas palavras quando refere que:

La institución educativa en la actualidad se ha convertido, para muchas familias, en la educadora básica o única, como consecuencia del aumento de los años de escolaridad, de la poca dedicación de padres a hijos y del papel que la sociedad le otorga a nivel educativo en general. [Contudo, a autora adverte que] La escuela puede también influir y contribuir a la aparición de trastornos emocionales generando expectativas poco reales y mediante una intervención errónea. El éxito escolar es un factor de protección emocional, mientras que las situaciones de fracaso pueden convertirse en factores de riesgo. (Sarto, 2003, p.48).

Face ao exposto e uma vez que a escola se constitui numa dimensão espaço-temporal na qual nem todos os alunos conseguem efectuar um percurso de sucesso, importa identificar quais os principais factores que se configuram como obstáculo a essa realização e de que forma podem interferir na mesma. Partindo da consciência de que apesar da multiplicidade de atribuições que

crescentemente têm vindo a ser outorgadas à escola, a sua primordial missão continua centrada no acto educativo, que resulta de uma multiplicidade de variáveis que se inter influenciam, optou-se por seleccionar as que, tendo em conta os objectivos do presente estudo, foram tidas como mais relevantes. Assim, constitui propósito dos próximos itens aclarar em que medida o insucesso escolar/competências em défice, o absentismo e abandono escolares, o clima de escola desfavorável, a coordenação educativa ineficaz e a inadequação do processo educativo se podem afigurar limitadores de uma trajectória escolar bem sucedida.

3.2.3.1 – Insucesso Escolar/Competências em défice

Compreender o insucesso escolar e o seu impacto na vida das crianças/jovens implica, não só clarificar o conceito em questão, como também, identificar as causas que lhe estão subjacentes.

Em Portugal, o conceito de insucesso escolar é mormente entendido como a incapacidade evidenciada pelos alunos de alcançar os objectivos globalmente definidos por ciclo de escolaridade, sendo as taxas de retenção, de reprovação nos exames e de abandono, os indicadores utilizados para o calcular (Cortesão, 2003).

Numa perspectiva algo distinta, o insucesso escolar é também percebido como a ausência de aquisição de novas competências relativamente a outras pré-adquiridas. Neste prisma, o que está em causa não é o atingir de objectivos definidos de forma abrangente, para todos os alunos de um determinado ano e ciclo de escolaridade, mas sim o conjunto de progressos que o aluno alcança (ou não) em relação aos saberes e habilidades antes conseguidos. Em síntese, Vieira e Cristóvão referem que o insucesso escolar,

Apesar de ser apreendido através de indicadores de reprovação, de repetência ou abandono, em última análise a sua definição dependerá de um determinado modelo, o qual poderá variar consoante os objectivos e programas das instituições, os tipos de aprendizagem e de ensino vigentes num dado momento e num dado contexto. Ou seja, existe uma diversidade de variáveis associada ao fenómeno do insucesso escolar, não podendo este ser imputado apenas a uma delas, sob pena de se obter uma leitura enviesada da realidade (2007, p.3).

A afirmação de Vieira e Cristóvão agora apresentada, remete para a importância de conhecer as causas subjacentes ao fenómeno do insucesso escolar, uma vez que, tendo estado durante muito tempo associado à dimensão

individual do indivíduo, nomeadamente às suas limitações de cariz funcional e/ou estrutural, ele é hoje encarado como a resultante de uma multiplicidade de factores que se conjugam (Ainscow, 2000; Perrenoud, 2001a; Cortesão, 2003; Vieira e Cristóvão, 2007). Segundo Ainscow, “Entre eles conta-se a natureza do currículo, a organização da escola e a disponibilidade e competência dos professores para responder à diversidade dos tipos de compreensão, experiências e estilos de aprendizagem das crianças na sala de aula” (2000, p.5).

Nesta perspectiva, e embora começando por colocar a tónica na criança enquanto sujeito aprendente, é de salientar a forma como a escola se organiza (ou não) para responder às suas necessidades. Se, por um lado, e com base no explanado no ponto 3.2.1, os factores intrínsecos ao indivíduo constituem barreiras mais ou menos acentuadas ao acesso ao conhecimento e, muitas vezes, à própria interacção com pares, profissionais e equipamentos, por outro, também não restam dúvidas de que os factores extrínsecos à criança, se podem assumir, igualmente, como constrangedores. Saliente-se, por exemplo, o impacto das disfunções sócio-familiares, no processo de aprendizagem das crianças. Moutandon e Perrenoud referem, a propósito, que “desde os anos 50 muitos investigadores demonstraram que os desempenhos das crianças na escola, o seu sucesso ou insucesso, estavam mais ligados à sua família (...) do que à escola” (2001, p.159). Na prática, corporizam estruturas familiares que não lhes facultam apoio, experiências e saberes diversificados; não estimulam adequadamente o desenvolvimento da linguagem e a apreensão do mundo que as rodeia; ou lhe retiram disponibilidade e estabilidade emocional para aprender. Nesta medida, quando a criança chega à escola, traz já, consigo, um conjunto de barreiras que a distancia dos seus colegas e, que propicia o insucesso escolar.

Por seu lado, a escola, pela forma como lida com a singularidade de cada criança, acaba por assumir um papel facilitador ou limitador de percursos escolares de sucesso. A respeito desta realidade, Perrenoud salienta três aspectos que na sua óptica são responsáveis pela “fabricação do insucesso escolar”. Em primeiro lugar, e à semelhança de Ainscow (2000), o autor refere o currículo como fonte geradora de desigualdades, pela selectividade dos conteúdos, nível de dificuldade e de abstracção. “Quando a cultura escolar é elitista, muito distante da língua e dos saberes das classes populares, aumentam os desvios. Isso é inevitável quando os objectivos de domínio ditam conteúdos exigentes ou aprendizagens precoces” (Perrenoud, 2001a, p.20). O autor acrescenta, ainda, como agravante, o facto de muitas vezes as escolas e os

professores, na transposição do currículo formal para o currículo real, definirem objectivos, adoptarem metodologias e recorrerem a materiais que, na prática, se traduzem no “fabricar de desigualdades” contribuindo para “maximizar a distância inicial de alguns com relação à norma escolar, minimizando a distância de outros” (2001a, p.20). Hargreaves, Earl e Ryan referem, a propósito, que aos estudantes que não adquiriram “boas competências académicas e sociais” nem “atitudes positivas e cooperantes”, a escola ensina “competências mais básicas e são expostos a uma variedade menor de materiais de aprendizagem” (2001, p.44), sendo-lhe, por isso, facultadas menos oportunidades de aprendizagem.

Um segundo aspecto referido por Perrenoud reporta-se à ajuda de que necessita cada aluno para atingir um determinado patamar. Neste âmbito alerta para o facto de, ao ser facultado um idêntico apoio a todos e quaisquer alunos, se estar a contribuir para o incremento de desigualdades tendo em conta a diferença de conhecimentos e competências com que cada criança chega à escola. O terceiro aspecto refere-se à avaliação. Como adianta o autor,

...a avaliação cria suas próprias desigualdades, quando inclina a estimativa das competências a favor dos bons alunos ou de crianças socialmente favorecidas (Perrenoud, 1982b), mas, mesmo sendo equitativa, ela fabrica desigualdade por meio da realidade dos desvios. A excelência, o sucesso e o fracasso são realidades construídas pelo sistema escolar (Perrenoud, 1984) representações que pesam no destino dos alunos muito mais que as desigualdades efectivas de competência... (Perrenoud, 2001a, p.21).

Em síntese, se por um lado, quando as crianças ao entrarem na escola apresentam já um conjunto de características e factores que as diferenciam umas das outras, por outro, e não raras vezes, a escola acentua essas diferenças que acabam por assumir o rosto de “dificuldades de aprendizagem” e traduzir-se, *a posteriori*, em insucesso escolar. O insucesso é, assim, a face visível da conjugação de uma multiplicidade de factores em que, no dizer de Perrenoud (2001a), a “indiferença às diferenças” se constitui, também ela, numa “forma de fabricar sucessos e fracassos”.

Corroborando o parecer do CTCCPL, afigura-se pertinente referir que à medida que as crianças/jovens vão progredindo em idade, o distanciamento que crescentemente se gera entre o nível de conhecimentos e de destrezas esperado e aquele que efectivamente conseguem alcançar, é, não só causa de insucesso,

mas também de outros fenómenos que a ele se encontram associados. Como explica o referido Conselho,

A par do insucesso escolar, alguns alunos vão desenvolvendo percepções de baixa auto-eficácia, entendida esta como as «crenças nas próprias capacidades para organizar e executar as acções requeridas para se atingir determinado resultado; (...) se as pessoas acreditam que não são capazes de atingir determinados resultados, então não tentarão fazer com que isso aconteça» (Bandura, 1997, p.3). As marcas negativas do insucesso e as percepções inferidas junto dos professores e dos colegas das suas próprias dificuldades passam a integrar a identidade e o sentimento de competência dos adolescentes, afectando negativamente a sua margem de investimento nas tarefas escolares e, logicamente, os seus níveis de concentração e persistência (Veiga, 1988, Weiner, 1986) (CTCCPL, 2005, p.36).

Acrescente-se, ainda, que à semelhança de Montandon e Perrenoud (2001) o CTCCPL refere, também, que “Na justificação do insucesso do aluno, emergem nos professores lógicas explicativas do fracasso escolar muito remetidas à capacidade e à motivação do aluno e/ou à sua origem familiar e social” (2005, p.36).

Colocando a tónica no contexto escolar, Hargreaves, Earl e Ryan alertam para o facto dos estudantes menos bem sucedidos se sentirem menos ligados à escola, acabando, em muitos casos por “protestar contra a sua perda de dignidade através da formação de contraculturas de oposição – invertendo os valores escolares e assumindo esses valores invertidos como seus – de modo a providenciar uma fonte de estatuto e identidade ao seu grupo” (2001, p.45). Na prática, esta realidade acaba por se tornar propiciadora da adopção de comportamentos socialmente desajustados, como o absentismo, a delinquência e o abandono escolar (Hargreaves, Earl e Ryan, 2001; Amado, 2001; CTCCPL, 2005) e por se traduzir, na maior parte das vezes, em incapacidade e falta de qualificação para o trabalho (Clavel, 2004; Papadopoulos, 2005).

3.2.3.2 – Absentismo e abandono escolares

Na continuidade do ponto anterior e atendendo à forma como se encontra intrincada a multiplicidade de factores que determinam o comportamento humano, afigura-se relevante situar a relação entre insucesso, indisciplina e abandono escolares, de forma a melhor se compreender este último (Barroso, 2003).

Efectivamente, Dubet e Duru-Bellat (2000), Amado (2000), Hargreaves, Earl e Ryan (2001), Barroso (2003), CNE (2004), CTCCPL (2005) e Paes, Rodrigues e Bénard da Costa (2006), entendem o insucesso como factor de risco na medida em que “surge como um processo gerador de grandes frustrações” (Amado, 2001, p.49). Em particular, Dubet e Duru-Bellat, referem que “a escola tende a reenviar [às crianças e jovens] em situação de insucesso uma imagem muito negativa de si mesmos, de tal modo que não podemos considerar que ela lhes oferece um contexto verdadeiramente formador” (2000, p.113). Nesta medida, e como sublinha Polk, o insucesso desencadeia “encontros dolorosos na vida diária” e gera “um sentimento de impotência (...) por aqueles que caem no papel de estudantes sem sucesso” (1988, p.114), constituindo uma séria ameaça à sua auto-estima (Amado, 2000; Hargreaves, Earl e Ryan, 2001), visto traduzir-se numa “experiência de frustração, fracasso e impotência” (CTCCPL, 2005, p.40). Amado (2000), com base nos estudos desenvolvidos por Robinson (1975, 1978) acerca do desinteresse dos alunos, e igualmente apoiado noutros autores, explica esta realidade nos seguintes moldes:

Robinson, estudando a perspectiva dos alunos sobre a questão, desenha um modelo explicativo que pretende sublinhar a circularidade entre factores escolares (monotonia das aulas, insucesso), factores exteriores à escola (mau ambiente familiar, desinteresse dos pais, classe social baixa) e consequências (que no extremo são novamente o insucesso, passando pelo desinteresse geral, faltas à escola, agressão, falta de objectivos e esforço reduzido). É o ciclo do desinteresse (Robinson, 1975, 1978); e indubitavelmente ligado a ele está, pois, o insucesso, a contestação “aberta” da acção do professor e o abandono escolar (Perrenoud, 1993: 82; Weishew & Peng, 1993; Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994:29) (Amado, 2000, p.49).

Colocando a tónica especificamente nos factores que desencadeiam o fenómeno do abandono escolar, em parte coincidentes com os geradores de desinteresse, o CTCCPL, com base em diferentes autores, destaca os seguintes: dificuldades escolares dos alunos e sua ausência de motivação face à escola; poucos recursos económicos da família; reduzido ou inexistente apoio familiar e/ou escolar; problemas comportamentais; “identidade anti-social de alguns grupos de pares” e, ainda, “os problemas emocionais e de personalidade dos adolescentes” (2005, p.40). Face ao exposto, é legítimo concluir-se que,

Para além das causas a que, directa ou indirectamente se reporta, o abandono é sinal de uma múltipla desistência: dos alunos, dos pais e dos empregadores no contexto de uma cultura desvalorizadora da escola e compatível com a entrada precoce no mercado de trabalho, e da escola, com a sua dificuldade de acolher e trabalhar com as franjas sociais mais refractárias (CNE, 2004, p.2).

Em síntese, a diversidade de factores em presença e a interdependência entre eles, contribuirá para o desenvolvimento de sentimentos mais ou menos acentuados de incapacidade e incompetência (Paes, Rodrigues e Bénard da Costa, 2006) e ditará, em cada caso, a maior ou menor propensão ao abandono escolar.

3.2.3.3 – Clima de escola desfavorável

Tendo por base a relação superiormente explicitada entre insucesso, indisciplina e abandono escolar e os fundamentos subjacentes à sua existência, afigura-se relevante compreender, não só o que se entende por clima de escola, como também o seu impacto no percurso escolar das crianças/jovens.

Segundo Carvalho, o clima de escola constitui um atributo representativo de descrições colectivas da organização, efectivadas pelos actores que nela laboram, em função da variabilidade das práticas que desenvolvem e dos significados que lhe atribuem (podendo falar-se não de um, mas de vários climas). Ou seja, o clima de escola provém e é mantido pelas práticas organizacionais e “funciona como um marco de referência para a actividade dos membros da organização determinando atitudes, expectativas e condutas” (1992, p.37).

Referindo a existência de uma ampla diversidade de dimensões associadas à compreensão do clima de escola, Carvalho salienta, entre elas, o conjunto das mais frequentemente trabalhadas, nomeadamente:

- A estrutura da organização, as suas regras e constrangimentos;
- A autonomia dos indivíduos na tomada de decisões;
- O apoio sentido pelos indivíduos no seu trabalho;
- As relações, as interacções pessoais vividas na organização;
- As motivações, particularmente a capacidade da organização em motivar os indivíduos;
- A implicação ou a participação dos indivíduos na determinação dos objectivos organizacionais (Carvalho, 1992, p.41, com base em Bonnet *et al.*, 1988).

Equacionando o clima de escola na perspectiva da criança/jovem, constata-se que as dinâmicas e as expectativas da organização e, em particular, dos professores em relação aos seus alunos, bem como a aceitação/rejeição destes pelos seus pares, constituem as formas mais visíveis do impacto do clima de escola nos comportamentos escolares daqueles. Como refere Perrenoud,

Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade. Se, ao fazer uma pergunta ou respondê-la, atrair caçoadas, o aluno irá calar-se. Se o trabalho de grupo o expuser a segregações, ele preferirá ficar sozinho em seu canto. Se boas notas suscitarem a agressividade ou a exclusão baseadas em categorias sexuais, confessionais ou étnicas, ele evitará sair-se muito bem (2000, pp.147-148).

Shaffer, à semelhança de Hargreaves, Earl e Ryan (2001), reportando-se, em particular, às minorias étnicas, refere que as estereotípias que pesam sobre elas faz com que os professores partam “do pressuposto de que a sua origem e condição social faz deles alunos com reduzido potencial de aprendizagem” (Shaffer, 2005, p.593) diminuindo, conseqüentemente, o seu investimento nos mesmos e fazendo deles frequente alvo de crítica pelas falhas que cometem, o que pode levá-los a duvidar do seu potencial e competências. Shaffer acrescenta, ainda, que as performances académicas dos alunos bem sucedidos, pertencentes a minorias, podem igualmente sair prejudicadas, “fazendo-os correr o risco de se tornar maus alunos se o estereótipo negativo em relação à sua etnia lhes for subtilmente sinalizado” (Steele, 1997, citado por Shaffer, 2005, p.593).

À semelhança das minorias étnicas, também as crianças com necessidades educativas especiais, a frequentar as escolas regulares, parecem estar sujeitas a um risco acrescido de apresentarem menores desempenhos escolares, na medida em que só muito esporadicamente evidenciam melhor desempenho académico e social que os seus pares (Shaffer, 2005). Tal realidade deve-se, segundo o autor, ao facto da sua auto-estima frequentemente regredir como resultante da ridicularização e rejeição de que são alvo pelos companheiros devido às suas reduzidas habilidades sociais.

Numa óptica distinta, Clavel (2004) colocando a tónica na “função de reprodução social” da escola, salienta que, quando ouvidos em privado, alguns professores e/ou responsáveis pedagógicos expressam um olhar negativo sobre a infância, fazendo uso de expressões como “não se consegue tirar nada

dele”, “não é dotado”, “é um preguiçoso”, “nunca conseguirá nada”, “é um incapaz”. Na prática, tais posturas “contribuem para desvalorizar a criança e para fechá-la um pouco mais na ideia que já tem da sua incapacidade para ser bem sucedida e na vergonha da sua situação de insucesso programado” (*Ibidem*, 2004, p.129).

Como realça o autor, este “olhar negativo dirigido essencialmente para crianças de meio desfavorecido, inscreve-se em processos ideológicos mais vastos,” que contribuem para perpetuar a “reprodução cultural e social de escola” e a “divisão entre trabalho intelectual e manual” (*Ibidem*, 2004, p.115). Ou seja, são precisamente as populações mais vulneráveis as que mais frequentemente registam insucesso escolar e abandono ou saída precoce, o que equivale a dizer que saem sem diploma. Como explica Clavel,

As diferenciações sociais já existem quando os indivíduos entram na escola; desde o ensino básico que os mais desprotegidos acumulam atrasos e dificuldades; os mecanismos de uma orientação pela negativa para os ramos e para as secções de abandono hipotecam as aquisições de diploma ou de trabalho, muito exigente em certificações, e tendem a ocupar lugares próximos dos assumidos pelos seus pais (2004, p.115).

Considerando, por último, os efeitos do clima de escola sobre a eficácia da organização escolar, Carvalho (1992) salienta que as investigações realizadas por diversos autores, não têm permitido encontrar consensos em distintas vertentes, conforme se procura ilustrar.

Começando por focar a questão dos comportamentos escolares, o autor refere que o facto da diferença que se verifica de uns alunos para outros “(em termos de aproveitamento, assiduidade e actos delituais) assentar num efeito ‘combinado’ de variáveis relativas aos processos observados no interior das escolas, permite considerar a existência de um ‘ethos’ ou clima de escola” (Carvalho, 1992, p. 45) capaz de influenciar o referido comportamento. A justificar, refere que os bons resultados escolares se encontram associados a um clima social de escola marcado pela “presença de uma expectativa positiva e partilhada por professores, directores e alunos, face à concretização das aprendizagens e à obtenção de bons resultados” (1992, p.45) e por um clima ordeiro, entendido como favorável ao processo de ensino aprendizagem, e consequentemente, à eficácia dos estabelecimentos de ensino (*Ibidem*, 1992).

Porém, enquanto a relação entre clima de escola e os comportamentos social e escolarmente ajustados dos alunos é confirmada em diversos estudos, o mesmo não se passa no que respeita à relação entre o primeiro e o

aproveitamento escolar, defendendo, os argumentos que contestam a existência de tal conexão, que a variável ‘clima de escola’ “não tem poder explicativo suficiente sobre a variação do aproveitamento dos alunos” (Carvalho, 1992, p.46).

3.2.3.4 – Coordenação educativa ineficaz

Considerando agora a variável coordenação educativa, enquanto articulado de acções da alçada das estruturas intermédias de gestão, procura-se clarificar o seu papel e repercussão na vida escolar das crianças/jovens. Nesse sentido, cumpre referir, desde já, que a expressão coordenação educativa, embora frequentemente empregue em diplomas legais, raramente é utilizada, por autores que, sob diferentes prismas, a ela se reportam.

Com base no exposto, e recordando o conteúdo do Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, afigura-se relevante salientar que, com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo, o referido diploma prevê a existência de “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica”, que têm por missão colaborar “com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (Artº 42, ponto 1).

Visando uma melhor compreensão desta realidade, recorde-se o Organograma de funcionamento das Escolas/Agrupamentos (figura 2.3 apresentada na página 101) o qual ilustra quer a hierarquia, quer a diversidade de estruturas responsáveis pela coordenação educativa (das quais se destacam os Departamentos curriculares, subdivididos por áreas disciplinares; os Conselhos de Docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo; e os Conselhos de Directores de Turma e os Directores de Turma). Salientando a importância do Projecto Educativo, enquanto instrumento de autonomia que identifica as áreas prioritárias de intervenção, e recorde-se que, sob orientação do conselho pedagógico, compete às estruturas de coordenação educativa,

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente (Artº 42, ponto 2).

Perante o exposto a coordenação educativa, entendida como a articulação entre as citadas estruturas, afigura-se inquestionável, na medida em que visa definir, adequar e implementar currículos, metodologias e estratégias, à especificidade de cada contexto escolar.

Considerando, agora, o parecer de diferentes autores, e começando por fazer referência a Hargreaves, é possível afirmar-se que a coordenação educativa se assume, em parte, como uma *micropolítica*, na medida em que se traduz numa “colegialidade administrativamente construída” (*Ibidem*, 1998, p.215) que procura garantir as relações profissionais e o trabalho conjunto com vista à definição de orientações e de estratégias que visam determinados fins. O autor adverte, porém, que este tipo de colegialidade, que designa de artificial, nem sempre detém a necessária flexibilidade ao desenvolvimento de processos verdadeiramente colaborativos e simultaneamente ajustados à edificação de respostas concretas e congruentes com as necessidades, traduzindo-se, por vezes, e conforme explica, em inflexibilidade e em ineficiência.

A inflexibilidade da colegialidade artificial faz com que os programas não se ajustem aos objectivos e às características práticas dos cenários escolares e das salas de aula específicas. Esmaga o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com as exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham (Hargreaves, 1998, p.235).

À semelhança de Hargreaves (1998), também Barroso (1995, 2003, 2005), CNE (2004), Shaffer (2005), Paes, Rodrigues e Bénard da Costa (2006) e Verdugo e Rodríguez (2008) acentuam a importância da gestão intermédia na definição dos moldes de organização pedagógica, que se afigurem adequados à especificidade dos contextos em que se inserem e, em particular, à diversidade e necessidades reais das crianças/jovens. Assim, enquanto Paes, Rodrigues e Bénard da Costa colocam a tónica na diáde centralização/descentralização das decisões, salientando as “enormes vantagens” da última no salvaguardar “a especificidade de cada situação” e no facilitar “a flexibilidade e individualidade das respostas” (2006, p.28), garantindo maior empenho e rapidez dos agentes envolvidos, Barroso enfatiza as questões da eficácia. Como esclarece, a maior parte dos estudos realizados no domínio das «escolas eficazes» “efectuados a partir dos finais da década de 70, mostraram a importância dos factores organizacionais no rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com a sua gestão” (1995, p.9).

...numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo. Definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos (Barroso, 1995, pp.10).

Considerando, agora, os aspectos mais directamente relacionados com a implementação do currículo (Martín, 1994; Perrenoud, 1999), é de salientar as medidas estipuladas a nível de Escola/Agrupamento, no sentido de adequar os programas, as metodologias e as estratégias ao perfil dos alunos, aos quais compete dar resposta (Calvo e González, 2001), afigurando-se também relevante a existência de recursos humanos especializados, como condição imprescindível a uma adequada planificação e execução do processo educativo.

Numa outra vertente, a do abandono escolar, o CNE defende a introdução, nas escolas, de “mudanças profundas naquilo que é mais crucial ao seu funcionamento: as suas práticas pedagógicas e a sua organização interna” e ainda, “a emergência de competências científicas necessárias a uma melhor compreensão dos problemas e mais adequada identificação das acções a empreender” (CNE, 2004, p.6). Perante o exposto, garantir uma coordenação educativa eficaz requer, pois, que a nível de Escola/Agrupamento sejam asseguradas “atitudes de cooperação entre profissionais, mas também de estruturas e vias para a sua aplicação. Tempo para dialogar, expressar opiniões, contrastar experiências, reflectir sobre o que se faz” (Santos Guerra, 2000, p.67). Aliás, González refere mesmo:

Sólo se podría conseguir una verdadera coordinación para que a escuela funcione como un todo en la medida en que los miembros de la escuela construyan una cultura escolar compartida que los ligue como miembros de la organización y dé sentido y significado a lo que hacen en ella” (1993, 312).

Em síntese, assegurar uma coordenação educativa potenciadora de sucesso, implica uma gestão participativa que faculte condições aos distintos intervenientes e promova formas de organização e de execução do trabalho na escola, que fomentem a constituição de Equipas, a circulação de informação e a responsabilização dos intervenientes (Barroso, 1995; Cruz 1999, Santos Guerra 2000). Acrescente-se, por último, que Cherobim, colocando a tónica na comunicação, defende a importância de que toda a informação referente à vida

escolar se faça chegar a todos os implicados, de forma clara e efectiva. Salienta, ainda, “la necesidad de que se establezcan relaciones cálidas de confianza y apoyo mutuo, de comprensión y libre discusión de ideas y opiniones entre todos los implicados” na medida em que, só assim “la comunicación en sus dos vertientes (transmisión de informaciones y relación) se convierte en un eje vertebral de la vida escolar” (2004, p.110).

3.2.3.5 – Inadequação do processo educativo

Falar de processo educativo, afigura-se, à partida, uma tarefa algo ingrata, na medida em que muitos são os autores que a ele se referem, sem contudo clarificar o entendimento que têm do mesmo (CNE, 1999; Booth e Ainscow, 2002; Paes, Rodrigues e Bénard da Costa, 2006; Teixeira e Bezerra, 2007; Verdugo e Rodríguez, 2008). Na prática, uns usam-no como sinónimo de “processo de ensino-aprendizagem”, outros atribuem-lhe uma dimensão mais lata: “o processo educativo é o resultado do esforço de todos e todos são co-responsáveis na resolução dos problemas que são os seus problemas” (Ainscow, 1995, citado por Sanches e Teodoro, 2006, p72).

Visando situar o processo educativo no presente estudo e entendo-o como realidade dinâmica “que ocorre na escola e fora dela” sustentada em “interacções com os outros actores humanos mas também com todos os componentes de aprendizagem” (Rei e Moreira, 2007, p.274), conclui-se que é através dele que a criança/jovem adquire conhecimentos, desenvolve competências e se constrói como pessoa. Nesta óptica, cumpre clarificar, especificamente, a importância que assume em contexto escolar.

Com base na definição apresentada e deixando de parte as variáveis externas à escola, resulta evidente que, dentro desta, a sala de aula se assume como espaço privilegiado de desenvolvimento do processo educativo, constituindo as interacções entre aluno e professor o eixo fundamental em torno do qual se operacionaliza. Como ilustra Damásio,

...qualquer experiência educativa é sempre uma experiência, formal ou informal, que envolve vários níveis de interacção. Enquanto aquisição e retenção temporalmente dilatada de competências, procedimentos, descrições e conceitos que não são totalmente inatos ao sujeito, a aprendizagem depende da experiência e do processo de trocas que se gera entre o sujeito, o meio ambiente e os outros. No ensino formal, tal experiência está estruturada em função do espaço de sala de aula, e é a partir da replicação dessa experiência que se estruturam parte dos desenvolvimentos (...) que visam melhorar o processo educativo... (2007, s/p).

Partindo da citação de Damásio e restringindo o conceito de processo educativo ao de processo de ensino-aprendizagem, é possível afirmar-se que o professor, enquanto líder e animador da sala de aula, constitui a peça chave na gestão das dinâmicas que nela ocorrem e, como tal, no desenrolar do processo educativo. Nesta medida, importa explicitar os atributos que deve deter para que se assuma como verdadeiro facilitador do referido processo, a saber:

- **Conocimiento de materias y contenidos sustantivos;**
- **Aptitudes pedagógicas**, con inclusión de la adquisición de un repertorio de estrategias de enseñanza y la capacidad de ponerlas en práctica;
- **Capacidad reflexiva** y autocrítica, que es un rasgo distintivo de la profesionalidad del docente;
- **Empatía** y voluntad de reconocer la dignidad de los demás;
- **Capacidad de gestión**, pues el personal docente ha de asumir una serie de responsabilidades de gestión en la clase y fuera de ella (OCDE, 1994, citado no documento de base: Taller 4, UNESCO, 2003, p.8).

Relativamente ao conjunto dos atributos agora identificados, também corroborados por Perrenoud (2000), ainda que com designações ligeiramente diferentes, é de salientar o seu papel charneira na criação de oportunidades de sucesso. Na verdade, não basta ao professor apelar ao seu conhecimento científico, é preciso, igualmente, mobilizar as suas competências práticas e sabê-las adequar às circunstâncias, sempre novas, e aos desafios que se lhe colocam a cada instante, fruto da disparidade e singularidade dos alunos com que interage. Assim, se por um lado, necessita conhecer cada criança, identificando o seu potencial (os conhecimentos que domina, o seu ritmo e estilos de aprendizagem), as suas limitações e os factores que se afiguram favoráveis ou desfavoráveis ao seu desenvolvimento, por outro, precisa planear o acto educativo, seleccionar as estratégias tidas por mais adequadas, implementá-las e avaliar o seu impacto, sem descurar nem a gestão das interacções entre docente e aluno e entre este e os seus pares, nem, tão pouco, a gestão dos tempos, espaços e materiais. Ou seja, a forma como é gerida esta multiplicidade de vertentes dita, *grosso modo*, a eficácia ou ineficácia do processo em análise, sendo imprescindível, para ser bem sucedido, que consiga assegurar a cada aluno, a realização de uma aprendizagem significativa e construtiva. Nesse sentido e em consonância com o atrás citado, Palmero, Sarto e Jiménez (2005), referem que, para tal, terá que ser tido em conta:

- O nível de desenvolvimento operativo do aluno, devendo ser assegurada uma planificação das actividades de aprendizagem ajustada ao seu funcionamento e organização mental;

- Os conhecimentos de que é detentor quando inicia a educação formal, na medida em que determinam o que é capaz de aprender em determinado momento;
- A capacidade que evidencia no relacionar novas ideias ao anteriormente aprendido, de forma a tornar a aprendizagem significativa para si;
- A capacidade de utilizar os conhecimentos aprendidos, sempre que as circunstâncias lho exigem, num processo gradual de desenvolvimento de competências funcionais.

Neste prisma, são assegurados dois aspectos fundamentais, nomeadamente, o facto das crianças e jovens serem “co-produtoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento (Barroso, 1995, p.11) e, ainda, o respeito pelo seu potencial e pela sua “bagagem cultural”.

Acontece, porém, que nem sempre o professor, por limitações pessoais ou extrínsecas, cria as condições necessárias a que os alunos aprendam. A título de exemplo, Aguado, Ballesteros, Malik e Sánchez, referem que se afigura “especialmente preocupante la actitud del profesorado cuando intenta hacer invisible la diferencia cultural como forma de garantizar o entender la igualdad de oportunidades” (2003, p.341). De forma análoga, Teixeira e Bezerra, (2007) fazem alusão à homogeneização cultural, entendida como padronização de comportamentos, conhecimentos e habilidades, de onde resulta um tratamento idêntico a todos os alunos sem atender à diversidade que os caracteriza, tal como Calvo e González (2001) se reportam à ausência de flexibilização curricular e de reflexão sobre as práticas, com vista à sua adequação aos reais destinatários.

Numa óptica distinta, Barroso (1995) incide na deficiente programação das actividades e da gestão dos espaços, tempos e materiais, bem como na atitude do professor, mais focalizada na transmissão de conhecimentos do que no suscitar o envolvimento dos alunos. Por seu lado, e atendendo à multiplicidade de autores que focam a importância do ambiente em que ocorre a aprendizagem, é de salientar a sua influência quer no sucesso quer no insucesso educativo dos alunos. Vieira refere, a propósito, que “Um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe uma atmosfera e um meio favorecedor, no qual a qualidade das relações interpessoais é considerada o principal factor” (2000, p.39). Como explica,

Uma pessoa que exhibe confiança é alguém que transmite segurança, que fala com convicção, que acredita em si, nas suas ideias, que sabe decidir

e não se intimida com situações difíceis. Um professor que se sinta seguro tem a capacidade de transmitir segurança aos seus alunos, ou seja, tem a capacidade de tranquilizar o grupo/turma. [Complementarmente acrescenta que] Um professor que saiba responder assertivamente ao comportamento inadequado de um aluno pode retirar daí imensas vantagens ao nível do relacionamento interpessoal (Vieira, 2000, p.31).

Face ao exposto, é de destacar a importância da relação que se estabelece entre aluno e professor, na medida em que condiciona as atitudes, comportamentos e inclusive, aprendizagens de cada criança/jovem. Amado, fazendo alusão ao auto-conceito, entendido como “conjunto de percepções ou referências que um indivíduo tem de si mesmo” (Amado, 2000, p.48), enquanto resultante de um processo de modelagem construído a partir das interações que estabelece com o professor, esclarece que o mesmo se assume como factor primordial no sucesso ou insucesso académico. Seco (1997) clarifica esta realidade quando afirma que as atitudes do professor marcam, positiva ou negativamente, a ideia da criança/jovem acerca de si mesma e das suas capacidades, condicionando, assim, os seus comportamentos, expectativas, e grau de investimento nas tarefas, o que, em última instância, marca toda a sua vida futura.

3.2.4 – A comunidade como factor de risco

Explicitar em que medida a comunidade se pode constituir como factor de risco implica clarificar, antes de mais, que na grande maioria das vezes ela se destaca não pela sua vertente negativa, mas sim pelo potencial que detém de promover processos de inclusão social, conforme se procura ilustrar no ponto 3.5 do presente capítulo. Contudo, e por agora, em complemento das problemáticas já identificadas, centradas nos sistemas familiar e escolar, há a salientar, ainda, o que Strecht designa de “factores de risco relacionados com o meio” (2001, p.17). Refira-se, porém, que face ao entrosamento entre os três sistemas agora referidos (família, escola e comunidade), nem sempre é fácil ou possível abordá-los como se de realidades distintas se tratassem. A ilustrá-lo afigura-se relevante referir que “as desvantagens socioeconómicas, a falta de condições habitacionais, ou sistemas onde a noção de comunidade ou coesão é diminuta” (Strecht, 2001, p.17) são aspectos que promovem a exclusão social e, conseqüentemente, dificultam a integração dos indivíduos na comunidade. Clavel, estabelecendo uma relação entre pobreza e exclusão, refere que “o factor económico é central; a rareza crónica dos recursos ou a sua diminuição brutal acarreta a perda ou o não acesso a um determinado número de bens”

(2004, p.137), realidade que, por sua vez, acaba por se reflectir ao nível das relações sociais e traduzir-se em processos de estigmatização e de auto-exclusão.

A percepção de uma desqualificação social e de um fechamento simbólico através do olhar dos outros modela a subjectividade dos excluídos que interiorizam a sua exclusão, a qual toma a forma de uma auto-exclusão associada à vergonha que suportam, marca da culpabilidade e do sentimento de ser, numa certa medida, responsável pela sua situação. O espelho que constituem as representações dos outros, espelho da sociedade, reflecte, pois, uma imagem negativa que, interiorizada, inibe toda e qualquer capacidade de organização colectiva no sentido de se encontrar uma saída, o que não é, de forma alguma, contraditório com as solidariedades que os excluídos podem manter entre eles. As manifestações colectivas de recusa desta desesperança exprimem-se por vezes por intermédio de revoltas esporádicas, designadamente pelos jovens (Clavel, 2004, p.151).

Na continuidade da ideia veiculada por Clavel e recordando Amado (2000) e Hargreaves, Earl e Ryan (2001), a propósito dos efeitos do insucesso escolar, importa fazer referência ao contexto escolar, enquanto espaço privilegiado de interacção e de formação de grupos por jovens que partilham algo em comum (o insucesso, a classe social de que são originários os alunos, o género, a raça, a etnia, etc) (Amado, 2000). Na prática, a necessidade de aceitação no seio dos próprios grupos leva os jovens a apropriarem formas de estar e de fazer que não raras vezes se traduzem em contraculturas que conduzem à marginalidade e à delinquência (Hargreaves, Earl e Ryan 2001). Amado explica este fenómeno referindo que “todo o tipo de comportamento desviante, verbal ou não-verbal, é interacção desde que o seu autor «conte que está a receber o apoio» dos colegas e tenha consciência que a sua acção é uma «acção conjunta» (*joint action*), pelo menos enquanto recebe o apoio de um pequeno grupo ou *esfera de interacção (interaction set)*” (2000, pp.55-56).

O grupo de pares assume, assim, um papel de relevo na génese de muitos dos comportamentos, havendo a salientar, em contexto escolar, o reduzido investimento nas tarefas escolares, a indisciplina, a violência e o abandono e, a um nível mais pessoal, o consumo de aditivos (e todo o leque de condutas que habitualmente se encontram associadas) e os comportamentos sexuais de risco. Considerando, em particular, os dois últimos aspectos citados (uma vez que os restantes foram já anteriormente alvo de análise), é possível afirmar que os primeiros contactos quer com o álcool, quer com as drogas, ocorrem, quase sempre, por influência dos amigos, e têm como factor motivacional, a “curiosidade” (Sampaio, 2006). Como acrescenta o autor, o consumo

continuado de drogas, que na maioria das vezes, acaba por se tornar crónico, tem normalmente associadas outras problemáticas, mormente de origem familiar e socioeconómica, (desagregação familiar, desemprego, conflitualidade social, etc).

São jovens em regra com dificuldades já detectáveis desde a infância, vulneráveis sob o ponto de vista biológico, criados em ambiente social de risco, em famílias onde o álcool e as drogas tiveram lugar preponderante, e onde a utilização abusiva e crónica das substâncias ilícitas ou desempenha um papel na desejada melhoria dos desempenhos vários ou é uma estratégia desesperada para ultrapassar lacunas nas competências interpessoais (Sampaio, 2006, pp. 203-204).

No que se reporta ao álcool, Sampaio reconhece a importância inegável do grupo de pares no incitamento ao seu consumo. Como refere “O abuso de álcool nos adolescentes está relacionado com a aprovação do consumo pelo grupo, com a identificação dos jovens que bebem (sobretudo se forem amigos próximos) e com a proximidade face a colegas com diversos comportamentos desviantes” (2006, p.189). Na verdade e corroborando o parecer do autor, o consumo de álcool e os fenómenos de violência evidenciam uma relação estreita, funcionando aquele como factor desencadeante dos comportamentos que se traduzem em agressividade.

Relativamente aos comportamentos sexuais de risco, cumpre salientar, em particular, a possibilidade de contracção de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência (Shaffer, 2005; Sampaio, 2006). Visando contextualizar estas problemáticas Shaffer refere que:

Adolescentes que têm relações precoces tendem a ser aqueles que amadurecem mais cedo vindos de famílias de baixo nível económico, e que enfrentam problemas na escola, cujos amigos são sexualmente activos, e que já se encontram envolvidos em actividades delinquentes como abuso de álcool ou outras substâncias (Binghm e Crockett, 1996; Fagott *et al.*, 1998; Scaramella *et al.*, 1998, citados por Shaffer, 2005, p.169).

Na prática, o que acontece é que uma grande parte destes adolescentes e jovens, para além de possuírem múltiplos parceiros, descaram o uso de contraceptivos, acabando, não raras vezes, por contrair doenças que lhes podem causar graves sequelas ou, inclusive, a morte. Por outro lado, com frequência, estes comportamentos de risco dão origem a gravidezes precoces que comprometem irremediavelmente a vida das mães adolescentes.

De acordo com Shaffer (2005) e Sampaio (2006) é de destacar como consequências negativas da gravidez na adolescência, “o abandono escolar”, a “perda de contacto com a sua rede social” (muitas vezes traduzidos em cisões no relacionamento com familiares e amigos), e “problemas de futura integração profissional” (que favorecem a precariedade laboral e o auferir de baixos salários, como resultante de reduzidas qualificações). Shaffer, refere, ainda, como agravante, o facto de muitas mães adolescentes não estarem psicologicamente preparadas para o ser, o que pode condicionar o normal desenvolvimento do bebé. Em suma, na presença de factores de risco de distintas índoles, a comunidade pode assumir-se como palco propiciador de fenómenos de delinquência e de outros comportamentos de risco.

3.2.5 – A multifactorialidade dos problemas

Perante a explanação efectuada nos quatro últimos pontos, a qual visou uma análise sumária das problemáticas que afectam as crianças/jovens, não restam dúvidas, nem de que existe uma forte interacção e interdependência entre os diferentes subsistemas, nem de que ela é, não só dinâmica como complexa. Serrano (2007), reportando-se a condições de risco e partindo do modelo ecológico de Bronfenbrenner, refere, com base em Portugal (1992), que:

Ao usarmos este modelo, partimos do princípio de que o desenvolvimento de uma criança deve ser sempre visto como o produto de todos os factores inter-relacionados incluídos nos diferentes contextos nos quais ela e a sua família se movem diariamente (Portugal 1992). (...) Ao considerarmos uma visão ecológica mais alargada sobre a criança e a família, atribuímos importância a todos os contextos ambientais que têm influência no desenvolvimento da criança ou no funcionamento da família. (Serrano, 2007, p.40).

O modelo da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, vem assim demonstrar toda a artificialidade que existe sempre que, visando o seu estudo e compreensão, se procuram compartimentar os factores responsáveis por determinado comportamento. Isto, porque, dentro de cada contexto, e entre eles, se verifica uma estreita inter-relação constante e dinâmica, que impede o estabelecimento de relações causais entre os distintos factores, e consequentemente, discernir o que causa o quê (Rodrigues, 2003; Serrano, 2007).

Perante a realidade agora apresentada, muitos investigadores preferem falar de problemas multifactoriais, admitindo, desta forma, a existência de variadas causas que conjugadas, se constituem em factores de risco, os quais ganham visibilidade nos comportamentos que as crianças/jovens acabam por exteriorizar nos contextos em que se movem. Assim, equacionar a intervenção com vista à minimização ou superação de uma determinada problemática, exige a compreensão clara dos atributos da criança e das variáveis contextuais que condicionam positiva ou negativamente o seu desenvolvimento. A Casa Pia clarifica esta realidade quando afirma:

A criança ou o jovem não poderão, mesmo nas intervenções individualizadas, ser representados só no estatuto de educando, ou reduzidos aos aspectos cognitivos ou mesmo só psicológicos. Esta perspectiva globalizante abrange, pois, aspectos sociológicos, pedagógicos e culturais, dando-lhe uma dimensão humana. (...) Num comportamento de risco, está subjacente sempre um contexto interactivo onde não há uma causa única, explicativa de determinado comportamento, mas sim uma causalidade circular e uma multifactorialidade uma vez que as causas e os factores interagem numa dinâmica intercausal e interdependente” (Casa Pia, 1998, p.21)

A referida interdependência, multifactorialidade e dinamismo é ilustrada por Serrano (2007), no presente esquema (em complemento do ilustrado na página 94), no qual a autora identifica um leque significativo de sub-sistemas que influenciam e interferem no desenvolvimento da criança. Tendo presente a interdependência anteriormente mencionada, citam-se a título de exemplo, alguns autores, que evidenciam a importância de per-

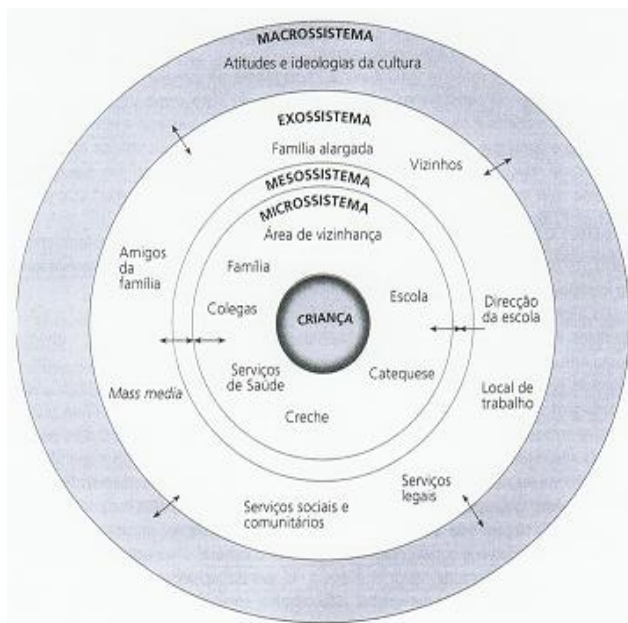


Figura 3.2 - Modelo da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (extraído de Serrano, 2007, p.38)

cepcionar cada fenómeno, sob múltiplas vertentes. Mialaret, por exemplo, refere que para compreender a relação educativa, não basta tomar em linha de conta a relação de dois seres humanos (aluno e professor) devendo antes, adoptar-se “um modelo com oito componentes principais: o aluno, a sua personalidade, o seu meio familiar, o seu meio social, o educador, a sua personalidade, o seu meio social de referência e a sociedade no seu conjunto” (1992, p.94). Centrando-se na indisciplina, Amado entende-a como “uma problemática extremamente complexa, relacionada com a multiplicidade de factores possíveis da indisciplina e com o conjunto de fenómenos interactivos habituais no interior da sala de aula” (2000, p.107). Barroso, por seu lado, reportando-se a quatro tipologias distintas de exclusão gerada em contexto escolar, refere:

Ainda que estas quatro modalidades de exclusão sejam determinadas por muitos factores exógenos à escola (políticas educativas, economia e organização social), existem factores endógenos que contribuem grandemente para a sua existência e/ou para o agravamento dos seus efeitos. Entre estes últimos, são de destacar os factores organizacionais, não só os que estão relacionados estritamente com o trabalho pedagógico, mas também os que estruturam a escola no seu conjunto, enquanto organização, e regem as relações entre os seus diferentes intervenientes (administração, professores, alunos e famílias) (Barroso, 2003, p.27).

Numa vertente mais direccionada para os aspectos de natureza sócio familiar, em particular as disfunções que ocorrem neste subsistema, Sarto, com base em distintos autores, estabelece a relação entre estas e os seus reflexos no campo educativo e comportamental, quando afirma, nomeadamente:

El maltrato, el abuso y negligencia también se ha asociado al riesgo de aparición de trastornos de comportamiento. Los estudios de Trupin, Tarico, Low, Jemelka y McClellan (1993), avalan esta teoría: comprobaron las dificultades emocionales que sufrían estos niños relacionadas con el rendimiento escolar, conductas antisociales y adición a drogas, niveles más altos de depresión, ansiedad, problemas de comportamiento en casa y en la escuela y delincuencia juvenil (Crittenden, Clausen y Sugraman, 1994). El maltrato también pone de manifiesto una gran prevalencia de síntomas psiquiátricos (Famuralo, Kinscherff y Fenton, 1992). En conclusión, la disfunción del sistema familiar influye de manera decisiva en las conductas más o menos problemáticas pudiendo estas permanecer a lo largo de la vida (Sarto, 2003, p.46).

Em síntese, e como refere Serrano (2007), à luz da concepção ecológica, o conceito de risco não pode continuar a ser percebido como uma realidade

exclusivamente centrada nas dimensões intra-individuais e/ou intra-familiares. Inversamente, “ao incluirmos factores sistémicos interindividuais, que reconhecem a influência que indivíduos e sistemas têm uns sobre os outros, melhoramos as nossas intervenções, assim como os nossos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento” (Serrano, 2007, p.40), o que, na prática, se torna favorável à prossecução dos princípios da inclusão, conforme se ilustra em seguida.

3.3 – O lugar e a importância da escola na construção da educação inclusiva

Como oportunamente se referiu, se a escola é hoje chamada a constituir-se como espaço de acolhimento e educação de todas as crianças/jovens em idade escolar, a verdade é que não dista tanto assim do tempo em que as mais vulneráveis, nomeadamente as vítimas de exclusão decorrente de causas de natureza social, ou de limitações de ordem física, intelectual ou sensorial se viam privadas do direito à educação. Considerando, em particular, estas últimas, (as então designadas crianças deficientes) e atendendo a que entre meados do século XIX e a segunda metade do século XX se acreditou poder-lhes ser dada uma resposta mais adequada em escolas especificamente direccionadas para as suas problemáticas, subsistiu, durante a denominada era da institucionalização, um sistema de educação paralelo ao sistema educativo formal (Arnaiz, 2003). Como explica a autora,

La aparición de la Educación Especial y el proceso de desarrollo de las instituciones tuvo un gran valor en su momento por cuanto supuso un cambio de perspectiva respecto a la consideración y posibilidades de educación de las personas con deficiencias. No obstante, hemos de considerar que no todas sus aportaciones fueron positivas. (...) La discapacidad empieza a ser vista como una enfermedad, al centrarse esencialmente la Medicina en los aspectos clínicos del cuerpo... (...) Como consecuencia de este planteamiento, la perspectiva médica sobre la discapacidad, enraizada en su modelo deficitario, provoca que este término no sólo se refiera a problemas derivados de una deficiencia, sino también a otra serie de dificultades que aparecen en el ámbito educativo como pueden ser problemas relacionados con el fracaso de las prácticas docentes o las relaciones sociales (2003, p.41).

Efectivamente, a crescente consciencialização dos efeitos nefastos da institucionalização, a par da realidade agora descrita, levou a que, a partir da década de 50 do século XX, diferentes movimentos associativos começassem a defender a integração destas crianças nas escolas regulares. Foi, em particular, a partir da década de 70, que um conjunto de acontecimentos veio abrir

caminho à normalização e, mais recentemente, à apropriação do espírito inclusivo, havendo a destacar, de entre eles:

- A publicação da Public Law 94 – 142 , “The Education for All Handicapped Children Act” aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975, considerada uma das mais influentes a nível mundial, a qual visou atenuar as desigualdades sociais e promover a afirmação dos direitos dos cidadãos deficientes à educação, tendo proposto a sua integração nas escolas do ensino regular (Silva, 2009);
- A publicação do Warnock Report em Inglaterra, no ano de 1978, que veio propor a abolição das tipologias das deficiências (Arnaiz, 2003); introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais e “deslocar o enfoque médico nas deficiências dos educandos para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, representando a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo” (CNE, 1999, p.310);
- A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, que teve lugar na Tailândia, em 1990, a qual preconizava, não só, a educação “para todos”, como também a necessidade de superação das disparidades educacionais no respeitante quer a grupos de excluídos, assegurando-lhes o acesso às oportunidades educacionais sem qualquer tipo de discriminação; quer a “pessoas portadoras de deficiências”, garantindo-lhes “a igualdade de acesso à educação (...) como parte integrante do sistema educativo” (Art. 3º, pontos 4, 5);
- A Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca em 1994, que se assumiu como um marco fundamental ao demarcar a passagem do conceito de integração para o de inclusão, cujo “foco de atención es la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad, eliminando las barreras que experimentan muchos alumnos, por diferentes causas, para aprender y participar” (Blanco, 2005, p.174).

Acrescente-se ainda, que desde este último evento citado, inúmeros fóruns e iniciativas têm vindo a ser desenvolvidos a nível mundial, enfatizando a importância da educação inclusiva e dando conta, por um lado, da crescente necessidade de fazer face aos fenómenos da exclusão social e escolar de que muitas crianças, jovens e adultos continuam a ser vítimas e, por outro, do desfasamento entre os discursos e as práticas, de onde resulta a crescente necessidade de fomentar a apropriação de procedimentos mais inclusivos.

Nesse sentido, a Conferência Internacional “A educação Inclusiva: O caminho do Futuro”, realizada em Genebra em 2008, vem clarificar o entendimento de educação inclusiva enquanto processo “que visa possibilitar educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, características e expectativas de aprendizagem dos alunos e das comunidades, eliminando todas as formas de discriminação” (ponto 1.1). Complementarmente, a referida conferência define um conjunto de prioridades centradas nas políticas públicas; nos sistemas, ligações e transições; nos alunos e professores e, ainda, na cooperação internacional; enfatizando, particularmente, a importância do envolvimento e participação activa dos alunos, suas famílias e respectivas comunidades (UNESCO, 2008).

Partilhando a opinião de múltiplos autores que acreditam encontrar na educação inclusiva o caminho para a adequação das respostas educativas à diversidade dos alunos (Ainscow, Porter e Wang, 1997; CNE, 1999; Arnaiz, 2003; Rodrigues, 2003; Ainscow e Ferreira, 2003; Ainscow, 2002, 2006; Ainscow, Booth e Dyson, 2006; Echeita, 2006; Paes, Rodrigues e Bénard da Costa, 2006; Verdugo e Rodríguez, 2008; Echeita, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González e Calvo, 2008; Calvo 2009; Castillo, 2009) e considerando-se particularmente pertinente a forma como Ainscow, Booth e Dyson (2006) a definem (definição que embora semelhante, em conteúdo, à da UNESCO, introduz um conjunto de conceitos a destacar), afigura-se relevante explicitar, com base na mesma, o seu possível contributo. Assim, de acordo com os autores citados, a educação inclusiva constitui:

...el proceso de mejora sistemático que deben enfrentar las administraciones educativas y los centros escolares para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (Ainscow, Booth e Dyson, 2006; citados por Echeita, *et al*, 2008, p.28).

Partindo da definição agora apresentada, e utilizando como modelo a abordagem desenvolvida por Echeita, *et al*, (2008), cumpre destacar, em primeiro, a ideia de *processo sistemático de melhoria de carácter singular*, na medida em que ficando a cargo da administração educativa e de cada escola em particular, procura dar resposta às necessidades concretas e em constante mutação da comunidade em que se insere.

Em segundo, importa realçar a noção de *barreiras e/ou facilitadores*³ enquanto conjunto de aspectos que podem contribuir positiva ou negativamente para o adequado desenvolvimento do processo educativo e, conseqüentemente, para a presença, aprendizagem e participação de alguns alunos, havendo a destacar, “entre otros/otras, los recursos, los servicios y las ayudas que presta la Administración para la inclusión, los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el aula” (*Ibidem*, 2008, p.28).

Em terceiro lugar, há a salientar as noções de:

- a. *Presença*, que se reporta ao lugar onde ocorre a escolarização, dado estar sobejamente comprovado que a educação em espaços segregados, distintos dos destinados a crianças sem quaisquer limitações e o desenraizamento das crianças dos seus locais de origem compromete o desenvolvimento, o reconhecimento e a valoração da diversidade humana;
- b. *Aprendizagem*, entendida como resultante da aplicação das medidas educativas tidas como necessárias e adequadas ao perfil de cada aluno, de forma a promover o melhor rendimento escolar possível (e não apenas o considerado básico), nas diversas áreas curriculares e ao longo de cada ciclo de escolaridade.
- c. *Participação*, enquanto reconhecimento e valoração da identidade de cada aluno, sustentada na garantia de bem-estar pessoal e social, traduzida no incentivo ao envolvimento nas mais diversas actividades escolares, no reforço da auto estima, e em atitudes de amizade e companheirismo, sem margem para maus-tratos ou comportamentos de rejeição.

Perante o exposto, e partilhando a opinião de Ainscow e Ferreira (2003), Blanco (2005) e de Booth (2006) importa salientar que, contrariamente ao que ainda constitui o entendimento de alguns, a educação inclusiva não se reporta a um movimento exclusivamente centrado na criança/jovem com incapacidade. Como referem os primeiros, tal equivaleria a “reduzi-lo à insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais relevantes uma vez que ter acesso a uma educação efectiva garante o acesso aos bens comuns e à cidadania” (2003, p.114). Efectivamente, Booth e Ainscow (2002), Booth (2006), Sanches e Teodoro (2006), Echeita *et al*, (2008) e Verdugo e Rodríguez (2008), entendem a inclusão, não como uma “noción restrictiva y distorcionada

³ Conceitos adoptados pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da OMS

que se utiliza en los estándares gubernamentales” (Booth, 2006, p.213), mas sim como “um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos” (Booth e Ainscow, 2002, p.7) que envolve três dimensões distintas, nomeadamente a criação de culturas inclusivas, a implementação de políticas inclusivas e a promoção de práticas inclusivas.

Booth e Ainscow (2002) explanam as três dimensões agora citadas, no documento “Índex para a inclusão”, atribuindo particular ênfase à criação de culturas inclusivas como pedra basilar de todo o processo. Como explicam,

Esta dimensão cria uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos. Desenvolve uma partilha de valores inclusivos que são transmitidos a todos os novos elementos da escola, aos alunos, aos dirigentes e aos pais. Os princípios e os valores nas escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da escola constitua um processo contínuo” (2002, p.14).

Relativamente a esta realidade, César salienta a importância da mudança de atitudes, em particular no que respeita à forma como se encara a diferença, bem como o desenvolvimento, nos professores, de “uma consciência epistemológica que os leve a questionar as práticas” (2003, p.124), ideia defendida por Touraine (1997) e Barbosa (2002). O incremento dos processos colaborativos, nas diferentes formas que podem assumir, constitui, igualmente, um factor de promoção das culturas inclusivas. Rodrigues (2003), com base em Hargreaves (1998), salienta, no entanto, a existência de obstáculos à sua implementação, citando o desfasamento entre a apropriação dos discursos e das práticas (surgindo o primeiro sempre muito antes do segundo) como barreira ao “enfrentamento das reais dificuldades”, tal como as “culturas de relações profissionais entre professores”. Como explica Rodrigues, Hargreaves “Aponta a carência de uma cultura colaborativa entre os professores que, pelo contrário, desenvolvem frequentemente uma “colegialidade artificial” que é regulada administrativamente, compulsiva, orientada para a implementação, fixa no tempo e no espaço e previsível” (Rodrigues, 2003, p.99).

Por sua vez, a implementação de políticas educativas deve consubstanciar-se na operacionalização do projecto educativo da Escola/Agrupamento, delineado a partir de uma prévia avaliação da realidade, com o intuito de fazer chegar a perspectiva inclusiva aos diferentes níveis de decisão no interior da organização escolar.

As políticas encorajam a participação dos alunos e dos educadores, desde que começam a fazer parte da escola, procuram abranger todos os alunos da localidade e minimizar as pressões de exclusão. Todas estas políticas envolvem estratégias claras de mudança. Consideram-se como apoio todas as actividades que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são organizadas de acordo com os princípios inclusivos e enquadram-se numa única estrutura (Booth e Ainscow, 2002, p.14).

Entre muitas das sugestões apresentadas com vista à implementação de políticas inclusivas, destaque-se a importância atribuída à formação docente como estratégia de melhoria da capacidade de resposta à diversidade dos alunos, sustentada numa “auto-reflexibilidade partilhada” (Correia, 2003); o incentivo a procedimentos de melhoria e inovação educativa; o aumento de profissionais de apoio e o incremento da cooperação entre a escola e diferentes serviços da comunidade (Correia, 2003; Echeita, 2006; Echeita *et al*, 2008).

Por último, a implementação de práticas inclusivas constitui a resultante das culturas e das políticas inclusivas definidas e instituídas a nível de escola, em que a planificação das aulas e o seu desenvolvimento vai ao encontro da diversidade dos alunos e sustenta-se em recursos materiais e humanos, nomeadamente, os alunos, os pais e as forças vivas da comunidade, bem como na mútua partilha de saberes dos docentes. Acresce a esta realidade o facto de os alunos serem “encorajados a participar em todos os aspectos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas experiências realizadas fora da escola e os conhecimentos aí adquiridos” (Booth e Ainscow, 2002, p.14).

Tal como os autores anteriormente citados, Rodrigues, reportando-se à questão da diferenciação curricular que se procura na inclusão, coloca a tónica no potencial educativo das diferenças que caracterizam os alunos e, embora consciente da complexidade de que se reveste a gestão pedagógica em classes heterogéneas, refere que esta “Pressupõe que se leve em linha de conta que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objectivos e competências diferentes” (2003, p.93). Nesta óptica, e como defendia a Declaração de Salamanca, compete às escolas:

...reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas

comunidades (CNE, 1999, p.29).

Perante o exposto, é possível compreender, por um lado, o repto que a educação inclusiva lança à escola enquanto palco, por excelência, de operacionalização de estratégias que visam assegurar o desenvolvimento de actividades e a utilização de materiais educativos capazes de garantir a todos os alunos a rentabilização máxima do seu potencial de aprendizagem, independentemente das diferenças que possam existir entre eles. Por outro, há que ter consciência do desafio à cooperação da comunidade, como garante de sustentabilidade dos princípios da inclusão, uma vez que "Los procesos inclusivos requieren el esfuerzo constante y no episódico, simultáneo, y no descoordinado, de distintos agentes sociales: familias, profesionales, administración y sociedad en su conjunto" (Verdugo e Rodríguez, 2008, p.6). Efectivamente, como preconiza a conferência de Salamanca e como defendem distintos autores (Fonseca, 2003; Anat Prag, 2004; Echeita, 2006; Verdugo e Rodríguez, 2008; Calvo, 2009; Castillo, 2009) "Solo acciones bien coordinadas entre los profesionales, los centros educativos y la administración, junto a la participación familiar más activa garantizan el éxito y la permanencia de los cambios requeridos en los centros educativos" (Verdugo e Rodríguez, 2008, p.6). Na verdade, e corroborando a opinião de Fonseca, a educação inclusiva afigura-se "uma nova página na educação" na medida em que as escolas que assumam o desafio que lhes coloca e enquanto organizações aprendentes que são, "tornar-se-ão, com o tempo, centros de excelência educacional" (2003, p.104). Como explica o autor,

Para levar a bom termo a EI [educação inclusiva], é urgente reestruturar a cultura, as políticas e as práticas escolares, de forma a responder à diversidade; é também centrar toda a dinâmica pedagógica na aprendizagem e na participação dos estudantes vulneráveis (...); é aspirar a que as escolas sejam um lugar de realização para professores, estudantes e pais; é combater todo o tipo de barreiras que impeçam o acesso e a mobilidade a novos recursos e suportes; é valorizar a cooperação entre a escola e a comunidade no seu todo (Fonseca, 2003, p.105).

Numa palavra, partilhando a opinião de Pereira (2005b), a educação inclusiva enquanto processo de construção social sempre inacabado, exige o passar da intenção à prática, do querer ao fazer, e da responsabilização do "outro" ao envolvimento do "nós", enquanto agente colectivo de mudança, o que pressupõe uma procura de melhoria contínua, sem que em algum momento se possa dar por concluída a tarefa.

3.4 – Necessidades a suprir *versus* respostas existentes

Recentrando o discurso na realidade portuguesa importa equacionar quais as problemáticas que continuam a afectar as crianças/jovens, que respostas estão legalmente contempladas e, sobretudo, como se operacionalizam. Na verdade, a comunicação social dá conta, todos os dias, de uma crescente onda de indisciplina e violência nas escolas portuguesas, ao mesmo tempo que os serviços do Ministério da Educação redobram os discursos sobre a necessidade de minimizar as taxas de insucesso e de abandono escolares. Ou seja, tal como anteriormente referido, a indisciplina, o insucesso e o abandono continuam a ser o rosto de uma multiplicidade de problemáticas não resolvidas e, muitas das vezes, não resolúveis, sobre as quais a escola é diariamente chamada a intervir, ou, no mínimo, com as quais tem que lidar, inclusive, quando o cerne do problema não está focalizado no contexto escolar.

Sob o ponto de vista legal, dois diplomas, nomeadamente o Despacho Normativo nº50/2005 de 20 de Outubro e o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro regulamentam, na actualidade, a acção educativa, visando a organização do trabalho escolar com o intuito de responder à singularidade dos alunos.

O primeiro refere-se a alunos quer com dificuldades de aprendizagem, quer com capacidades excepcionais, e enfatiza a importância do processo avaliativo como meio de verificação do cumprimento do currículo, de diagnóstico de insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens, e de eventual (re)orientação do processo educativo. Na prática, pretende “a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento” que assegurem “a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo” (Preâmbulo do Despacho normativo nº50/2005). A sua operacionalização prevê a realização de actividades de âmbito curricular e de enriquecimento curricular que permitam a aquisição das aprendizagens e competências consagradas nos currículos em vigor no ensino básico, e a criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais. A título de exemplo, atente-se no que refere o citado normativo relativamente aos planos de recuperação:

- 3 – O plano de recuperação pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades:
 - a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;
 - b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação

- e aconselhamento do aluno;
- c) Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo;
- d) Aulas de recuperação;
- e) Actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros. (Despacho normativo nº 50/2005 de 20 de Outubro, Artº 2º, ponto 3)

Para além das modalidades referidas nas alíneas a) e b) agora citadas, o despacho prevê, ainda, a realização de “Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo” (*Ibidem*, Artº 5º, ponto 3, alínea c), para alunos com capacidades excepcionais.

No caso dos alunos que após uma retenção, continuam a não possuir as condições necessárias à sua progressão, o diploma dita que se proceda a uma avaliação sumativa extraordinária que pondere as vantagens educativas de uma nova retenção, da qual faz parte integrante uma “Proposta de encaminhamento do aluno para um plano de acompanhamento, percurso alternativo ou cursos de educação e formação, nos termos da respectiva regulamentação” (*Ibidem*, Artº 4º, ponto 2, alínea e)).

O segundo diploma, designadamente o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, enfatizando a importância da educação inclusiva, restringe, contudo, o conceito de necessidades educativas especiais aos alunos que apresentam “limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Preâmbulo). Na realidade, este diploma legal refere-se exclusivamente às crianças/jovens que apresentando as referidas limitações carecem, segundo os legisladores, da “mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial” (*Ibidem*).

Na prática, o Decreto-Lei nº3/2008 estipula que as escolas se organizem de forma a “incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente de crianças e jovens” (Decreto-Lei nº3/2008, Artº 4º, ponto 1). Para tal, dita a criação de Escolas de referência quer para a educação bilingue de alunos surdos, quer para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Complementarmente prevê a possibilidade das escolas desenvolverem “respostas específicas diferenciadas para alunos com

perturbações do espectro do autismo e com multideficiência” através da criação, nomeadamente, de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. (Artº 4º, ponto 3).

Acrescente-se, ainda, que de acordo com o referido decreto, quer as escolas de referência, quer as unidades de ensino estruturado ou de apoio especializado agora referidas “concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes” (Artº 24º, ponto 1 e Artº 25º, ponto 1). No que se reporta à operacionalização, o diploma em análise estabelece, por um lado, a forma de avaliação de cada criança/jovem e a diversidade de medidas educativas de que pode usufruir e, por outro, os moldes de elaboração do respectivo Programa Educativo Individual.

Mas se em termos legais parecem estar previstas respostas para a diversidade de realidades com as quais a escola se confronta na actualidade, importa perceber o que continua a falhar para impedir que se alcance a tão desejada redução do insucesso e a abolição do abandono escolar enquanto formas de exclusão escolar e social. Na verdade, compreender esta realidade obriga a uma reflexão esclarecedora acerca da razoabilidade das políticas superiormente definidas e da forma como as mesmas se operacionalizam nas escolas; da forma como se articulam os diferentes intervenientes e das práticas e procedimentos que desenvolvem na sua acção; e, ainda, dos recursos disponíveis e daqueles que são efectivamente usados.

Considerando, primeiramente, os aspectos de natureza legal, e com base na informação explicitada quer no segundo capítulo, quer no ponto agora em análise, verifica-se que a actual política educativa aposta na representatividade dos parceiros educativos, mais do que na sua participação activa. Cumulativamente preconiza uma gestão centralizada numa só pessoa, o Director, o que tende a constituir-se limitador de uma coordenação educativa descentralizada e da autonomia dos diferentes profissionais a seu cargo. A esta realidade acresce o facto da gestão dos tempos e dos recursos se manter fortemente dependente das políticas centrais do estado.

Por outro lado, e considerando, em particular o Despacho Normativo 50/2005 de 20 de Outubro, todo o seu conteúdo se centra no insucesso escolar

como resultado de práticas educativas não ajustadas às “insuficiências e dificuldades” dos alunos, cabendo à escola proceder à “reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem” e garantir a afectação dos necessários “recursos materiais e humanos”.

No que se reporta ao Decreto-lei nº3/2008, há a destacar, por um lado, o seu contributo à uniformização de práticas (das quais se destaca o envolvimento dos distintos intervenientes na compreensão das situações e na definição de estratégias e sua implementação, visando minimizar/superar as problemáticas detectadas) e à adopção de uma linguagem comum entre os vários subsistemas em presença. Para tal, contribuiu a apropriação da CIF, como instrumento de referência dos processos avaliativos, enquanto instrumento que visa a avaliação do potencial da pessoa, com base no seu perfil de funcionalidade e incapacidade e nos factores contextuais (aspectos que contemplam, cada qual, duas componentes, designadamente: funções e estruturas do corpo, actividade e participação; factores ambientais e factores pessoais).

Por outro lado, há a salientar a ênfase da CIF em aspectos de natureza clínica e o benefício questionável da sua aplicabilidade ao contexto educativo, bem como as consequências decorrentes da implementação do Decreto-lei nº3/2008. Entre estas, Correia (2008) destaca a exclusão de uma elevada percentagem de alunos com necessidades educativas de carácter permanente e de todos os que apresentam outras de cariz temporário. Na prática, estas, embora carecendo de intervenções especializadas, não chegam a beneficiar delas, tendendo a que as necessidades de carácter temporário se transformem em permanentes, com graves e duradouras repercussões a nível individual e social (Fonseca, 2003; Pereira, 2005b).

Como agravante, o diploma preconiza, também, em função da especificidade das problemáticas, a deslocalização de escola e de concelho, da maioria das crianças (excepto as que já residiam na proximidade das escolas de referência), como condição necessária ao usufruto de apoio por técnicos especializados na sua problemática, o que em muitos casos implica deslocações superiores a 50 Km. Ora, na prática, esta realidade rivaliza com o espírito da escola inclusiva na medida em que, a pretexto de facultar os necessários recursos, se «segrega» e condiciona, ainda mais, o funcionamento das estruturas familiares que integram estas crianças, bem como o processo de socialização dos menores, nas respectivas comunidades de origem. Em função do exposto é possível afirmar-se que se já antes da promulgação do Decreto-lei

nº3/2008, se questionava a operacionalização da escola inclusiva, depois dela, não deixa de continuar a ser pertinente tal questionamento.

Recorde-se, a título de exemplo, a opinião de Sanches e Teodoro (2006) acerca do Decreto-Lei nº20/2006 de 31 de Janeiro que veio criar o Quadro da Educação Especial, quando referiam que com ele “recua-se várias décadas em termos de discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos” (2006, p.74). Na verdade e segundo os autores citados, se por um lado, as atitudes e práticas dos diversos intervenientes se consideram elementos fulcrais da mudança, a responsabilidade do Estado na distribuição de recursos e na definição de normativos favoráveis à consecução da educação inclusiva, são igualmente aspectos a não menosprezar. Esta ideia é igualmente partilhada por Paes, Rodrigues e Bénard da Costa quando alertam para a necessidade de ser garantida a coerência “entre os critérios de financiamento e a política educativa inclusiva” (2006, p.42). Como relembram, a mudança que se impõe, mais do que das leis, depende de “factores decisivos tais como o empenhamento e a competência de pessoas envolvidas (pais, profissionais e membros da comunidade), a congregação de esforços, o estabelecimento de redes de cooperação ou os apoios e incentivos de organizações internacionais ou de outros países” (*Ibidem*, 2006, p.42).

Em síntese, se, por um lado, o quadro legal não se afigura facilitador da promoção de uma verdadeira educação inclusiva que responda cabalmente às necessidades das crianças/jovens, por outro, as dinâmicas escolares e, em particular, a articulação das escolas com a comunidade educativa, parece continuar por fazer, limitando quer a compreensão dos verdadeiros problemas que os afectam, quer o processo de definição, implementação e avaliação de estratégias, que os visem minimizar.

3.5 – O papel basilar da comunidade na promoção da inclusão socioeducativa

Considerando que, de acordo com a perspectiva ecológica, a comunidade se constitui um referente de suma importância na construção da educação inclusiva, e apesar das múltiplas invocações já anteriormente realizadas, revela-se agora pertinente explicitar, de forma detalhada, que realidade se tem em mente quando se lhe faz alusão.

Embora o conceito de comunidade seja percebido de diferentes formas por distintos autores (Quintana, 1991; Cieza, 2004; Ornelas, 2008) todos eles partilham a ideia de que a mesma se reporta a um conjunto de pessoas afecto a

um determinado território no qual desenvolvem interações significativas. A título de exemplo refira-se que para Cieza,

A comunidade é uma população vinculada a um determinado território com recursos e problemas concretos. É uma entidade naturalmente dotada de dinamismo e constitui, quer para as pessoas enquanto seres individuais, quer para os grupos, uma fundamental unidade de vida e de relação. O conceito de comunidade remete, assim, para uma realidade «afectiva», onde as trocas e a reciprocidade de relações entre os indivíduos, corporizadas na partilha e em vínculos afectivos e de solidariedade, assumem um papel de relevo (2004 s/p).

Ornelas (2008) acrescenta à ideia anterior a noção de que as pessoas afectas a uma dada comunidade sentem que detêm o poder de influenciar a vida da mesma, e que a satisfação das suas necessidades será assegurada pelos recursos locais e através do contacto com os outros indivíduos que a integram.

Por seu lado, Heller (1989) introduz a noção de comunidade relacional, a qual implica, por parte dos seus membros, a comunhão de interesses, culturas, tarefas ou propósitos. Na prática, difere do conceito anterior pelo facto de não estar necessariamente confinada a um território. Como exemplos de comunidades relacionais Burroughs e Eby (1998) referem os locais de trabalho como contextos que se podem converter em sistemas de suporte e de estreitamento de laços entre as pessoas, reforçando, assim, o sentimento de pertença a uma comunidade.

Partindo do princípio de que os conceitos de comunidade local e de comunidade relacional não são mutuamente exclusivos (Dalton, Elias e Wandersman, 2001) e de que um mesmo indivíduo pode pertencer a mais que uma comunidade relacional, torna-se claro que uma mesma comunidade, apesar de pressupor a existência de variáveis comuns entre os seus membros, tal como as explicitadas por Heller (1989), mantém em presença, outras, que fazem dessas mesmas comunidades contextos de diversidade.

Segundo Ornelas, a diversidade agora citada (corporizada no conjunto de subcomunidades que integram uma dada comunidade) é, muitas vezes, causadora de conflitos que importa aprender a gerir de forma construtiva, isto é, promovendo “a compreensão e a cooperação entre os vários membros e grupos” (2008, p.63) como condição imprescindível ao fortalecimento do sentimento de comunidade. Ornelas acrescenta ainda que:

Alguns autores e organizações podem funcionar como estruturas de mediação (Newbrough, 1980), promovendo a participação dos cidadãos e

facilitando a sua ligação com a comunidade. Por exemplo, as organizações (...) [e] os grupos de ajuda mútua podem criar oportunidades de envolvimento das pessoas com a sua comunidade, facilitando o desenvolvimento da coesão entre os seus membros e do sentimento de comunidade (2008, p.63).

Perante o exposto e equacionando agora o papel da comunidade na construção da educação inclusiva, importa perceber qual o seu possível contributo. Recorde-se, antes de mais, que a mensagem até aqui veiculada dá conta que um longo percurso há a percorrer, no sentido de assegurar uma franca interação e cooperação entre a escola e a comunidade, apesar do amplo consenso existente em torno da ideia de que tal processo se constitui como algo fundamental à prossecução das finalidades educativas. Ordoñez (2005) salienta, a propósito:

O carácter alienante e inadequado dos sistemas centralizados decorre justamente do facto de que as comunidades e os aprendizes são destinatários passivos de uma acção educacional cujo conteúdo e pedagogia são definidos a priori, sem nenhuma participação, cooperação ou engajamento de sua parte (2005, p.158).

Constatando-se que a interação entre escola e comunidade constitui hoje uma realidade central nos estudos sobre a eficácia das organizações escolares, não se pode deixar de salientar aqui o paralelo estabelecido por Sarmiento e Formosinho entre os conceitos de «escola-comunidade educativa» e «comunidades educativas», os quais referem que “a relação comunitária não é interior à escola, nem se estabelece simplesmente entre os seus membros internos e demais parceiros educativos, mas existe no contexto local: a comunidade educativa coincide, neste ponto, com a «comunidade local»” (1999, p.107). Os autores acrescentam, ainda, que no âmbito da reforma educativa desencadeada em Portugal com a publicação da LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) o conceito de comunidade educativa ganhou dupla significação, nomeadamente, administrativa e pedagógica, tendo-lhe sido associado “o estatuto de resposta à necessidade de mudança da escola, no sentido da sua aproximação e adequação às condições, interesses, solicitações e problemas socioeducativos concretos das populações locais e dos seus alunos” (*Ibidem*, 1999, p.108).

Considerando, em particular, a perspectiva inclusiva, enquanto realidade que pressupõe a capacidade de responder à diversidade dos alunos de uma dada

comunidade, nas suas diferenças e na sua singularidade, afigura-se oportuna a explicitação da noção de comunidade inclusiva defendida por Calvo:

Una comunidad inclusiva es aquella que se plantea a través de sus grupos y organizaciones dar apoyo y arropar, a los miembros más débiles de la misma, actuar de manera que estos miembros más débiles se sientan formando parte de la misma, acogidos, interrelacionados, apoyados, comprendidos y puedan participar en ella desde su propia realidad: “una sociedad inclusiva es una sociedad, una comunidad, que esencialmente es educadora que acompaña a sus ciudadanos y ciudadanas, a los niños y los jóvenes, a las personas mayores, a las personas más débiles, en riesgo de exclusión, en sus procesos de crecimiento, de participación, de mejora de su pertenencia (Mendía, 2007)” (Calvo, 2009, pp.43-44).

Corroborando a opinião de Calvo, afigura-se inquestionável concluir-se que a melhor forma de responder aos desafios da diversidade, passa pela identificação e pelo encontrar de respostas consentâneas com as necessidades dos membros de cada comunidade, fazendo uso dos respectivos recursos locais. Nesta medida, e estabelecendo um paralelo entre o conceito de comunidade, enquanto conjunto de sub comunidades defendido por Ornelas, e a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, de subsistemas concêntricos, é possível destacar alguns elementos comuns que detêm particular responsabilidade na promoção da inclusão em contexto escolar. São eles, a escola, a família e os serviços locais com funções eminentemente sociais, visto se poderem assumir como agentes de *desenvolvimento comunitário*, entendido este como:

[como metodologia que] assenta em pressupostos de *empowerment*, na medida em que mobiliza as pessoas e as organizações duma comunidade na resolução dos seus próprios problemas, aumentando, neste processo, o conhecimento dos actores sobre a realidade que os rodeia, desenvolvendo a sua capacidade de intervenção sobre essa realidade (Ornelas, 2008, p. 248).

Partindo da citação agora apresentada, equacionar possíveis formas de responder aos desafios do desenvolvimento comunitário implica, segundo o mesmo autor, ter presentes cinco aspectos distintos, nomeadamente:

1. O capital social – que se reporta ao nível de integração das pessoas na respectiva comunidade e se traduz nas “redes sociais informais”, na “confiança mútua”, na participação em diferentes tipos de organizações e em vínculos “intergovernamentais”.

2. A sustentabilidade – entendida como equilíbrio dinâmico entre a promoção do desenvolvimento e a gestão dos recursos comunitários, sejam eles económicos, ambientais ou humanos, considerando-se, relativamente a estes últimos, a capacidade de promover a participação activa da comunidade nos processos de decisão.
3. O *empowerment* – enquanto resultado da mobilização e influência das populações locais nas políticas e decisões que se repercutem nas suas vidas.
4. A construção de capacidades – que se sustenta nos recursos humanos existentes na comunidade e no seu potencial para, com base nas suas competências individuais, na informação e em recursos organizacionais, responderem adequadamente às suas necessidades específicas.
5. O desenvolvimento de novos recursos – como resultante de recursos já existentes e disponíveis na comunidade.

Partindo dos pressupostos agora apresentados, conclui-se que a dinamização das organizações, em particular as vocacionadas para fins sociais, constitui a forma mais eficaz da comunidade responder às suas necessidades específicas, e, como tal, às actuais exigências da inclusão escolar e social. Esta ideia é corroborada por Barroso (2003) e Azevedo (2000), o primeiro porque defende a importância do desenvolvimento e revitalização do sentido comunitário da escola pública, como estratégia de intervenção em situações de alunos a viverem processos de exclusão e o segundo porque refere que:

...poderá haver escolas promotoras da equidade social, inseridas em redes de promoção humana e social, se houver disponibilidade de vários actores e parceiros sociais para a realização de compromissos sociais concretos, projectos em que se determinem as finalidades e os objectivos, se mobilizem os recursos concretos a elas adequados, se estabeleçam metas e responsáveis pelas diferentes actividades, em que se estabeleçam critérios e métodos de avaliação (*Ibidem*, 2000, p.28).

Na prática e tal como já se referiu a propósito da educação inclusiva, a escola detém um papel fundamental no incrementar o envolvimento das diferentes organizações da comunidade com vista à rentabilização de sinergias, a partir da convergência da acção desenvolvida pelos profissionais e outros intervenientes que operam no terreno (Ferreira, 1993; Azevedo, 2000). Esta realidade decorre do facto de serem aqueles que, à partida, melhor conhecem o meio e entre os quais tende a gerar-se uma certa interdependência, a partir de

interesses, preocupações, tarefas e propósitos que compartilham (Heller, 1989; Pereira, 2005b). Ordoñez (2005) refere mesmo que a melhor estratégia de combate ao desajustamento das medidas definidas pelo poder central, às necessidades concretas dos destinatários e à excessiva dependência do referido poder, passa pelo envolvimento da comunidade e, em particular, pela identificação das próprias necessidades e pela rentabilização dos recursos existentes. Como refere Quintana (1993), “No habrá nunca un verdadero cambio si no es por medio de la plena participación de las personas interesadas, la cual empieza con la toma de conciencia de su situación” sendo fundamental “La autodeterminación de los individuos y de las comunidades para elegir su propio camino de desarrollo” (1993, p.76). O autor ilustra, desta forma, em que medida as estratégias de desenvolvimento comunitário, sustentadas em processo interactivos, contribuem para o desenvolvimento da autonomia e responsabilização pessoal e grupal, e para a consciencialização da comunidade, da sua capacidade de diagnosticar e fazer face às suas necessidades específicas, incluindo-se, também aqui, a escola e o seu propósito de responder à diversidade dos alunos que acolhe. Em síntese, como refere Cardoso Ferreira,

...a escola aberta à cooperação interinstitucional abre-se sobretudo ela própria à aprendizagem de como se constroem pontes e de como se salta do “multi” para o “inter” até atingir o “trans”, em que todos cooperamos com as capacidades que temos para construir aquilo que já não vem nos livros, nem nunca ninguém nos ensinou, porque é a nós, em conjunto, neste contexto concreto, que o desafio se coloca.” (ME, 1993, p.93).

3.5.1 – Do estabelecimento de parcerias ao trabalho em rede

Tal com se procurou explicitar no ponto anterior, o cumprimento das finalidades actualmente cometidas à escola, exige a participação de distintos intervenientes e/ou serviços. Na verdade, espera-se que a escola se assuma como estrutura pró-activa, capaz de promover o envolvimento de todos quantos se possam constituir um válido contributo ao alcançar dos seus propósitos, no pleno respeito pela singularidade de cada um dos alunos que acolhe, na medida em que o sucesso educativo para todos, só é possível com base numa ampla colaboração. Perante esta realidade, não será demais recordar que a educação das crianças/jovens ocorre em vários contextos que constituem o seu mundo e que interagem entre si, em particular a família, a escola e as instituições da comunidade que apoiam a infância. Como refere Barroso,

Quando estas partes do mundo do aluno comunicam entre si e se ajudam na prossecução dos mesmos objectivos, a criança beneficia de uma rede de apoio ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Quando há descontinuidade e separação, a criança vê-se privada de redes de apoio (ME, 1994, p.344).

Acrescente-se, contudo, que a ênfase colocada na necessidade de articulação agora mencionada, a que alguns diplomas legais fazem alusão, conforme explicitado anteriormente, não tem surtido o efeito desejado, afigurando-se tais directivas, aparentemente, pouco eficazes. Esta ideia é reforçada pelo CTCCPL, quando refere que “A não-articulação de serviços perpassa o funcionamento de muitas estruturas, nomeadamente das públicas, dificultando quer a melhoria dos serviços prestados, quer a própria rentabilização dos serviços, com inerente simplificação de processos e redução de custos” (2005, p.345).

Efectivamente, criar e/ou consolidar novas dinâmicas intra e inter serviços remete para a importância do estabelecimento de parcerias, contanto que para que se possa classificar um determinado processo social como parceria, esta “deve ser composta por membros da comunidade, focalizar-se sobretudo em questões locais, basear-se nos recursos comunitários existentes e na resolução de problemas através de processos de colaboração” (Ornelas, 2008, p.252). Wolff (2001) reforça a ideia de parceria salientando a presença de quatro estratégias, nomeadamente, a colaboração, a cooperação, a coordenação e o trabalho em rede, enquanto facilitadoras do trabalho que preconiza e promotoras do seu bom funcionamento. Como ilustra Ornelas:

As parcerias ou coligações comunitárias constituem uma aliança formal entre várias organizações, no sentido de trabalharem em conjunto para atingirem um objectivo comum. As parcerias comunitárias são uma forma de promover respostas coordenadas para problemas sociais complexos (Chavis, 1995, Roussos e Fawcett 2000), constituindo um espaço de participação cívica e um tipo de estrutura que é aceite pelos que agem para construir comunidades mais saudáveis (cf. Berkowitz, 2001). (Ornelas, 2008, pp. 251-252).

Na realidade, é a partir da especificidade e da riqueza contida em cada comunidade e em particular nas pessoas que a compõem, que se deve investir no estabelecimento de “novas e revitalizadas parcerias” que possibilitem alcançar uma “educação básica de alta qualidade para todos”, como preconiza a UNESCO, uma vez que, isoladamente, nem os governos, nem as comunidades,

a conseguem garantir. Contrariamente, “When they join forces, the chances of success are much enhanced” (*Ibidem*, 2001, p.32).

Perante o exposto, parece legítimo concluir-se que a constituição de parcerias, tal como é aqui defendida, se traduz numa metodologia que aposta no potencial da comunidade para angariar meios e encontrar soluções que lhe permitam responder às suas próprias necessidades e aspirações. Fuster recorda que:

...el apoyo y la ayuda mutua existen desde os mismos orígenes de la organización social y encarnan una filosofía que (...) reconoce, desarrolla y estimula el poder de las personas no sólo para ayudar-se a sí mismas, sino también para ayudar a otras personas a ayudar-se a sí mismas. Esta filosofía (...) refuerza la idea, cada vez más extendida, de que estos recursos que no poden ignorarse por profesionales y responsables de la intervención social (1997, p.13).

Nesta medida, perseguir o ideal de uma educação de sucesso para todos, alicerçado na cooperação entre diferentes parceiros, sejam eles pessoas ou serviços, implica, segundo a UNESCO (2001), o respeito por um conjunto de princípios que não podem ser negligenciados, nomeadamente:

1. A criação de um clima de confiança mútua entre governos e comunidades;
2. A assumpção de compromissos a longo prazo garantindo a efectividade das parcerias, com base na confiança, na estabilidade dos parceiros e na adopção, por parte destes, de uma postura de implicação nas tarefas;
3. O estabelecimento e clarificação de regras sustentado no mútuo acordo;
4. A focalização em idênticos propósitos como condição essencial ao seu bom funcionamento;
5. O estabelecimento e fortalecimento de relações favoráveis ao desenvolvimento de uma vontade colectiva de alcançar as finalidades estabelecidas;
6. A definição de contributos como estratégia de cooperação favorável à mútua partilha entre as partes.

Parafraseando Ornelas, cumpre salientar que:

A investigação na área dos serviços humanos (Foster-Fischman, Berkowitz, LOusbury, Jacobson e Allen, 2001; Abbot, Jordan e Murtaza, 1995) sugere que as parcerias desempenham um papel relevante no encorajamento das trocas interorganizacionais; no desenvolvimento de

sistemas integrados de prestação de serviços e na melhoria dos sistemas de comunicação entre as organizações. As parcerias mais eficazes são as que apresentam um conjunto de características específicas; são abrangentes, flexíveis e orientadas para respostas concretas, promotoras da ligação á comunidade e desenvolvem o *empowerment* comunitário (2008, p.252).

Considerando o conjunto de princípios explicitados e a natureza multidimensional dos problemas com que a escola se confronta, afigura-se imprescindível o estabelecimento de parcerias que garantam a sua minimização/ superação. Refira-se, como exemplos, que enquanto Sampaio (2006) recomenda a articulação entre a escola e a família como estratégia favorável ao ultrapassar as dificuldades decorrentes das perturbações da adolescência, Sanders e Epstein (1998), com base em diversos estudos, registam o incremento de parcerias entre a família, a escola e a comunidade e salientam (a partir das conclusões obtidas por Coleman, Tabin e Collinge, 1994), que a responsabilidade dos alunos na sua aprendizagem é reforçada quando pais, professores e eles próprios se envolvem, conjuntamente, nas actividades de suporte ao seu processo educativo.

Em síntese, e como defende Azevedo (2009), as escolas não podem continuar a perseguir a “igualdade e o sucesso” de forma isolada. Necessitam estabelecer e consolidar parcerias e actuar em rede, partilhando objectivos, recursos e possibilidades, dado que “...toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje, que es preciso identificar y valorar, desarrollar y articular, a fin de construir un proyecto educativo y cultural, que surge como resultados de las propias necesidades y posibilidades” (Castillo, 2009, p.163).

Partindo agora da noção de rede a que Azevedo (2000) e Castillo (2009) fazem referência, e dada a sua relevância para o presente estudo, enquanto conceito aplicado à realidade social, importa clarificar, com base em distintos autores, qual o entendimento que lhe é dado.

Extravasando a noção de inter-relação entre pessoas e/ou grupos, entre as quais se estabelece um sistema de comunicações horizontais (Devillard, 2001; Campenhoudt, 2003), para Carvalho e Baptista (2004), o trabalho em rede ou “em estrutura de rede” como o designam os autores, apoia-se na cooperação entre técnicos e serviços que coordenam a sua acção de forma estratégica, a partir da mobilização de “conhecimentos inscritos no quadro de uma sabedoria prática, filosófica e cientificamente sustentada” (2004, p.71). Desta forma, o trabalho em rede, para além de permitir racionalizar recursos e “valorizar o espírito de equipa e a cooperação entre investigadores e técnicos”, favorece,

cumulativamente, o reforço de “laços de colegialidade e de parceria que, ampliando as possibilidades de intervenção, potenciam a construção de modelos de acção mais ajustados à realidade” (*Ibidem*, 2004, p.71).

Nesta óptica, o objectivo da criação de redes pressupõe uma mudança sistemática nas dinâmicas de todos os que reconhecem que a responsabilidade pelo desenvolvimento não pode ser entregue a outros (Day, 2001). Acrescente-se que, tratando-se de um processo que requer “níveis elevados de confiança” (Ornelas, 2008), caracteriza-se pela sua morosidade (Day, 2001; Ornelas, 2008), mas também pela vantagem de ser francamente enriquecido pela diversidade de serviços/intervenientes que se mantêm em interacção (Day, 2001) e pela diversidade de conhecimentos e de destrezas que partilham entre si (Huberman, 1995).

Conjugando os contributos de diversos autores (Casa Pia de Lisboa, 1998; Day, 2001; Carvalho e Baptista, 2004; Barroso, 2005; Serrano, 2007; Ornelas, 2008) com vista a uma melhor compreensão do trabalho em rede, é possível afirmar-se que este se afigura uma estratégia que favorece, designadamente:

- O sentido que cada actor dá à sua acção e a construção de propósitos comuns;
- A troca de informação, a partilha e a rentabilização de recursos;
- O encontrar formas de desenvolver recursos sem privilegiar o tratamento formal mas antes a inclusão em redes naturais de relações de apoio;
- A identificação e a solução dos problemas no próprio contexto sob o interesse e orientação de uma comunidade específica;
- A negociação dos processos e a decisão conjunta de tarefas;
- A definição e a adequação de estratégias de intervenção;
- A criação de estruturas organizacionais promotoras de processos de formação e investigação colaborativa em contextos de trabalho;
- A rentabilização de redes informais já existentes e das potencialidades e criatividade dos sujeitos nelas implicados;
- O desenvolvimento de relações colaborativas em detrimento de relações de poder e de cooptação;
- As lógicas de construção e consolidação de parcerias locais sustentadas no trabalho colaborativo.

Equacionando agora o contributo do trabalho em rede ao serviço da educação e, em particular, da educação inclusiva, cumpre referir que as parcerias que envolvem “os pais e os agentes sociais” bem como as que se

constituem como “parcerias interprofissionais”, “reconhecem que nenhum grupo isolado de educadores é capaz de ir ao encontro das necessidades de outro” (Day, 2001, p.283). Day, reportando-se às crianças em risco, refere que estudos desenvolvidos num grande número de países vêm alertar para as repercussões sociais do facto de actualmente se encontrarem nas escolas muitas crianças e jovens em risco de reprovação e acrescenta que:

Nos últimos anos, o número de crianças e jovens que poderiam ser considerados em risco, assim como o seu nível de desvantagem, aumentou. As escolas urbanas deparam-se com desafios especiais ao lidar com a diversidade de risco e ao enfrentar os problemas com que as crianças e as suas famílias se deparam.

Um número crescente de escolas enfrenta taxas elevadas de abandono escolar, alienação e baixo rendimento por parte de alunos e professores, condições que são muito difíceis de superar mesmo para professores e escolas mais eficazes (Day, 2001, p.283).

Na verdade, e como refere o autor, “a maior parte das escolas não estão concebidas para fazerem face às necessidades educativas e de desenvolvimento da juventude dos nossos dias, nem os professores estão preparados e formados para lidarem com essas necessidades” (*Ibidem*, 2001, p.284).

Perante esta realidade Hargreaves, Earl e Ryan (2001), Day (2001) e o CNE (2007) defendem ser imprescindível a implementação de redes, enquanto prática que fomenta a aprendizagem individual e organizacional, na medida em que institui formas de investigação colaborativa, essenciais para responder aos desafios da actualidade. Tais redes promovem a reunião de professores e, conseqüentemente, a partilha de informação referente à sua acção, fomentando a aprendizagem cooperativa a partir da discussão de questões de natureza curricular e estrutural (Hargreaves, Earl e Ryan, 2001). Em última instância e segundo Huberman (1995), este trabalho de natureza colaborativa repercute-se favoravelmente nos processos de aprendizagem e de mudança, pelo que, como referem Carvalho e Batista, “os projectos pedagógicos deverão ser desenhados numa perspectiva humanista de envolvimento, de autoria e de participação dos próprios sujeitos, valorizando ao mesmo tempo o tecido social comunitário que suporta as redes sociais de apoio aos seus percursos de vida” (2004, p.71). Para tal, e segundo os mesmos autores, os diferentes serviços e/ou intervenientes parceiros “devem organizar-se também em estrutura de rede, de modo a poder articular projectos, a partilhar informações, a coordenar actividades e a concertar procedimentos entre diferentes organismos institucionais” (*Ibidem*, 2004, p.71).

Por último, saliente-se a importância de em todo o processo, serem facultadas “condições materiais e enquadramentos organizacionais locais que ajudem as pessoas a envolverem-se no diálogo e a tomar as suas próprias decisões” (Hargreaves, Earl e Ryan, 2001, p.207), não descurando os aspectos de natureza relacional traduzidos em reforço, reconhecimento e em comportamentos de apoio efectivamente assumidos (Alan Vaux, 1998 citado por Menezes, 2007). Nesta óptica, e recordando os contributos defendidos pelos diferentes autores analisados sobre a importância do trabalho em Equipa, afigura-se pertinente equacionar em que moldes as dinâmicas desenvolvidas por estas estruturas podem favorecer os processos da inclusão.

3.6 – Pertinência do trabalho em Equipa ao serviço da inclusão

Na sequência dos trabalhos desenvolvidos por Booth e Ainscow, tem vindo a ser apropriado por diferentes autores o conceito de “barreiras à aprendizagem e à participação” em substituição do de “necessidades educativas especiais”. A justificar a alteração Booth e Ainscow argumentam que, na prática, o segundo conceito agora referido constitui um contributo “para a fragmentação dos esforços feitos pelas escolas para responder à diversidade dos alunos” (2002, p.9) enquanto o primeiro desloca a atenção das dificuldades por eles apresentadas e respectivas causas, para “o que tem que ser feito para melhorar a aprendizagem de qualquer criança” (*Ibidem*, 2002, p.9).

Na realidade, o conceito de “barreiras à aprendizagem e à participação”, ao invés de apostar na fragmentação por tipologias de necessidades, implica antes a congregação de esforços no sentido de identificar e operacionalizar estratégias que capacitem a escola para responder aos desafios da diversidade. Nesta medida a escola está, não só a dotar de competências os “alunos mais vulneráveis aos processos de exclusão” (Echeita, 2006), como igualmente todos os outros, visto que a diversidade de medidas e estratégias adoptadas em resposta às suas necessidades concretas constitui, igualmente, uma mais-valia para todos os outros (CNE, 1999; Ainscow, 2000; Booth e Ainscow, 2002; Verdugo e Rodríguez, 2008). Kronberg vai ainda mais longe ao afirmar que “a inclusão nas escolas regulares (...) pode originar resultados transformadores poderosos, tanto para os alunos como para todos os que se encontram envolvidos no processo” (2003, p.56).

Partindo das ideias agora apresentadas, resulta evidente que associadas aos propósitos da inclusão se encontram sempre presentes as noções de participação, colaboração e cooperação, em consonância com o explicitado ao

longo do presente capítulo, onde se defende que a implementação de culturas, políticas e práticas inclusivas implicam uma acção concertada de diferentes actores.

É na linha de pensamento agora apresentada que o trabalho em Equipa é, na opinião de muitos, a estratégia basilar dos processos de inclusão (Azevedo, 2000; Marín, 2002; Booth e Ainscow, 2002; Kronberg, 2003; Fonseca, 2003; Madureira e Leite, 2003; Echeita, 2006; Verdugo e Rodríguez, 2008). Verdugo e Rodríguez, (2008), com base numa investigação recentemente realizada em Espanha, acrescentam, inclusive, que o trabalho em Equipa é sobejamente defendido por professores, pais e alunos. Como explicam, enquanto os professores defendem a importância de “hacer más tutorías sistematizadas con los padres y abrir los centros a las familias” (2008, p.22); os pais insistem na disponibilização de informação e orientações, por parte das escolas e dos professores, no sentido de melhor ajustarem a sua intervenção junto dos seus filhos; enquanto os alunos consideram o trabalho em Equipa uma estratégia favorável ao seu envolvimento nas tomadas de decisão sobre os aspectos que lhes dizem respeito.

As conclusões de Verdugo e Rodríguez, (2008), coincidem com o parecer de Booth e Ainscow (2002), quando defendem que os alunos, os pais, os professores e as comunidades constituem verdadeiros recursos que importa rentabilizar, dada a importância:

- Dos alunos serem “encorajados a participar em todos os aspectos da sua educação” (Booth e Ainscow, 2002, p.14) e a envolverem-se e apoiarem-se mutuamente na definição e orientação dos seus processos educativos, na planificação e execução conjunta de actividades e na partilha de saberes e de experiências educativas;
- Dos pais, enquanto peças fulcrais à promoção do sucesso dos seus filhos, beneficiarem do necessário apoio à “construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias”, visto que “a redução do *stress* das famílias está fortemente ligada à melhoria da qualidade das interacções no contexto familiar e é factor essencial ao sucesso educativo” (Paes, Rodrigues e Bénard da Costa, 2006, p.26);
- Dos docentes se constituírem recursos fundamentais à promoção dos processos de inclusão educativa (Echeita, *et al*, 2008), em articulação com outros profissionais membros da comunidade escolar, pela capacidade que detêm de se entre ajudarem e de rentabilizarem os seus conhecimentos e competências;

- Das comunidades contribuírem com os seus saberes, os seus recursos e as suas práticas para a remoção das barreiras à aprendizagem e à participação, através da acção dos diferentes profissionais e/ou serviços que as integram, e que prestam apoio e assessoram o desenvolvimento dos diferentes processos.

Perante o exposto, é inequívoca a importância da conjugação de esforços, realidade sobejamente defendida por Booth e Ainscow, cujos trabalhos, visando a melhoria organizacional numa perspectiva inclusiva, sublinham a importância do incentivo às “relações mútuas, entre escolas e comunidades” e enfatizam “o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem” (2002, p.8). A implementação do “Índex” proposta pelos autores é exemplo disso mesmo, na medida em que constitui um modelo de intervenção que tem em vista a identificação e remoção das barreiras à aprendizagem e à participação, sustentando-se, essencialmente, no trabalho colaborativo em grupo e com grupos. Na prática, traduz-se num processo de conhecimento da realidade, definição de um plano de desenvolvimento inclusivo, sua implementação e posterior avaliação e reformulação, numa constante e inacabada procura de melhoria.

Mas se há autores, como Booth e Ainscow, que estudam os processos inclusivos de uma forma abrangente, equacionando o envolvimento de todos os possíveis intervenientes, existem outros que focalizam a sua análise em subsistemas mais restritos, possibilitando a identificação de duas tipologias de Equipas entendidas como facilitadoras do processo de inclusão. Uma reportam-se a estruturas “intra-organizativas” que integram exclusivamente profissionais que laboram em contexto escolar (maioritária ou exclusivamente professores). Outras, constituídas por profissionais afectos a distintas áreas do saber, são compreendidas como Equipas de apoio externo às escolas. Refira-se porém, que no que se reporta a designações, se constatou uma ampla falta de consenso e precisão na terminologia utilizada. Assim, as primeiras assumem designações como “equipas de coordenação pedagógica” (Torres González, 2002), “equipas de docentes” (Azevedo, 2000), “equipas interdisciplinares”, (Kronberg 2003; Madureira Leite, 2003) e “equipas de apoio de primeira linha” (Paes, Rodrigues e Bénard da Costa, 2006). Por seu lado, as segundas são designadas “equipas de orientação psicopedagógica” (Torres González, 2002), “equipas multiprofissionais”, (Azevedo, 2000; Torres, 1999 e Arnaiz, 2003), “equipas locais de apoio” (Paes, Rodrigues e Bénard da Costa, 2006) e

“equipas interdisciplinares” (Guattari, 1992; Alves, Brasileiro e Brito, 2004; Francischett, 2005; Pimenta, 2007; Torres, 2007).

Numa apreciação global, o levantamento e análise efectuados não só evidenciou a disparidade de designações utilizadas (inclusive, designações idênticas para realidades diferentes) como também uma tendência para a focalização na participação dos profissionais em detrimento da valoração do envolvimento das crianças/jovens e respectivos pais/encarregados de educação nos processos que, acima de tudo, lhes dizem respeito. Complementarmente, permitiu identificar, com base em distintos autores (Garcia, 1994; Azevedo, 2000; Ainscow, 2000; Rief e Heimburge, 2000; Marín, 2002; Kronberg, 2003; Fonseca 2003, Echeita, 2006; Pães, Rodrigues e Bénard da Costa, 2006), um conjunto de possíveis contributos das Equipas em prol da inclusão, nomeadamente:

- O envolvimento cooperativo de todos os intervenientes directa e indirectamente responsáveis pelos processos;
- A interacção dos profissionais, com vista à identificação de necessidades, compreensão de acontecimentos e circunstâncias e à colecta e partilha de informação, sustentadas na troca de opiniões e nos conhecimentos de outras pessoas, enquanto fontes de recursos;
- O trabalho interdisciplinar traduzido na adopção, pelos docentes e outros profissionais, de uma atitude reflexiva face à própria prática, na planificação conjunta, na experimentação de novas estratégias e na implementação de diferentes modos de trabalho;
- A criação de espaços securizantes, na medida em que a partilha de dificuldades e problemas fomenta a procura conjunta de novas soluções e promove a formação dos profissionais e/ou outros intervenientes envolvidos, possibilitando a cada um o desenvolvimento do seu trabalho sem medos nem ansiedade;
- A produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional e pessoal dos diversos intervenientes;
- A flexibilização das respostas e a sua adequação a todas as crianças e, conseqüentemente, a melhoria das respectivas condições de aprendizagem.

Em suma, atendendo à “incuestionable complejidad y multidimensionalidad del proceso de inclusión educativa” (Verdugo, *et al*, 2008, p.46), o trabalho em Equipa afigura-se imprescindível na medida em que permite que os indivíduos se ultrapassem a si próprios, alcançando o que nenhum atingiria sozinho e descubram meios de trabalhar conjuntamente para

benefício mútuo (Handy e Aitkin 1986, citados por Ainscow, 2000). Contudo, é de salientar que há ainda um longo caminho a percorrer, uma vez que:

Passar do nível das intenções e dos documentos oficiais para o das práticas profissionais é um desafio que implica muito esforço e empenhamento por parte dos diversos actores da comunidade educativa. Significa questionar hábitos antigos e enraizados, que às vezes já quase se tomam como norma; exige saber resistir à lentidão do processo de mudança, conseguir ultrapassar os entraves que vão surgindo e ser capaz de promover espaços de reflexão conjunta numa comunidade nem sempre preparada para o trabalho colaborativo (César e Silva de Sousa, 2002 citados por César, 2003, p.122).

Perante o exposto, é de concluir que se por um lado a criação e consolidação de dinâmicas de trabalho intra e inter-serviços se afigura uma estratégia imprescindível à implementação dos princípios da escola inclusiva, por outro, a constituição de Equipas de composição diversificada revela-se uma peça fulcral nesse processo, na medida em que, através da interacção e da partilha, promove a rentabilização de saberes e de recursos, conforme se procura ilustrar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – Equipas Multiprofissionais em Portugal: sua origem e percurso

O actual capítulo suporta-se, maioritariamente na informação recolhida e dissertações produzidas para obtenção do Grau de Suficiência Investigadora, e está subdividido em quatro pontos. O primeiro apresenta uma análise da evolução conceptual da noção de Equipa Multiprofissional e estabelece o paralelismo deste conceito com os de Multi, Inter e Transdisciplinaridade. O segundo enquadra a criação das Equipas Multiprofissionais em Portugal, explicita os seus moldes de funcionamento e os processos de divulgação e difusão, retrata as trajetórias que conduziram à sua extinção ou efectividade, e apresenta as conclusões da avaliação de que foram alvo as Equipas oficialmente criadas na década de 80 e a opinião recente de profissionais que à data as integraram. O terceiro ponto explicita como tem sido tratada a oficialização das Equipas Multiprofissionais em Portugal e ilustra o aparecimento de Equipas resultantes da mobilização das comunidades. Por último, o quarto ponto efectua o cruzamento das noções de Equipa, interdisciplinaridade, inclusão e trabalho em rede e enfatiza o papel das escolas na criação de Equipas Interdisciplinares, justificando a alteração conceptual.

4.1 – Evolução conceptual da noção de Equipa Multiprofissional

Estudar uma qualquer realidade implica, à partida, uma clara compreensão do objecto de estudo. Considerando a polissemia de alguns vocábulos, aliada à constatação de que se utilizam diferentes expressões para designar realidades aparentemente semelhantes, (Equipas compostas por profissionais de distintas áreas do saber), nomeadamente *Equipas Multiprofissionais* e *Equipas Multi, Inter* ou *Transdisciplinares*, considerou-se oportuno proceder à clarificação da referida terminologia.

Recorrendo à etimologia das palavras, e deixando agora de parte a noção de Equipa, já sobejamente explanada ao longo dos anteriores capítulos, cumpre começar por destacar o significado de um conjunto de termos de origem latina, nomeadamente o prefixo *multi* (*multum*), que exprime a ideia de muito; o adjectivo *profissional*, derivado do vocábulo (*professione*-), que qualifica aquele que sabe uma profissão, e o nome *disciplina*, que provém da expressão latina *disciplina*- e que se refere a doutrina ou conjunto de conhecimentos especiais. Com base nesta breve análise e numa primeira leitura, enquanto a noção de Equipa Multiprofissional se reporta a *muitos profissionais* (afectos ou

não a diferentes áreas do saber), a de Equipa Multidisciplinar refere-se a um conjunto de *peças detentoras de distintos conhecimentos*, organizadas, num caso e noutra, em Equipa.

Constata-se, porém, que na prática, ambos os conceitos têm sido entendidos e usados como sinónimos. A título de exemplo cite-se Peduzzi, que, reportando-se ao âmbito da saúde, refere que “o trabalho em equipa multiprofissional consiste numa modalidade de trabalho colectivo que se configura na relação recíproca entre as múltiplas intervenções técnicas e a interacção dos agentes de diferentes áreas profissionais” (2001, p.108). Por seu lado, e segundo Silva “A multidisciplinaridade propõe uma estrutura em que a solução de um problema utiliza informações de duas ou mais especialidades...” (s/d¹, p.1). Acrescente-se, ainda, que o conceito de Equipa Multiprofissional, mormente utilizado na área da saúde, tem vindo a cair em desuso em prol do segundo, o qual, por sua vez, assume diversas designações, nomeadamente *Equipas Multi, Inter ou Transdisciplinares*.

Face à realidade agora descrita, importa recuar no tempo e recordar, ainda que de forma sumária, que se a partir do século XVII se assistiu a uma crescente fragmentação do saber científico, visando uma melhor compreensão de cada uma das partes que compõem a actual estrutura disciplinar, na actualidade verifica-se um movimento inverso. Como refere Pimenta,

Hoje é sabido que a decomposição do todo em partes e o estudo detalhado de cada uma das partes, como propunha Descartes nas regras adequadas ao filósofo e ao cientista, não é uma forma de encontrar o mais simples nem o procedimento primeiro para posteriormente compreender melhor o todo. Não se encontra o simples porque cada individualização desperta novas totalidades (na passagem da sociedade para o indivíduo encontramos uma “realidade” mais fácil de ser estudada?). Não é a forma mais adequada porque o todo é mais que a soma das partes porque também é a relação, na semelhança e na diferença, entre as partes e toda a não linearidade e a irreversibilidade do processo (2007, p.5).

Efectivamente, e sem descurar a importância da multiplicidade de disciplinas, hoje aceites como tais, resultantes da compartimentação de saberes, tem vindo a afirmar-se, crescentemente, uma visão holística da realidade. Pombo, reportando-se ao que designa de “relações cognitivas do homem com o mundo”, ilustra esta evolução a partir da distinção de três momentos distintos que descreve da seguinte forma:

¹ s/p – Citação extraída de documento não datado

O primeiro seria o momento sincrético, correspondente à civilização oral, anterior à ciência, anterior à análise, fundado numa relação indistinta entre o homem e o cosmos, isto é, a totalidade orgânica e organizada que o cerca. Um segundo momento (...) seria o da especialização, da fragmentação disciplinar, do pensamento analítico governado pelo princípio, hoje insustentável na sua generalidade, de que o todo é igual à soma das partes. Estaríamos agora a entrar num terceiro momento: aquele que, justamente, reclama o contributo da interdisciplinaridade e integração dos saberes (2004, p.12).

Decorrente deste último posicionamento que visa superar as fronteiras dos vários campos do saber, têm surgido diferentes designações e definições com o propósito de o classificar e ordenar, sendo disso exemplo as noções de Multi, Inter e Transdisciplinaridade (Pombo, 2004). Porém, e apesar de Torres (2007) referir estar longe de ser consensual o entendimento que é dado a cada uma delas, dada a falta de limites claros entre as citadas noções, não deixa de se afigurar pertinente destacar os atributos que as caracterizam e diferenciam, com base em pareceres comumente partilhados por diferentes autores.

Começando pelo conceito de Multidisciplinaridade (ou Pluridisciplinaridade como é também designado) é de salientar que, como característica principal, detém o propósito de procurar soluções para os problemas a partir da utilização, por aposição, de informações referentes a distintas áreas do saber, sem que estas saiam enriquecidas no processo (Madureira e Leite, 2003; Francischett, 2005; Silva, s/d), nem haja convergência de conceitos e métodos (Japiassu 1976, citado por Alves, Brasileiro e Brito, 2004). Na opinião de Madureira e Leite:

...uma equipa do tipo disciplinar é constituída por um conjunto de profissionais com formações diferentes e funções específicas, os quais desenvolvem processos de intervenção próprios com cada caso, comunicando entre si de modo informal. Enquanto grupo, a sua intervenção constitui um conjunto de ações justapostas e sem relação entre si (2003, p.136).

Tal como Pimenta (2007), Torres, com base em Gusdorf, adverte que “o falso conhecimento interdisciplinar serve frequentemente para induzir os investigadores na ideia, errada, de que «reunir especialistas de diferentes especialidades é suficiente para gerar interdisciplinaridade»” (2007, p.2). Este ponto de vista é partilhado por Guattari quando refere que “o encontro das disciplinas não basta para que sejam eliminadas as fronteiras entre as problemáticas e modos de expressão presentes” (s/d, s/p).

Considerando agora a noção de Interdisciplinaridade, que tem como horizonte epistemológico a unidade do conhecimento traduzida na “superação das fronteiras disciplinares” (Francischett, 2005, p.3), cumpre referir que a mesma se reporta a um processo de aprendizagem, sustentado na interação continuada entre especialistas. Na prática, e com base na “reflexão interdisciplinar” (Alves, Brasileiro e Brito, 2004), “possibilita um diálogo mais fecundo entre os vários campos do saber” (Silva, s/d, p.1) e promove a modificação e o enriquecimento das disciplinas envolvidas, ao consciencializá-las dos seus limites e ao torná-las permeáveis aos diversos contributos que cada uma delas tem para partilhar com as demais (*Ibidem*).

Acrescente-se, ainda, que a Interdisciplinaridade entendida por Demo “como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real” (1998, p.88-89), tem como propósito “superar a dicotomia entre: teoria e prática; pedagogia e epistemologia; entre ensino e produção do conhecimento científico” (Francischett, 2005, p.9), por oposição ao saber fragmentado em especialidades fechadas sobre si mesmas e ao conformismo do adquirido e das ideias feitas (*Ibidem*, 2005).

Equacionando, por último, o conceito de Transdisciplinaridade, como realidade que transcende os dois anteriores (ainda que alguns autores não explicitem de forma nítida a distinção entre Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade) cumpre referir que, numa lógica sistémica, se reporta a uma real “coordenação de todas as disciplinas com uma finalidade comum” (Francischett, 2005, p.3) capaz de eliminar as fronteiras rígidas que as separam e possibilitando uma nova visão da realidade (Silva, s/d). Como refere Silva,

Numa estrutura transdisciplinar não há o domínio de uma disciplina sobre as outras, mas uma abertura para o diálogo, não só das disciplinas entre si, como entre as áreas da ciência e, mais ainda, da ciência com outros campos (...). Uma atitude transdisciplinar também deverá considerar as várias formas de apreensão e transmissão do conhecimento, valorizando os aspectos intelectuais bem como o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade no processo de ensino-aprendizagem (s/d, p.1).

Em síntese, e com base em Morin, a noção de Transdisciplinaridade salienta dois aspectos básicos:

...primeiro, trata-se de algo mais que a mera intensificação do necessário diálogo entre as distintas áreas e disciplinas científicas, porque a questão que precisa ser explicitada é a da mudança de paradigma epistemológico;

segundo, o diálogo entre as ciências será mais profundo se houver uma transmigração de conceitos fundantes através das diversas disciplinas (Assmann, 1998, citado por Silva, s/d, p.1).

Uma vez explicitados os conceitos de Multiprofissionalismo, Multi, Inter e Transdisciplinaridade, parece legítimo concluir estar-se perante uma crescente aposta na comunicação e unificação de diferentes linguagens científicas, em busca de uma efectiva integração de conteúdos e de uma concepção unitária do conhecimento. Contudo, não é demais salientar que a passagem da Multi para Transdisciplinaridade corporiza todo um processo que não se coaduna com a supressão de etapas. Neste sentido é de destacar a noção de Interdisciplinaridade por implicar já uma efectiva comunicação, interacção e cooperação entre os diversos campos do conhecimento, suportadas numa atitude reflexiva, com vista a uma melhor compreensão da complexidade do real e, cumulativamente, a de Transdisciplinaridade, como meta desejável, ainda que de mais difícil alcance.

Assim, se relativamente à Multidisciplinaridade, “A interdisciplinaridade constitui uma melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (Vaideanu 1987, p.165), a Transdisciplinaridade não só fomenta a formação pessoal e profissional dos intervenientes envolvidos, como constitui o expoente máximo da comunicação e articulação entre as diferentes áreas do saber. Para tal, implica um processo de aprendizagem permanente, sustentado numa atitude de “humildade intelectual” (Japiassu, 1992), em que o trabalho em Equipa ocupa um lugar charneira (Japiassu, 1976; Madureira e Leite, 2003).

4.2 – As primeiras Equipas Multiprofissionais na perspectiva da integração

Em consonância com o explicitado no ponto anterior, o uso da designação *Equipa Multiprofissional* (EM) antecede as restantes expressões analisadas. Por tal facto, não é de estranhar que essa tenha sido a utilizada, no início da década de 80 do século XX, para designar um conjunto de Equipas então criadas em Portugal, num movimento que visava promover a integração das crianças com limitações funcionais e/ou estruturais (então designadas deficientes) e que tendo precedido a actual perspectiva inclusiva, contribuiu para a impulsionar.

Constituindo as Equipas agora mencionadas e outras que nelas tiveram origem, o móbil do presente estudo, pelos seus propósitos, pela acção desenvolvida e pelo acreditar na importância do seu papel na promoção de uma

educação e de uma sociedade mais inclusivas, afigura-se pertinente situar os aspectos subjacentes ao seu aparecimento. Assim, numa perspectiva ecológico-sistémica que enfatiza a interdependência dinâmica entre a multiplicidade de factores que integram cada ecossistema e, cumulativamente, entre os diversos subsistemas que o compõem, há a destacar os antecedentes que desencadearam o aparecimento das citadas Equipas; os moldes em que se processou a sua criação; o modelo de intervenção preconizado e dinâmicas adoptadas; os processos de divulgação, difusão e extinção *versus* efectividade das mesmas; os resultados da avaliação a que foram sujeitas e, por último, o recente parecer de profissionais que, à data da sua criação, as integraram.

4.2.1 – Contexto sociopolítico que antecedeu a criação das Equipas Multiprofissionais

Recordando que entre o início da década de 30 e meados da de 70 do século XX, se viveu em Portugal um regime ditatorial designado Estado Novo, em que a liberdade de expressão e de associação foi continuamente oprimida, é de salientar o impacto da insatisfação daí decorrente, traduzido em elemento dinâmico na vida do seu povo (Ferreira, no prefácio à obra de Mattoso, 1994a).

Efectivamente, se durante as três primeiras décadas do Estado Novo era impensável questionar as directrizes emanadas pelo poder político, uma vez que o governo salazarista “não hesitava em reprimir severamente qualquer esboço de resistência” (Mattoso, 1994a, p.541), também é certo que o fechamento que caracterizou esta época, viria a esbater-se gradualmente, fruto de várias pressões. Mattoso, fazendo alusão à crise política de 1958-1962, refere que, “sob a calma aparente das coisas (...) ninguém se apercebera das tensões acumuladas numa sociedade em mudança mas aperreada por bloqueios políticos, institucionais e ideológicos de toda a ordem” (1994a, p.523).

Após o afastamento de Salazar em 1968, a subida de Marcelo Caetano ao poder serviria tão-somente para perpetuar, por mais alguns anos, a crescente insatisfação que se vivia. A reforma sociopolítica que o povo português almejava exigia mudanças de fundo, não se compadecendo com uma governação que, sem romper com o passado, insistia em manter praticamente inalterada a sua política. Porém, seria ainda sob a presidência de Marcelo Caetano e com Veiga Simão na pasta da educação, que as políticas educativas viriam a sofrer um significativo impulso. Efectivamente, enquanto o novo Governo apregoava a necessidade de “melhoria das condições sociais do povo português” (Santos, 1983, p.76), Veiga Simão exercitava uma nova forma de

fazer política, procurando o entendimento directo com as pessoas e defendendo o que designava de “Democratização do Ensino”. Como referia,

A Democratização do Ensino é ideal que, para nós, só se extinguirá com o último sopro de vida, é base de uma filosofia que advoga o acesso aos bens da cultura a todos os cidadãos em função exclusiva dos seus méritos independentes das condições sociais e económicas de cada um (Veiga Simão citado por Santos, 1983, p.76).

O apelo ao envolvimento e participação do povo, na análise e emissão de opiniões acerca dos dois projectos de reforma que elaborou, nomeadamente: «Projecto do Sistema Escolar» e «Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior» denota uma clara aposta numa nova forma de fazer política. O próprio Veiga Simão, ao referir-se aos documentos supra-citados, esclareceria:

...neles se procurou traduzir uma filosofia educativa que consagrasse o duplo princípio de que a educação do indivíduo é a finalidade primeira do sistema educacional e de que todos, em regime de igualdade de oportunidades, devem encontrar nesse sistema as vias que garantam o seu inalienável direito à educação (1971, p.12).

Ainda com Veiga Simão na pasta da Educação, Portugal veria publicada, a 25 de Julho de 1973, aquela que foi a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual contemplava um vasto conjunto de inovações. A educação parecia então investida de uma nova dinâmica. Porém, o golpe militar de 25 de Abril de 1974, fruto de tensões e revoltas acumuladas, viria imprimir um corte nas políticas educativas encetadas e constituir-se-ia um marco na história de Portugal.

Apesar da discrepância com que diferentes analistas encaram o que à data se passou, defendendo uns ter-se tratado de uma verdadeira revolução, advogando outros, que a mesma não se chegou a efectivar, é pelo menos consensual, a ideia de se ter operado uma ruptura. Por tal facto, na história de Portugal, o século XX ficou desde então dividido no «antes do 25 de Abril» e no «depois do 25 de Abril» (Mattoso, 1994b).

O segundo período agora citado viria marcar uma nova era em que as forças políticas e sociais, que se haviam oposto de forma organizada à ditadura do Estado Novo, passavam a integrar a cena política. O país imergia, assim, numa nova fase da sua história, marcada por enorme instabilidade, decorrente de uma expressiva concentração de poder político, que nem a tomada de posse do I Governo Provisório a 16 de Maio de 1975 conseguiria por cobro, a fim de

garantir a retoma da desejada tranquilidade. Efectivamente, a história de Portugal estava longe de se escrever de uma forma tão linear, dado verificar-se uma constante flutuação de políticas e objectivos, traduzida na passagem de seis governos provisórios, a quem seriam confiados os destinos do país entre o 25 de Abril e 22 de Julho de 1976.

Neste período de aparente deriva, marcado por rápidas mudanças no contexto sociopolítico, viria a ocorrer, simultaneamente, uma “explosão incontrolada de fenómenos sociais” (Mattoso, 1994b, p.40), sendo, por isso, considerado por muitos, como o mais fértil na eclosão deste tipo de movimentos, com consequentes transformações nas relações, nos valores e nas mentalidades (*Ibidem*, 1994). Stoer, referia, a propósito,

Com a revolução do 25 de Abril de 1974 deu-se uma tremenda expansão e renovação das instituições da sociedade civil. Associações e organizações representativas da população, tanto a nível institucional como voluntário, surgiram praticamente de um dia para o outro. Tornaram-se subitamente parte das «realidades portuguesas» (1986, p.60).

Na prática, este período revolucionário de curta duração foi marcado por uma vasta actividade política e ideológica no seio da sociedade civil, em que, *grosso modo*, nasceram as associações e organizações essenciais à participação do povo na vida política, e em que as instituições que apoiavam essas associações e organizações se revigoraram. Seguir-lhe-ia, então, um novo estádio na vida política portuguesa, marcado por dois grandes aspectos.

O primeiro reporta-se à formação e subida ao poder dos primeiros Governos Constitucionais (num total de oito entre 1976 e 1982) o que, num tão curto espaço de tempo ilustra quão instável se afiguraria definir e aprovar políticas que permitissem ultrapassar a situação de crise. O segundo refere-se à decisão de adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE) e a todo o processo que antecedeu a entrada de Portugal, o qual permitiria recentrar o discurso de mudança na sua natureza predominantemente exógena, contribuindo, assim, para esbater e ocultar, em parte, conflitos internos, actuando como um “eficaz instrumento ideológico de coesão social” (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993, citados por Teodoro, 1994, p.89).

Na realidade, esta nova etapa, iniciada com a tomada de posse do Primeiro Governo Constitucional, contribuiria para marcar o início de “um processo de «normalização», o qual iria conduzir a uma consolidação gradual do Estado e a consequente desvalorização das instituições da sociedade civil” (Stoer, 1986, p.64). Stoer refere, inclusive, que o período compreendido entre

1976 e 1980, constituiu “um período de definição dos limites do Estado e da sociedade civil, com o restabelecimento do domínio do primeiro sobre a última” (1986, p.70).

Acrescente-se que a actuação “normalizadora” dos primeiros Governos Constitucionais, como a classifica Stoer, significaria um retomar a política de Veiga Simão, naquilo que o autor designaria “um retorno à dualidade do início dos anos setenta – entre o crescimento económico e a igualdade de oportunidades na educação” (Stoer, 1991, citado por Teodoro, 1994, p.81), ainda que a referida igualdade significasse apenas o direito à Educação, ou seja, igualdade legal em termos de acesso.

A partir de então, toda a vida política parece ter girado à volta desta nova realidade e, conseqüentemente, na procura de novos equilíbrios internos. A modernização que se pretendia alcançar “é encarada como um desafio e um desejo: desafio a que o país não se pode furtar e o desejo de libertação de um atraso secular que finalmente é possível realizar” (Teodoro, 1994, p.89). Mattoso sintetiza, de forma clara, a importância desta etapa, afirmando que,

Portugal moveu-se neste período entre os pólos de uma economia mais dirigista e colectivista e de uma sociedade mais liberal e individualista, num universo de maior abertura à internacionalização de ideias, empresas e mercados de que a entrada na Comunidade Europeia foi apenas uma ilustração. [Porém, acrescenta que] se a normalização política e a evolução económica conspiraram numa via cada vez mais segregadora da participação popular, já a revolução nos costumes e nas mentalidades não só ficou adquirida como em muitos campos se foi alargando e aprofundando (1994b, p.277).

Stoer, comunga da mesma opinião, ao afirmar que

... apesar de o Estado ter tentado reassumir a sua dominância, a força da sociedade civil (através das suas organizações e associações populares ou de classe) são ainda factores muito poderosos – moderando, modificando, combatendo e fazendo inflectir a actividade e os objectivos do Estado (1986, p.70).

Conclui-se pois, que na década de oitenta, a opção de integrar a comunidade europeia significou a assunção de uma lógica e de um discurso sobre a modernização da sociedade e, ainda que de forma algo precária, sobretudo na sua primeira metade, a organização política parece finalmente ter começado a encontrar alguma estabilidade, após a turbulência do período revolucionário.

4.2.2 – Movimentos precursores

Segundo evidencia a história, os tempos de crise constituem momentos fecundos nos quais se idealizam mudanças, dado que é da insatisfação que nasce a vontade de mudar. Neste sentido é de referir, em consonância com o anteriormente explicitado, que o Pós 25 de Abril constituiu um período áureo em termos de movimentações sociais, em que a procura de respostas para os problemas tidos como mais prementes foi factor de mobilização e de associativismo de pessoas e organizações. Stoer, reportando-se à década de 70, refere que a mesma “tornou clara a ligação entre a democracia e a educação em termos duma forma de ensino baseada na comunidade, significando que a educação, e mais geralmente a cultura, desempenha um papel vital na construção e manutenção duma sociedade democrática” (Stoer, 1986, p.257). Foi neste contexto (de acordo com pesquisa efectuada por Pereira 2005a – inédita em Portugal sobre esta matéria) que a história das EM se começou a desenhar, inicialmente centrada na então designada criança deficiente. D’Espiney, coordenador do estudo Effectiveness Initiative, traduzido na obra “Movimento de Águeda” definiu-o como “um movimento espontâneo, de base comunitária” que “surgiu em pleno período revolucionário” (2008, p.61). Como refere,

Acreditava-se no poder local. As comunidades e profissionais organizavam-se para dar resposta às suas necessidades e preocupações. “Havia uma utopia – havia uma crença de que efectivamente valia a pena investir nas pessoas”. Foi também o que aconteceu em relação à criança com deficiência – as famílias juntaram-se e criaram as suas próprias estruturas (2008, p.61).

Como recorda Tovar, era premente a mudança de atitude dado que “O deficiente era olhado como um ser «à parte», ou como um estigma para as famílias que suportavam sozinhas o problema, ou mesmo escondiam as suas crianças com deficiência” (1991, p.191). Saliente-se, a propósito, que as movimentações agora descritas, que viriam a dar origem às primeiras EM, se enquadravam num movimento mais lato, o da integração.

...following the Revolution of April 1975 in Portugal, a movement was born which called for the integration of those children who were denied acceptance in the community into the educational and social systems. This principle of integration recognised and expressed the democratic value of Equal Rights For All (Madeira, 1998, p.44).

Efectivamente, os anos 70 representam um marco importante na história do Ensino Especial, na medida em que se afiguraram facilitadores do eclodir de diferentes movimentos, um pouco por todo o país, dado que as respostas existentes até então se confinavam quase exclusivamente às cidades de Lisboa, Porto e Coimbra. Na prática, vir-se-iam a revestir de significativa importância, pela sua capacidade de resposta efectiva ao público a que se destinavam e, inclusive, pelo seu carácter inovador. Segundo Bénard da Costa, são exemplo:

- O «Movimento CERCI»² direccionado para o atendimento aos cidadãos entre os 6 e os 14 anos, com deficiência mental;
- O apoio e orientação efectivados nos serviços e/ou junto das famílias, pelos Centros de Saúde Mental Infantil, Centro de Orientação e Observação Médico-Pedagógica, Centro de Medicina de Alcoitão, Centro de Desenvolvimento da Criança e Centros de Paralisia Cerebral;
- A acção exercida pelos serviços de Orientação Domiciliária direccionada para a deficiência visual e auditiva, de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos, (dependente do Centro de Educação Especial de Lisboa e exclusivamente centrado no respectivo distrito);
- A actividade desenvolvida pelos professores de apoio ao «Ensino Integrado», junto das famílias e direccionada para a integração de crianças, até aos seis anos, que apresentassem deficiência visual, auditiva e/ou motora;
- Os designados «Jardins de Infância em escolas especiais», criados nas escolas de Ensino Especial que, em alguns casos, admitia crianças sem qualquer limitação;
- A «experiência de Águeda», que visava identificar as crianças com deficiência, na respectiva área geográfica, para posteriormente promover o apoio aos pais e facilitar a sua integração na Educação Pré-escolar.

A propósito desta última iniciativa, a autora referia, inclusive:

Começa a ser conhecida no País a actuação exercida a partir do Centro da Bela Vista de Águeda e que consiste no rastreio precoce de crianças que

² Movimento social resultante da mobilização de pais de crianças com limitações intelectuais severas, de técnicos e de outras pessoas interessadas, traduzido na criação de instituições, por todo o país, que viriam a ser designadas Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados – CERCI.

apresentam qualquer deficiência, no apoio aos pais e na sua integração a partir do Jardim de Infância.

Outras experiências semelhantes a esta estão a surgir em vários outros pontos do País, revelando as imensas potencialidades das acções regionais que resultem de uma participação empenhada de todos os serviços que podem contribuir para a educação e integração dos deficientes (Bénard da Costa, 1981, p.324).

Esta acção de natureza comunitária, a que a autora se refere, não só contribuiu para a progressiva consciencialização da problemática da deficiência e da sua dimensão, como também para alertar para uma «nova» realidade: a existência de crianças que, não detendo quaisquer limitações funcionais ou estruturais, estavam a ser integradas em instituições de Ensino Especial, pelo facto de revelarem comportamentos e dificuldades de aprendizagem, em alguns casos aparentemente semelhantes às primeiras.

A tomada de consciência da existência de crianças em situação de risco, tornou evidente a necessidade de uma qualquer intervenção e despertou o interesse de encontrar respostas adequadas, sob pena das crianças que não tendo nascido com qualquer limitação, a viessem a adquirir posteriormente, por falta de condições e de estimulação. Pereira (2005a) refere, inclusive, que foi neste contexto que o embrião das EM começou por se desenvolver no seio de algumas comunidades, a partir das necessidades por elas sentidas e das acções que promoveram no sentido de as procurar colmatar, sendo de salientar o papel assumido pelos serviços da saúde e da educação. Efectivamente, a informação por si recolhida através de questionário, junto de profissionais que integraram as primeiras Equipas, vem reforçar a ideia de que a existência de “crianças com deficiências, em idade escolar, e também de um número expressivo de crianças com insucesso escolar, com dificuldades de aprendizagem e/ou com problemas sócio-familiares” e, ainda, “o grande interesse comum na mudança social, que a época favorecia” (Aljustrel), contribuíam para fomentar a interacção entre diversos serviços vocacionados para a intervenção com crianças.

Na realidade, em lugares e contextos completamente distintos, como o seriam, à data, Águeda e Aljustrel, estes movimentos surgiriam quase em simultâneo e vir-se-iam a constituir, em Portugal, pioneiros nesta matéria. Relativamente à experiência de Águeda, Madeira refere, de forma sucinta, como se processou a passagem das preocupações centradas na então designada criança deficiente, para a criança em risco:

The intervention (...) was undertaken by a group of professionals and non-professionals endeavouring to work together toward the principle of social

integration, by working with parents, professionals and the children themselves. This founding group created Bela Vista, an integrated educational centre, which for many years has been the head office of the inclusion movement in Águeda (1998, p.44).

A mesma autora explicita ainda:

Bela Vista began as a nursery school, where 20% of the places were reserved for children with special needs. From the beginning there was an emphasis on working with families as well as with children, both with and without special needs, [e conclui] over time work expanded to include the formation of informal community networks, as well as other supports and projects in the areas of health and education. (...) This experience in Águeda, (...) can be used as an example of the process of community intervention, in which the integration of children who have special needs and/or who are at high risk in social terms has been a key factor in stimulating social change and overall community development (1998, p.44).

Relativamente à realidade agora retratada, importa destacar a criação informal do Grupo de Apoio ao Desenvolvimento da Criança (GADC) composto por diferentes profissionais. Estes deslocavam-se às escolas para, conjuntamente com pais e docentes, elaborar planos de desenvolvimento individuais destinados a crianças que evidenciavam dificuldades. A propósito, Tovar refere que “à medida que o grupo foi aprofundando a sua reflexão sobre estes problemas, foi sentindo a necessidade de criar respostas globais, que incluíssem a prevenção, o diagnóstico e a intervenção precoces” (1991, p.194). Esta iniciativa, nascida e alimentada na informalidade das relações entre distintos profissionais da comunidade, e entretanto alargada à comunidade de Cantanhede, viria a ser superiormente reconhecida, dada a importância da acção desenvolvida, traduzindo-se tal reconhecimento na institucionalização do GADC, em Águeda e Cantanhede, no ano de 1981, o qual passaria a ser dotado de orçamento.

Por seu lado, em Aljustrel, o desenvolvimento de actividades com idênticos propósitos, nomeadamente a dinamização de “actividades de Saúde Escolar, em articulação com as escolas do Concelho” e “a criação da Comissão para a Integração dos Serviços de Saúde Locais – CISSL – abrangendo diversos representantes da comunidade”, (Autarquia, Educação e Saúde) constituíram, segundo os inquiridos, o motor que veio impulsionar a posterior formalização das EM. Na realidade, quer a citação de Bénard da Costa (apresentada nas páginas 197-198), quer o estudo de Pereira (2005a), dão conta de dinâmicas

inter-serviços e interprofissionais geradas nas citadas comunidades, as quais se viriam a tornar no modelo de intervenção apropriado, “quase que por contágio” (como refere Pereira, 2005a), por comunidades vizinhas daquelas. Efectivamente, iniciativas análogas surgiram pouco depois em Beja e Cantanhede, dada a proximidade geográfica, respectivamente, de Aljustrel e de Águeda.

No que se refere ao trabalho encetado pelas comunidades de Águeda e Cantanhede é de destacar, também, o contributo prestado pelo Centro de Desenvolvimento de Coimbra, que colaborava com os diferentes centros de saúde e que desde o início apoiou a «Experiência de Águeda» e, ainda, pelas Equipas de Ensino Especial então criadas nas localidades em questão.

Segundo a informação recolhida por Pereira (2005a), em Beja o trabalho interinstitucional ter-se-á iniciado por volta do ano de 1977. “O início da colaboração entre a CERCIBEJA, o Centro de Saúde de Beja e o Centro de Saúde Mental e Infantil”, visava “a análise de casos de crianças que se candidatavam para ingressar naquela instituição” (Beja). Esta acção, mormente centrada na problemática da deficiência, viria a ser enriquecida com a iniciativa de Aljustrel e, de acordo com os dados obtidos por inquérito, terá tido também “grande peso a Comissão Distrital do Ano Internacional do Deficiente, onde o programa de acção previa várias medidas de prevenção (primária, secundária e terciária) em que a observação e avaliação «conjugada» entre várias entidades estaria contemplada” (Beja).

O final da década de 70 e princípios da de 80, período de explosão das iniciativas em torno do cidadão com deficiência, ficaria assim marcado pelo esboçar e desenvolver, no seio das comunidades, de uma metodologia de trabalho centrada na criança com diferentes necessidades, resultante única e exclusivamente da tomada de consciência e da acção ou acções desenvolvidas por distintos profissionais, movidos pela sua própria vontade e iniciativa.

4.2.3 – Criação das Equipas Multiprofissionais e respectivo enquadramento legal

Conforme explanado no ponto anterior, a reunião de pessoas de uma mesma comunidade, movidas por análogo desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das crianças com limitações funcionais ou estruturais, constituiu o cerne da criação das EM.

Segundo Pereira (2005a), contrariamente à vontade de Águeda, que defendia a informalidade das Equipas, foi Aljustrel que esteve na origem do

reconhecimento oficial e institucionalização das EM, através das iniciativas aí desenvolvidas. Com base em Ferreira e Vaz Pinto (1981), Pereira (2005a) ilustra que a Equipa de Aljustrel resultou da pressão exercida pelo poder local junto do poder central, a fim de ver por este oficializado o projecto delineado para aquele Concelho. Ferreira (1981) recordava que no ano de 1979, Ano Internacional da Criança (AIC) a Câmara Municipal de Aljustrel promoveu a constituição de uma Comissão Concelhia na qual se encontravam representados os diferentes organismos locais, e que contava, como dinamizadores, com o Município, o Centro de Saúde e os professores. Segundo o citado autor, foi desta Comissão que nasceu o propósito de se efectuar um “estudo dedicado às crianças com problemas a nível escolar” (1981, p.63), com base num levantamento das situações existentes, a efectuar pelos docentes, a partir do qual seria esboçado um plano a apresentar e debater com os professores do 1º Ciclo (então designado Ensino Primário) visando a posterior definição das necessárias etapas à sua concretização. Ferreira acrescenta, ainda, que em Março de 1980,

...houve possibilidade de se promover uma reunião em Beja, com a presença de uma equipa do Serviço de Orientação Educativa e da Directora do Serviço Escolar da Direcção-Geral de Saúde, além de representantes dos principais serviços de coordenação distrital, no âmbito da Educação, Saúde e Segurança Social.

Esta reunião possibilitou também uma análise crítica do plano inicialmente formulado e dela resultou o apoio dos serviços presentes ao projecto de Aljustrel (1981, p.63).

Ferreira alegava, ainda, que foi então efectuado um diagnóstico dos problemas sentidos a nível do Ensino Primário e em seguida apresentado ao Serviço de Orientação Educativa (SOE) acompanhado da análise das hipóteses e “propostas consideradas viáveis no âmbito dos condicionalismos locais” (1981, p.63).

Os anos 80 e 81 ficariam marcados por um vasto conjunto de contactos entre Aljustrel e o poder central, resultantes da iniciativa daquele concelho, que pretendia ver reconhecido e aprovado o projecto entretanto elaborado. À data, Vaz Pinto, em alusão ao referido projecto, diria: “tem o mérito de representar o trabalho possível a nível local, envolvendo os professores e os serviços interessados no problema, com ampla conjugação de esforços e ignorando divisões entre instituições” (1981, p.65). Refira-se, porém, que face ao aparente impasse na aprovação do referido projecto, por parte do poder central, (Vaz

Pinto referia a propósito que, segundo informação da Secretaria de Estado, a proposta em questão havia sido remetida “para um grupo de trabalho que estava a estudar o problema” 1981, p. 64), Ferreira e Vaz Pinto, não terão hesitado em afirmar:

Pensamos que este projecto, plenamente realizado, poderia constituir uma importante base de estudo para a definição das estratégias em relação às dificuldades escolares. Daí a nossa perplexidade por a fundamentação apresentada pela Secretaria de Estado para o adiamento sucessivo do apoio solicitado ter sido precisamente a necessidade de realizar esse mesmo estudo” (1981, p.65).

Efectivamente, nos anos de 81 e 82 a acção desenvolvida pelas comunidades de Águeda, Cantanhede, Aljustrel e Beja, esteve na mira de serviços estatais, com o intuito de ser avaliada a pertinência da difusão das iniciativas aí desenvolvidas. De acordo com informação posteriormente coligida por Aguiar, o projecto, então em estudo, de uma possível implementação de Equipas Multiprofissionais no País, “com o fim de garantir o atendimento adequado de crianças com deficiência, foi lançado em 1981, no decorrer do Ano Internacional do Deficiente” (1988, p.12). Destaque-se, porém, que segundo o Grupo de Trabalho (GT) que acompanhou o processo e mais tarde o avaliou,

...a viabilidade de criação de um tal sistema apresentava-se como muito problemática. (...) O reduzido número de recursos institucionais e profissionais existentes, a sua distribuição assimétrica e a descoordenação das suas acções, evidenciavam a necessidade de superar, a curto prazo uma lacuna grave unanimemente reconhecida (1987, p.4).

O GT referia, contudo, que, se por um lado “as condições económicas do País” e as opções políticas constituíam um entrave à implementação do projecto de criação de EM, por outro recordava também, que,

...em contrapartida vinha-se assistindo nos últimos anos ao aparecimento de experiências de iniciativa comunitária, conseguidas através do trabalho conjunto de técnicos dos serviços de Saúde, Educação e Segurança Social e das instituições existentes localmente que, sem qualquer suporte institucional, procuravam assegurar um atendimento mais precoce e planeado a crianças e jovens com deficiência (1987,p.4).

Tal realidade terá constituído o necessário impulso para que se procedesse a uma prévia experimentação da implementação de EM, a fim de possibilitar uma avaliação preliminar, com vista a assegurar uma maior segurança técnica aquando da sua posterior generalização. Conforme citaria o GT,

...julgou-se assim, ser útil ensaiar um modelo de criação de Equipas Multiprofissionais que, à semelhança do que se sabia estar a acontecer noutros países, incrementasse o encontro e a troca de informação, a nível local e regional, entre os profissionais da Saúde, Educação e Segurança Social que interferem no processo de atendimento à criança com deficiência (1987, p.4).

O propósito de efectuar o referido ensaio, viria finalmente a ser formalizado a 24 de Dezembro de 1982, pela regulamentação das Equipas anteriormente citadas, através do Despacho Conjunto dos Ministérios da Qualidade de Vida, da Educação e dos Assuntos Sociais, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 296. Cumulativamente, o citado despacho procedia à criação de duas novas Equipas.

Sobre o diploma legal, há a referir que o mesmo determinava serem consideradas Experiências-Piloto as actividades que visassem o atendimento da criança deficiente, por técnicos dos serviços referenciados, de acordo com as funções que os grupos/Equipas previamente criados, eram já detentores. Seriam assim formalmente criadas duas EM no norte do país: Viana do Castelo e Vila Real; duas no centro: Águeda e Cantanhede e duas no sul: Aljustrel e Beja. Integrá-las-iam um Psicólogo, uma Educadora de Infância, um Professor Especializado ou com experiência em Educação Especial, um Médico (preferencialmente Pediatra), um Enfermeiro de saúde pública, um Assistente Social (actual Técnico de Serviço Social) e, na medida do possível, Terapeutas.

Acrescente-se que o referido despacho conjunto concedia autonomia técnica às EM e dotava-as “de meios indispensáveis à consecução dos seus objectivos”. Definia o centro de saúde como espaço sede e organismo do qual dependiam administrativamente e designava o seu director para respectivo coordenador. Como «experiência piloto» estabelecia o período de um ano (o ano de 1983), findo o qual, as diferentes Equipas teriam que apresentar relatório da actividade desenvolvida. Ao Secretariado Nacional de reabilitação (SNR) seria cometida a responsabilidade de acompanhar e fazer a avaliação final “em articulação com os serviços oficiais que integraram a subcomissão”.

A 5 de Maio de 1984, as EM anteriormente criadas como Experiências-Piloto veriam o seu tempo de vida dilatado por mais dois anos, findos os quais, de acordo com o Despacho Conjunto publicado no Diário da República, 2ª série, nº 104, seriam sujeitas a avaliação, conjuntamente com a Equipa de Viseu, entretanto criada e legalizada pelo diploma agora referido. As razões apresentadas para a alteração dos tempos inicialmente previstos decorreram, segundo os legisladores, da reestruturação dos serviços de saúde “o que não permitiu o início das Experiências-Piloto na data prevista naquele diploma”, impossibilitando, por tal facto, o alcançar dos objectivos previstos e, ainda, da não coincidência do período de funcionamento das Equipas com o ano escolar.

Chegada a hora de avaliar a acção desenvolvida pelas Equipas e de ponderar a pertinência da sua implementação e difusão, o SNR pronunciar-se-ia favoravelmente, apesar dos múltiplos entraves encontrados. Como referia o SNR, com base no relatório de avaliação final, então produzido: “é consenso do GT que o exemplo das Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais revela enormes potencialidades no relacionamento inter-serviços que importa desenvolver e aprofundar” (1987, p.6) dado permitirem assegurar o “atendimento multidisciplinar das crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento e que necessitam de cuidados especiais de educação” sustentado na “articulação dos serviços de Saúde, Educação e Segurança Social existentes localmente” (1987, p.7).

Refira-se, contudo, que nenhum outro diploma legal veio garantir a continuidade das EM, apesar do *Relatório de Avaliação Final*, especificamente no seu ponto 2.6 – designado *Reconhecimento oficial das Equipas*, ter deixado expresso que,

...as Equipas Multiprofissionais, como estruturas de sinalização, diagnóstico, avaliação e encaminhamento de crianças e jovens com perturbações de desenvolvimento e que necessitam de cuidados especiais de educação devem ser objecto de formalização em diploma legal. [O referido relatório acrescentava, ainda que] Neste sentido o Secretariado Nacional de Reabilitação deverá elaborar, de acordo com o conteúdo deste documento, o necessário projecto de diploma legal a fim de o mesmo ser apresentado pelos elementos dos GT para apreciação das respectivas tutelas. Posteriormente, o SNR submeterá o projecto de diploma à aprovação do Governo (1987, p.11).

Ressalve-se, no entanto, que a não publicação de qualquer diploma legal, em consonância com a proposta emitida pelo GT, não inviabilizou a continuidade do trabalho que vinha a ser desenvolvido, o qual, a partir de então,

passou a efectuar-se no mesmo vazio legal em que as Equipas de Águeda, Cantanhede, Aljustrel e Beja tinham desenrolado a sua acção até à promulgação, a 24 de Dezembro de 1982 do referido Despacho Conjunto.

Em síntese, o processo de criação das várias EM, homologadas pelos documentos supra-citados, não foi idêntico para todas elas. No caso das Equipas de Águeda, Cantanhede, Aljustrel e Beja foi a sua prévia existência que se constituiu factor de pressão conducente à sua posterior regulamentação, muito em particular pelas acções desenvolvidas por Aljustrel, num exemplo vivo de uma reforma instituinte que conseguiu ver traduzido o seu esforço, sob a forma de diploma legal, ainda que por um curto período de tempo.

As Equipas de Viana do Castelo e de Vila Real resultaram de proposta apresentada àquelas comunidades pelo Departamento do Ensino Especial e pelo SNR, tendo a sua criação formal antecedido o início da sua acção, segundo informação disponibilizada por profissionais que há data as integraram (Pereira, 2005a). A Equipa de Viseu viria a ser criada mais tarde, ou seja, no período que mediou entre a promulgação dos dois Despachos, sendo homologada enquanto experiência piloto, apenas pelo segundo, ao invés das restantes. Como diriam os inquiridos a propósito das razões que despoletaram a referida criação: “apesar de não estar já bem presente nas nossas memórias, parece-nos que terá sido pelo conhecimento da existência de outras Equipas e pela necessidade sentida de dar resposta aos problemas que afectavam as crianças do nosso concelho” (Viseu). Como se organizaram as referidas Equipas no sentido de os colmatar, é o que se procura explicitar de seguida.

4.2.4 – Modelo de intervenção preconizado

Compreender o funcionamento das EM implica, antes de mais, situar a forma como eram entendidas à data da sua criação. Neste sentido importa referir que segundo a informação disponibilizada no *Guião de Funcionamento das EM* e no documento referente à sua *Avaliação Final*, cada EM era percebida como “grupo pluridisciplinar dotado de autonomia técnica que funciona[va] como retaguarda dos serviços da comunidade” em que cada um dos seus elementos deveria “constituir o elo de ligação entre o serviço da comunidade por si representado e a própria equipa” (1987, p.15). Nesta óptica, o modelo de intervenção adoptado visava realizar simultaneamente duas funções complementares: o “atendimento multidisciplinar das crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento”, que careciam de “cuidados especiais de educação” e a “articulação dos serviços de Saúde, Educação e Segurança

Social existentes localmente” (*Ibidem*, 1987, p.7), com o intuito de rentabilizar os recursos da comunidade em resposta às necessidades daqueles. Em consonância com a informação plasmada no *Guião de Funcionamento das EM* é possível afirmar que, na prática, procurava agir, o mais precocemente possível, sobre cada situação que carecesse de uma “intervenção conjugada dos vários serviços” (s/d, p.1).

Acrescente-se, a propósito, que no que se refere à definição de moldes de intervenção das EM, coube às Equipas de Águeda e de Cantanhede elaborar a proposta para o “regulamento tipo” do seu funcionamento, com base na experiência que detinham enquanto GADC, dado integrarem o grupo das Equipas que haviam iniciado a sua acção antes da respectiva oficialização. Com base nas orientações emanadas das Equipas agora citadas, o GT definia a missão das EM ao referir que “a coordenação do processo de informação, avaliação e encaminhamento das crianças e das suas famílias, de forma a evitar acções duplicadas ou contraditórias, é o primeiro objectivo constituinte das Equipas Multiprofissionais” (1986, p.23). Complementarmente, o GT recordava,

...nesse sentido, o Guião de Funcionamento recomendou que de entre os elementos da Equipa fosse designado para cada criança um responsável de caso que recolheria os dados de diagnóstico médico, sócio-familiar e outros, asseguraria a continuidade da acção e seria o elemento de ligação com a família e com os diversos serviços implicados bem como com outros recursos da comunidade (1987, p.23).

A partir do cruzamento da informação compilada no documento intitulado *Estudo comparativo e de síntese relativo à descrição/análise de funções e funcionamento de sete Equipas Piloto Multiprofissionais*, datado de 1985, com o explicitado na *Avaliação Final* (1987), Pereira (2005a) verificou, porém, ter havido alguma disparidade nos moldes de intervenção das diferentes Equipas. A análise, ponto por ponto, das funções que lhe estavam cometidas permitirá compreender, com maior clareza, as razões subjacentes.

4.2.4.1 – Rastreio e sinalização

De acordo com o estudo realizado, o rastreio reportava-se à identificação de situações que careciam de sinalização, competindo às estruturas de primeira linha nomeadamente: maternidades, centros de saúde e respectivas extensões, instituições educativas, segurança social, autarquias e outros, o desenvolvimento desse trabalho. O *Relatório Final* permitiu constatar, porém,

que nem todas as EM partiram de situações idênticas. Assim, enquanto “em Águeda, Cantanhede e Aljustrel as Equipas ao iniciarem a sua actividade puderam contar com dados recolhidos através de levantamentos gerais de situações de deficiência previamente realizados nos seus concelhos” (1986, p.15) outras, só muito posteriormente vieram a realizar essa recolha.

No que se reporta à sinalização, é de referir que se processava segundo duas vias distintas: “sinalização directa feita através de contacto pessoal com algum dos elementos da equipa ou através de ofício enviado por qualquer serviço ou instituição da comunidade”, ou “sinalização por via de estruturas de atendimento de primeira e segunda linha, como sejam o centro de saúde ou as delegações escolares³” (1987, p.17).

A análise efectuada por Pereira, permitiu concluir, no entanto, que a escola foi a entidade que assumiu, em todo este processo, o papel preponderante na identificação quer de dificuldades de aprendizagem, quer de crianças com défices de desenvolvimento, ainda que a detecção destes últimos casos se viesse a processar, por tal facto, muito tardiamente. A autora constatou, ainda, de acordo com o explicitado por todas as Equipas, que os motivos e dados alusivos à sinalização eram sempre registados em documento individual.

4.2.4.2 – Diagnóstico e avaliação

Tal como refere Pereira (2005a), o diagnóstico a realizar por cada EM dependia da especificidade de cada situação, podendo incidir numa ou mais vertentes. Diagnósticos psicológicos, pedagógicos ou psico-pedagógicos, clínicos, ou do foro social, eram modalidades praticadas pelas diferentes Equipas, excepto em situações pontuais de falta de profissionais específicos para os realizar.

Em termos metodológicos, e de acordo com o *Estudo Comparativo* relativo ao funcionamento das Equipas, a maior parte delas efectuava “exames clínicos”, “observações de crianças com problemas comportamentais” e recorria à aplicação de provas e de testes, cabendo a cada técnico, de acordo com a sua especificidade, o desenvolvimento de tais acções. Cite-se, contudo, o facto de em Viana do Castelo, por falta de psicólogo, prevalecer a observação

³ As delegações escolares eram estruturas intermédias de gestão dos Jardins-de-infância e Escolas do 1º Ciclo e estavam localizadas a nível concelhio. As sucessivas reformas educativas que têm vindo a ocorrer em Portugal ditaram a sua extinção no final da década de 90, tendo as funções que então exerciam, sido remetidas para a direcção dos Agrupamentos de Escola.

médica e pedagógica, embora em termos gerais fossem as modalidades de observação psicológica e pedagógica as mais praticadas (Pereira, 2005a).

As EM de Aljustrel, Cantanhede e Águeda, esta “de constituição «fluida»” (*Estudo Comparativo*, 1985, p.22), adoptariam, no entanto, uma metodologia de intervenção díspar das suas congéneres. Em particular, a EM de Águeda, na continuidade da actividade desenvolvida no âmbito do GADC, orientava-se por uma “filosofia de acção bastante vincada (designadamente por um modelo transdisciplinar, que alguns elementos caracterizaram como a não existência de papéis/funções definidos dentro do grupo)” (*Ibidem*, 1985, p.22) por razões que nada tinham a ver com a falta de profissionais. Como refere Pereira, a Equipa interagiu como um todo, resultando o diagnóstico de cada caso, da interacção simultânea de vários profissionais e do debate e partilha de informações sobre o mesmo, procedimento que designavam de “avaliação circular” de situações problema.

Relativamente à etapa que sucedia a fase de recolha de dados, o documento de *Avaliação Final* referia: “a avaliação global da situação da criança é normalmente feita em reunião da equipa, esboçando-se aí o plano de intervenção e o encaminhamento considerados mais adequados” (1987, p.24). Tal deixa antever que em cada Equipa, pelo menos na fase de confrontação da informação recolhida com vista à tomada de decisões sobre as estratégias a adoptar em cada caso, os diferentes profissionais que as compunham, reuniam com esse propósito.

4.2.4.3 – Encaminhamento e intervenção

Em consonância com a articulação inter-serviços que o modelo de intervenção preconizava, o encaminhamento das situações, depois de avaliadas, e a intervenção ou intervenções que pressupunha, eram feitos, de acordo com as soluções existentes no meio, garantido o pleno respeito da vontade dos pais (Pereira, 2005a). A propósito desta realidade pode ler-se, no documento de *Avaliação Final*:

...a comunicação à família do plano de intervenção e da proposta de encaminhamento da criança é feita em Cantanhede, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu pelo profissional «responsável pelo caso». Em Aljustrel, Beja e Águeda a comunicação é feita em reunião de Equipa com a participação dos pais (1987, p.24).

Acrescente-se, ainda, que em conformidade com o documento supracitado, a intervenção das Equipas de Aljustrel e de Vila Real, consistia no acompanhamento da evolução dos casos.

Em síntese, as EM eram entendidas como estruturas mediadoras que, centrando informação alusiva à quantidade e diversidade de crianças/jovens que careciam de uma intervenção diferenciada, procediam a uma avaliação diagnóstica realizada pelos profissionais que as integravam, em colaboração com os serviços do meio implicados em cada caso e, posteriormente, em articulação e com o aval da família, efectuavam o encaminhamento tido por conveniente. De todo este processo (nem sempre tão linear quanto a sua descrição o faz parecer) e de acordo com o GT, deveria resultar a elaboração de um “Plano de Intervenção Individual”.

4.2.5 – Processos de divulgação, difusão e extinção *versus* efectividade das Equipas

As EM, tendo surgido num período socialmente favorável à sua implantação, não deixariam, contudo, de se deparar com sérios obstáculos que ditariam, em parte, o seu curso. A fraca participação dos serviços sociais e a falta de recursos humanos (profissionais especializados) e financeiros, viria a condicionar de forma indelével a adequada intervenção junto de algumas crianças, apesar de, à data de conclusão da experiência, todas as Equipas, excepto a de Aljustrel, (em que faltava Psicólogo e Assistente Social) possuírem os profissionais para elas designados, a não considerar o Funcionário Administrativo, inexistente nas Equipas de Águeda, Cantanhede e Viseu.

Por seu lado, o vazio legal decorrente da ausência de normativos que suportassem a continuidade e difusão das EM, conforme se previra, vir-se-ia a constituir, igualmente, factor de precariedade. Contudo, e apesar de todas as condicionantes em presença, uma parte delas não só não se extinguiu como, inclusive, se difundiu. Considerando a informação plasmada no documento de *Avaliação Final* das Experiências-Piloto, é de salientar a citação que refere:

Para além dos dados relativos à avaliação do funcionamento das equipas, as conclusões do G.T. tiveram ainda em conta [entre outros aspectos focados] (...) a **multiplicação de experiências semelhantes, ainda que informais, em muitos concelhos do País** e que foram chegando ao conhecimento do GT (1987, p.5-6).

Opinavam, mais à frente, os responsáveis pelo referido documento,

...tal movimento parece basear-se exclusivamente na necessidade de colaboração mútua que se faz sentir entre os técnicos de saúde e de educação para resolução de situações complexas de crianças e de modo a melhor orientar o seu atendimento, revestindo o mesmo, em alguns casos, já um compromisso de articulação dos serviços locais e instituições (1987, p.9).

Com base em múltiplos contactos que incidiram sobre todas as regiões de Portugal (continente e ilhas) no sentido de procurar conhecer o grau de difusão das EM a que se reporta o documento de *Avaliação Final*, Pereira (2005a) conclui no seu estudo, não ser possível efectuar-se, na actualidade, um levantamento fidedigno que possibilite o acesso a informação que permita identificar com exactidão as Equipas então criadas. Na realidade foi possível concluir, apenas, que na grande maioria, as que tendo nascido de forma informal, informalmente acabariam por se extinguir, sem outros vestígios que não a memória dos que participaram em tais iniciativas.

Partindo do documento de *Avaliação de funcionamento das Equipas Multiprofissionais – Experiências-Piloto*, sabe-se, apenas, que em Maio de 1986, a Equipa de Beja apontava como vantagens, a reprodução do modelo noutros concelhos (embora nada mais acrescentando sobre este aspecto). O mesmo documento dá ainda conta da actividade desenvolvida neste âmbito, ao afirmar que “Algumas equipas têm ainda promovido a realização de encontros de reflexão sobre a própria actividade, promovendo deste modo um maior envolvimento de técnicos e serviços existentes na comunidade” (1986, p.26). A confirmar a afirmação agora apresentada, foi possível certificar que em Março de 1985, a EM de Viseu efectuou o 1º Encontro Regional que contou com a colaboração das EM de Águeda e Cantanhede, no qual foi abordado o tema *Necessidade de criação das Experiências-Piloto e a sua filosofia*. Também no distrito de Aveiro se terá realizado um outro encontro, igualmente designado 1º Encontro Regional, de onde resultaria o registo:

Desta dinâmica de intervenção (...) surgiram mini-grupos multiprofissionais, a nível das freguesias. Centraram-se no interesse e na prática da detecção, diagnóstico, encaminhamento, organização de recursos e estabelecimento de relação de ajuda às crianças com problemas ou em risco a nível de desenvolvimento, comportamento e integração familiar e socioeducativa.

A existência actual destas respostas cada vez mais locais e imediatas, facilita não só a compreensão mais adequada aos problemas/ necessidades dos utentes, mas também possibilita a dinamização e utilização máxima dos recursos existentes (Documentos de Apoio, s/d).

Efectivamente, a informação recolhida por Pereira junto de profissionais, antigos membros das primeiras Equipas, possibilitou a identificação de cinco outras Equipas análogas, cuja origem resultou de iniciativas e influências desenvolvidas pelas EM criadas e/ou oficializadas por Despacho. Tal realidade permite concluir que, na prática, estas se terão constituído agentes promotores da citada disseminação, para a qual terá contribuído, nomeadamente, a mobilidade de profissionais entre serviços; o contacto de diferentes agentes de outras comunidades com as EM já em funcionamento e o apoio prestado por estas à implementação de novas Equipas nesses contextos. Note-se, a propósito, que enquanto o *Estudo Comparativo* que recaiu sobre as primeiras EM afirmava: “Saliente-se que as equipas de Cantanhede e Viana do Castelo prestam apoio a franjas dos concelhos vizinhos” (1985, p.36), o *Guião de Funcionamento das Equipas Multiprofissionais – Experiências-Piloto*, no respeitante ao seu âmbito de acção, referia: “a área geográfica da actuação da equipa é o concelho, podendo alargar-se a áreas limítrofes” (ponto 5.1).

Relativamente à EM de Águeda, um dos inquiridos referia inclusive, “no início as crianças destes concelhos limítrofes vinham à equipa de Águeda, depois os próprios técnicos locais organizaram-se para criar as suas equipas. Deslocámo-nos várias vezes para reunir com eles, partilhar experiências e intervir em reuniões alargadas para sensibilização” (Águeda). Das EM mais a sul, há a salientar o facto de Beja ter feito alusão à existência, ainda que durante um curto período de tempo, de uma Equipa criada em Serpa, e de os profissionais que integraram a EM de Aljustrel considerarem que a experiência local vivenciada ter possibilitado “a conceptualização e implementação das Equipas nucleares de saúde” (Aljustrel).

O estudo de Pereira ilustra, ainda, que profissionais que integraram a EM de Viana do Castelo, depois de afirmarem que a partir dela não foi criada qualquer Equipa, referiam: “no entanto, conseguiu-se que através da Saúde Infantil, cada centro tivesse a sua equipa ligada a esta problemática e que fizesse a ligação com a EM de Viana”. Mas se a informação recolhida não permitiu obter certezas sobre se a EM de Vila Real contribuiu ou não para a criação de novas Equipas, o representante da EM de Viseu afirmou, peremptoriamente, que a partir da sua, nenhuma outra se formou.

Refira-se, por último, que apesar da multiplicidade de dados recolhidos e de contactos estabelecidos, no sentido de identificar quantas e quais as Equipas criadas a partir das primeiras EM, Pereira acabaria por concluir que “por um lado, a inexistência de registos e, por outro, o recurso à memória de «uma mão cheia de técnicos» vinte anos após as vivências que aqui se tentam

«desenterrar» são factores deveras limitativos do acesso ao fiel levantamento proposto” (2005a, p.50). Como agravante, a autora referia o facto da maior parte das EM criadas a partir da difusão das Experiências-Piloto, durante a década de oitenta, não se terem perpetuado até ao presente, conforme se explicita em seguida.

4.2.5.1 - Razões subjacentes à extinção de algumas Equipas

Em consonância com o levantamento efectuado por Pereira (2005a), apenas duas das sete EM oficialmente criadas como Experiências-Piloto se mantêm em actividade. Numa breve análise sobre o processo de extinção das EM de Vila Real, Viseu, Beja, Aljustrel e Viana do Castelo, a autora, com base na informação recolhida por questionário, concluiu que:

- a) Sobre a extinção da EM de Vila Real nada foi possível saber de concreto;
- b) As EM de Viseu e Beja, ter-se-ão extinguido no período logo após a avaliação final, por várias razões, das quais importa salientar: a não promulgação de qualquer diploma legal que lhes desse continuidade; a “alteração das políticas de saúde” com o desenvolvimento da “área da saúde escolar”; a gradual extinção da valência de saúde escolar (Viseu), “surgindo os médicos de família,” o que tornava “a articulação mais difícil e discrepante” (Beja); o “aparecimento de outras estruturas” que originaram a sobreposição de tarefas (Viseu) e a evolução das Equipas de Ensino Especial e das instituições de Ensino Especial (Beja);
- c) As EM de Aljustrel e de Viana do Castelo, segundo os inquiridos, ter-se-ão prolongado, respectivamente, “durante 10 anos” e “quase 20 anos” após a sua criação. Relativamente à primeira, “a falta de apoio no âmbito da saúde e do Secretariado Nacional de Reabilitação” e a “perda da dinâmica social existente nos anos 80” terão constituído as principais razões do seu desaparecimento. Quanto à segunda, a criação da consulta de desenvolvimento contribuiu para que o trabalho da EM se fosse “atenuando e deixando de ter tanto impacto”. Também a “dificuldade na contratualização de técnicos e a aposentação de outros e, ainda, a falta de motivação dos responsáveis” (Viana do Castelo) terão constituído os principais factores que conduziram à sua extinção.

4.2.5.2 - Experiências efectivas

Contrariamente às Equipas mencionadas no ponto anterior, as EM de Águeda e Cantanhede conseguiram “sobreviver e afirmar-se ante todas as contrariedades que lhes surgiram, ao longo das mais de duas décadas que separam a sua criação da actualidade” (Pereira, 2005a, p.51). Como refere Pereira, com base na informação obtida por questionário, há aspectos que se afiguram favoráveis à continuidade de tais Equipas. A ilustrá-los, a autora utiliza excertos de dois questionários abaixo transcritos. O primeiro, alusivo à EM de Águeda, apresentava como razões da respectiva efectividade,

O facto de constituírem um *espaço informal de partilha, afecto e conforto*; o facto de *nunca termos assumido normas impostas do exterior, sempre nos organizarmos conforme as necessidades sentidas*; o facto de existir *uma militância* e a equipa ser *só um nó da rede mais alargada* que talvez ainda hoje possa ser reconhecida como suporte do fantasmagórico Movimento de Águeda.

Por seu lado, os representantes da EM de Cantanhede justificavam a continuidade da acção da sua Equipa com a facilidade de comunicação entre serviços e/ou intervenientes nos processos, sem recurso a burocracias obstaculizadoras.

Digamos que a *imensa burocracia que está implícita em qualquer processo «oficial»* de encaminhamento seja para o que for, ajuda a que um *serviço não burocratizado e ágil* como devem ser as Equipas Multiprofissionais (ou multidisciplinares) sobreviva e facilite a vida a toda a gente (pais, docentes, Serviços de Saúde e Serviços Sociais).

Partindo da análise de conteúdo destes dois excertos, Pereira (2005a) refere poderem ser daqui retiradas as seguintes conclusões:

- Entender a EM como “*espaço informal de partilha, afecto e conforto*”, permite compreender a coesão e a tipologia das relações que a reunião dos diferentes profissionais propicia, enquanto condições favoráveis à adopção de uma «*linguagem comum*» promotora da partilha, negociação e tomada de decisão inerentes aos processos desenvolvidos pelas Equipas.
- A expressão “*nunca termos assumido normas impostas do exterior*”, parece traduzir a ideia de sempre ter prevalecido a consciência de que o que ditam as normas emanadas de estruturas superiores nem sempre constitui a orientação mais assertiva para a melhor resolução das

situações concretas e, ainda, que a Equipa ousou «furar a lei e as normas» sempre que a linha de trabalho por si defendida se sentiu ameaçada por «condicionalismos externos».

- A ideia “*sempre nos organizarmos conforme as necessidades sentidas*”, em complementaridade da anterior, defende a tese do capital humano, segundo a qual se procura a solução para cada problema nos e com os recursos humanos existentes, em particular os que possam contribuir para a sua compreensão e minimização/resolução. Recorde-se que relativamente ao *modus operandi* da Equipa de Águeda, o *Estudo Comparativo* realizado em 1985, destacava, em relação às restantes, a sua “filosofia de acção marcadamente rogeriana” e o facto de se orientar por um “modelo transdisciplinar”. Complementarmente, referia, ainda, ser a Equipa que reflectia “a melhor auto-imagem”.
- A existência de “*uma militância*”, entendida como uma entrega dos membros da Equipa a um propósito em que acreditam, em que cada qual está consciente de que a sua acção, associada à dos demais, permite alcançar metas inultrapassáveis sem esta conjugação de sinergias, constitui, também, um aspecto que a EM de Águeda assinala como algo que a caracteriza.
- Ao ser percebida como “*um nó de uma rede mais alargada*”, a Equipa retrata o entrosamento com o seu meio e deixa antever o conjunto de interacções que com ele estabelece. Este aspecto é testemunhado num dos documentos preparatórios da compilação da obra *Movimento de Águeda*, em que é referido:

Segundo a nossa experiência, temos compreendido que tem sido o estabelecimento do diálogo, a convergência de interesses e a consequente criação de uma linguagem comum, os factores principais que têm possibilitado o aproveitamento máximo dos recursos disponíveis, a abertura de novas perspectivas para resolução de problemas novos, constituindo a principal fonte de energia para a mudança dentro de uma linha de coerência entre objectivos e respostas (Documentos de Apoio, s/d).

- Por seu lado, a EM de Cantanhede alega a ausência de normativos constrangedores da sua acção como justificativa da sua efectividade. A margem de liberdade que detém, resultante da vontade de diferentes parceiros de alcançar objectivos comuns e o tipo de comunicação que entre os mesmos se estabelece, permite deixar de lado a “*imensa*

burocracia que está implícita em qualquer processo «oficial»”. Nesta medida, a EM, entendida como um “*serviço não burocratizado e ágil*” garante a sua sobrevivência, por vontade das partes envolvidas e traduz-se em instrumento promotor e facilitador da acção de diferentes pessoas e serviços.

Em síntese, a postura assumida pelos profissionais que integravam estas duas Equipas e as dinâmicas que conseguiram imprimir nas suas comunidades parecem ter-se constituído os factores chave da sua efectividade.

4.2.6 – Conclusões da avaliação das Experiências-Piloto

Tendo as EM sido sujeitas a avaliação, após o término do período estabelecido nos diplomas legais que as suportaram, da qual resultou a produção do documento de *Avaliação Final*, (já diversas vezes referido ao longo dos pontos anteriores) onde consta toda a informação coligida pelo GT, considera-se pertinente a apresentação dos aspectos tidos como mais relevantes, que em seguida se explicitam.

Assim, como razões justificativas da pertinência das EM o documento fazia alusão à:

- Necessidade das diferentes problemáticas que envolvem as crianças serem analisadas e trabalhadas por profissionais do meio, provenientes das áreas da saúde, educação e segurança social, através de uma acção conjunta e coordenada;
- Necessidade de prevenir a “carência, sobreposição e descoordenação de intervenções” (1987, p.17);
- Não detecção atempada de situações a carecer de intervenção, que acaba por se traduzir na realização de diagnósticos “tardios ou parcelares” potenciadores (porque extemporâneos) de limitações irreversíveis;
- Rejeição de um elevado número de crianças do sistema regular de ensino e seu encaminhamento para estabelecimentos de Educação Especial, como resultado de avaliações incorrectas.

Complementarmente, o GT destacava as seguintes recomendações:

- A relevância da sinalização, diagnóstico e intervenção serem efectuadas a nível local, por instituições de primeira linha (salvo se manifestamente impossível);

- A importância das crianças serem percebidas como um todo, tendo em conta o contexto global em que se inseriam (ou seja, na perspectiva ecológica do desenvolvimento);
- A pertinência da implementação generalizada de EM, salvaguardando, contudo, que tal deveria partir da iniciativa do poder local, depois de garantidas as condições indispensáveis ao seu funcionamento;
- A importância das Equipas serem reconhecidas oficialmente e formalizadas em diploma legal como condição necessária à eficácia do seu funcionamento;
- A indispensabilidade da elaboração de um *Plano de Intervenção Individual* alusivo a cada criança, onde constassem as decisões tomadas pelos serviços implicados.

O GT alertava, por último, para o facto de:

- As EM, embora não dando origem à criação de serviços autónomos, exigirem uma forte participação dos serviços locais implicados e uma “correcta articulação dos seus recursos” (1987, p.19);
- A densidade populacional dos concelhos de Coimbra, Lisboa e Porto obrigarem a que a implementação de EM nesses meios fosse “equacionada em moldes diferentes dos propostos” para o resto do país (1987, p.19);
- Continuar por resolver o problema relativo aos profissionais a integrar as Equipas, dado ter constituído, desde o início das Experiências (oficialização das EM), “o assunto de mais difícil solução por razões várias, de entre as quais avulta o pouco empenhamento dos serviços locais responsáveis pela sua representação e a inexistência desses profissionais nas regiões de implantação das Equipas” (Reunião de coordenadores: Experiências-Piloto, 1985, p.2).

Em síntese, o GT alertava para os aspectos que careciam de intervenção, tecia recomendações sobre a forma como se deveriam organizar os serviços a fim de colmatar as necessidades diagnosticadas e, por último, destacava um conjunto de factores que permaneciam sem solução, na medida em que exigiam, não só, estratégias e dinâmicas diferenciadas, como também recursos, à data inexistentes, numa boa parte das comunidades locais.

4.2.7 – Vinte anos depois: o parecer de profissionais que integraram as primeiras Equipas

Visando compreender como é que os profissionais que integraram as EM oficialmente criadas no início da década de 80 percebem, vinte anos depois, a experiência por si vivida nesse âmbito, Pereira (2005a), com base na informação recolhida por questionário (ver anexo 1), subdividiu os diferentes aspectos referidos em dois pontos distintos, nomeadamente, vantagens do funcionamento de EM e aspectos menos positivos. Para tal, socorreu-se de excertos das respostas obtidas junto dos citados intervenientes, conforme se ilustra em seguida.

4.2.7.1 – Vantagens do funcionamento de Equipas Multiprofissionais

Dada a extensão dos aspectos referidos pelos inquiridos que, sob o seu ponto de vista, constituem vantagens do funcionamento de EM, Pereira (2005a) optou por tratá-los em quatro grupos distintos, onde explicitou as mais-valias no que respeita a: participação da comunidade, moldes de desenvolvimento dos processos, vantagens para a criança e família, e formação dos profissionais.

A participação da comunidade – Como refere a autora, o envolvimento e a participação da comunidade na resolução dos seus problemas concretos são sobejamente defendidos pelos inquiridos. Estes crêem que o factor “proximidade” (Águeda) contribui para “sensibilizar os diferentes intervenientes para os problemas” (Viseu) permitindo, também, a tomada de “consciência da falta de estruturas de resposta aos mesmos” (*Ibidem*).

Segundo os participantes, o “envolvimento e responsabilização das instituições” (Viseu) é algo, só possível, quando nasce da consciência e da vontade de alterar situações reais que carecem de resposta. A “colaboração entre pessoas dos vários serviços” (Águeda) pertencentes cada qual “a uma área específica” (*Ibidem*), quando corporizada num sólido “trabalho em equipa” (Viseu), permite conhecer e analisar as situações sob diferentes perspectivas e, através da conjugação de esforços, “contribui para a resolução mais adequada dos problemas” (Aljustrel). Nesta medida, os inquiridos opinam que “estas equipas são cada vez mais necessárias uma vez que os problemas deverão ser resolvidos em contextos globais e não por sectores” (Águeda). Complementarmente referem que a possibilidade de se “centralizar um conjunto de procedimentos e informação” (Beja) só possível pelo trabalho desenvolvido pela “variedade de técnicos disponíveis” (Cantanhede) permite

quer a “rentabilização de sinergias” (Viana do Castelo), traduzidas numa “menor burocratização” (Águeda) dos processos e numa resposta mais célere aos problemas, quer o adequado “encaminhamento para o(s) técnico(s) mais indicado(s) para cada caso” (Cantanhede).

Relativamente ao parâmetro em análise, os inquiridos salientam, ainda, que as EM têm a vantagem de facilitar a articulação “com os outros serviços, locais e regionais, com pais, professores e outros” (Viana do Castelo) e de promover “a conjugação dos recursos locais em relação aos processos de desenvolvimento que são formulados ou reforçados” (Aljustrel) consoante a especificidade de cada situação, de forma a encontrar respostas únicas para problemas singulares.

Os processos - Segundo a informação recolhida por Pereira (2005a), o trabalho instituído pelas EM tem a vantagem de “permitir uma abordagem multidisciplinar” (Cantanhede), “transdisciplinar e sistémica das questões ligadas ao desenvolvimento da criança” (Águeda), possibilitando “análises mais efectivas de casos que, de outra forma, se revelariam bem mais complexos” (Cantanhede). Assim, e de acordo com os inquiridos, a realização do diagnóstico surge enriquecida por uma “visão conjunta” (Aljustrel) e, por tal facto, multifacetada e mais adequada “ao tratamento de cada caso” (*Ibidem*).

Conforme referem alguns dos profissionais envolvidos, a possibilidade de ser efectuada uma “observação simultânea por técnicos especializados em diferentes áreas” (Viseu) constitui uma das riquezas e mais-valias do trabalho em Equipa, em que o “desenvolvimento de competências específicas de avaliação, orientação, aconselhamento e decisão entre os participantes, se tornam importantes quando existem controvérsias significativas sobre as melhores opções para cada situação problema” (Beja). Há pois todo um trabalho que permite “elaborar um programa mais eficaz e adequado às capacidades” (Vila Real) da cada criança, quando realizado de forma conscienciosa e colaborante, em que a “distribuição de funções” (Águeda) visa apenas facilitar a acção de cada interveniente e não é sinónimo de compartimentação de saberes. Esta dinâmica parece, pois, ser garante de uma “certa unidade e consistência de critérios de decisão” (Beja) pelo que, por consequência, contribui para “melhorar o atendimento que lhes prestamos” (Vila Real) com a vantagem de favorecer a “agilização do processo de diagnóstico e encaminhamento” (Cantanhede) de onde resulta uma resposta mais atempada.

A criança e a família - O processo de identificação da problemática que envolve a criança resulta, quase sempre, segundo os representantes das várias Equipas, de uma leitura parcelar, que peca por falta de sistematização, de isenção e de distanciamento. Inversamente, e como referem, a sensibilização dos diferentes intervenientes da comunidade e a adopção de metodologias complementares e consentâneas, anteriormente citadas, favorece o “intervir adequadamente” (Vila Real) e a “detecção precoce” (Viseu) de factores responsáveis pelas diversas situações, facultando a “resposta a um elevado número de problemas detectados no âmbito da equipa de ensino especial, das consultas nos serviços de saúde nos atendimentos do serviço social e escolas” (Águeda).

Na opinião dos inquiridos, o trabalho desenvolvido no seio das EM, que se pretende de carácter sistémico, permite, ao melhorar o atendimento prestado à criança, “melhorar [igualmente] o atendimento à família” (Vila Real). A abertura para “receber e contactar com os pais” (Águeda) que esta estrutura defende e preconiza, possibilita a realização de uma relação triangulada Escola/Família/Comunidade que tem como último propósito “compatibilizar os desejos dos utentes e as possibilidades dos serviços de resposta” (Beja) sem olvidar o facto de a criança estar simultaneamente inserida nestes três contextos. Assim, as EM, tal como explicita Aljustrel, “quando encontram formas de comunicação empática com as famílias e as próprias crianças, promovem o envolvimento destas e daquelas nas iniciativas que visam o desenvolvimento de competências e a integração social”.

O papel formativo do modelo de intervenção - Para além dos aspectos positivos já referenciados, o modelo de intervenção defendido pelas EM constitui um excelente espaço de formação para todos os que se deixam apropriar pela sua filosofia. Visando clarificar esta realidade e porque tentar traduzir as ideias dos colaboradores no estudo desenvolvido por Pereira (2005a), por outras palavras que não as suas, teria como consequência uma significativa perda de qualidade, transcrevem-se, uma vez mais, excertos dos respectivos pareceres.

De acordo com os respectivos pontos de vista, as EM “servem de retaguarda técnica para todos os intervenientes no processo educativo das crianças e jovens” (Cantanhede); facultam o “apoio a escolas e a famílias” (Aljustrel); promovem a “resolução de bastantes problemas no âmbito da saúde” (*Ibidem*), “a partilha da experiência de cada um” (*Ibidem*) e, ainda, “reflexões em conjunto, que permitem verificar os prós e os contras das

soluções apontadas” (Águeda). Na prática, em consonância com as opiniões recolhidas por Pereira (2005a), as dinâmicas das EM favorecem a “colaboração entre pessoas de vários serviços com mútua aprendizagem dos técnicos” (Águeda), que por sua vez se reflecte na “melhoria da qualidade” (Viana do Castelo) da acção por elas desenvolvida.

Na sequência da ideia anterior e enquanto espaço de interacção, as EM constituem, segundo Aljustrel, um “estímulo ao trabalho,” um apelo à “criatividade” e constituem-se em “núcleos de *empowerment*,” na medida em que “contribuem para o alargamento da perspectiva de cada profissional de forma a proporcionar uma compreensão mais global das crianças e seus contextos”. No dizer de um dos inquiridos:

...através da continuidade da equipa e de processos de formação-acção dos seus membros, o multiprofissional torna-se progressivamente inter e transprofissional, promove-se o grau de consciência face à realidade e a capacidade de mudanças, em interacção com famílias e os recursos locais existentes (Aljustrel).

4.2.7.2 – Aspectos menos positivos

No que respeita a aspectos percebidos como menos positivos no funcionamento das EM, Pereira (2005a) refere que em seis dos 11 questionários recebidos, os inquiridos consideraram nada haver a mencionar. Dos aspectos citados nos restantes questionários, foram notórias algumas divergências de pontos de vista. Assim, enquanto uns apontaram como vantagens, a celeridade dos processos e a desburocratização dos mesmos, Vila Real fez destes aspectos uma leitura inversa.

Segundo Vila Real, na medida em que envolvia mais intervenientes, *o processo de tomada de decisão, revestia-se de dificuldade acrescida*, enquanto Aljustrel, numa vertente distinta, citava a *“carência de meios materiais e de financiamento”* como factor limitativo do adequado desempenho das EM.

Um terceiro aspecto referido como obstáculo ao funcionamento das EM e sobre o qual recaem opiniões contraditórias, prende-se com a *«oficialização» das EM*. No parecer de um dos colaboradores, tem existido um “excesso de voluntarismo e tecnicismo” (Beja) neste processo, afirmando, dois outros que consideram que elas “deveriam ter uma existência *«oficializada»* permitindo que o tempo utilizado ao serviço da equipa fosse integrado no horário de todos

os técnicos” (Cantanhede). Por seu lado Aljustrel afirmava, relativamente à oficialização: “receio que os avanços no sentido da legislação e normalização destas equipas acarretem um aumento de burocratização e rigidez de funcionamento que venha a prejudicar a sua dinâmica”. Na sequência da ideia agora apresentada o seu autor explica o seu ponto de vista, ao referir que “as EM, sendo interinstitucionais, necessitam de um suporte nas instâncias superiores que assente igualmente numa cultura interinstitucional,” mas acrescenta que “é ainda muito fechada e burocratizada a estrutura de cada ministério, com delimitação do seu território e pouca prática para a cooperação” (*Ibidem*). A corroborar este ponto de vista, Beja considera haver “pouco envolvimento efectivo da Segurança Social” bem como “demasiado pendor médico-psicológico e pouca afirmação da educação”.

Mas se por um lado é questionada a forma como se processa o *envolvimento de alguns serviços (em alguns casos muito reduzido)*, por outro é também reconhecida por Aljustrel a “*carência de técnicos especializados em áreas específicas* que constituem recursos fundamentais para o desenvolvimento das crianças” e os problemas inerentes à sua “descontinuidade” nas Equipas (muito em particular no sector da educação), bem como a quase *inexistência de “processos formativos conjuntos* que reforcem a comunicação e interacção entre os seus elementos” (*Ibidem*) constituindo-se, uns e outros, factores que condicionam o bom funcionamento das EM.

Segundo a Equipa de Águeda, a tónica das dificuldades, mais do que centrar-se nos processos e na falta de recursos, “*resulta das nossas próprias insuficiências como pessoas, cidadãos e profissionais*”.

Em suma, as dinâmicas envolvidas na tomada de decisão; a carência de recursos; a oficialização (ou não, das Equipas); a disparidade do envolvimento registado por diferentes serviços; a falta de profissionais especializados e de formação efectuada conjuntamente e, ainda, as limitações inerentes a cada um enquanto pessoa e profissional, constituem, na opinião dos inquiridos que identificaram quaisquer entraves, os que em seu parecer mais obstaculizam o bom funcionamento das EM.

4.3 – Equipas Multiprofissionais em Portugal: dos anos 80 até à actualidade

Tendo-se constatado, em conformidade com a informação já apresentada, que em termos legais as EM nunca passaram de Experiências-Piloto, não deixa de ser verdade que, ao longo das últimas duas décadas,

sucessivos normativos têm feito alusão à importância de implementação de tipologias de trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas do saber, visando promover a inclusão. Porém, a forma difusa como tal assunto tem sido tratado pelas diferentes estruturas, associada a crescentes restrições na disponibilização e gestão de recursos, tem dificultado o aparecimento e/ou efectividade das Equipas formadas com tais propósitos.

Refira-se, a título de exemplo, que embora a promulgação da LBSE Lei nº46/86 de 14 de Outubro tenha coincidido temporalmente com a fase de avaliação das Experiências-Piloto, a referida lei não anteviu a formação e difusão de tais estruturas. Contudo, alguns normativos que surgiram posteriormente com o intuito de regulamentar alguns aspectos salvaguardados na referida LBSE (como a criação de Serviços de Psicologia e Orientação e a operacionalização da Educação Especial, respectivamente, Decreto-lei nº 190/91 de 17 de Maio e Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto) aludiam, ainda que de forma breve, à importância do trabalho em Equipa a efectivar por profissionais de distintas áreas do saber. O primeiro, reportando-se à composição das Equipas técnicas, defendia que:

...a eficácia dos serviços de psicologia e orientação depende em grande medida da dinâmica interdisciplinar que os seus técnicos forem capazes de estabelecer no seio da escola e da comunidade em que se integram, congregando a colaboração de outros serviços e promovendo o diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo.

No seu Artº 6º, ponto 4, alínea c), e no respeitante ao estabelecimento de relações com a comunidade era definida como competência,

[a de] articular a sua acção com outros serviços especializados, nomeadamente das áreas da Saúde e da Segurança Social, de modo a contribuir para o correcto diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa de crianças e jovens com necessidades especiais e planear as medidas de intervenção mais adequadas.

Destaque-se, contudo, que os propósitos agora enunciados ficariam por operacionalizar uma vez que, quase duas décadas depois, muitas escolas ainda não dispõem de profissionais de psicologia (enquanto as escolas secundárias foram dotadas de psicólogos ao abrigo da lei que criou os Serviços de Psicologia e Orientação, as do Ensino Básico têm procurado desenvolver

projectos visando assegurar, ainda que com carácter precário, a presença de psicólogos nos respectivos estabelecimentos de ensino).

Por seu lado, o Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto, norteado pelo mesmo espírito, aprovava o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais a frequentar estabelecimentos dos ensinos básico e secundário e preconizava a articulação dos docentes, quer com os serviços de psicologia e orientação, quer com em os serviços de saúde escolar.

Posteriormente, o Despacho Conjunto nº 819/99 de 19 de Outubro, viria estabelecer os “princípios e condições para o apoio integrado no âmbito da intervenção precoce dirigida a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias”, defendendo, à semelhança dos anteriores, “um processo integrado de actuação dos serviços da educação, da saúde, da acção social e dos parceiros envolvidos”. Nesse sentido preconizava o “envolvimento da família”, o “trabalho de equipa” e a definição e implementação do “plano individual de intervenção” (ponto 6.1 do anexo ao referido despacho), como elementos fundamentais para o sucesso da intervenção.

Paralelamente, a comunidade científica reforçava a necessidade de implementação de EM. Refira-se, a propósito, que nesse mesmo ano (1999) era publicada uma colectânea de textos alusivos a seminários e colóquios, pelo CNE, onde constava:

A questão das equipas disciplinares é um dos problemas que maior atenção tem vindo a merecer por parte dos especialistas. Consta-se que a identificação das necessidades detectadas, que deveria ser acompanhada da identificação do tipo de apoio especializado considerado mais adequado, é feita de uma forma muito isolada, pelo educador ou pelo professor, por falta de equipas de especialistas. Esta situação decorre da inexistência de equipas multidisciplinares em número suficiente (1999, pp.320-321).

Mais recentemente, a promulgação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro em substituição do Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto, veio definir “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo” preceituando, tal como os anteriores, a estreita interacção entre diferentes intervenientes (família, docentes, serviços de psicologia e demais profissionais) não fazendo, contudo, alusão à criação de quaisquer Equipas.

Face à realidade agora descrita, constata-se que a criação e dinamização de EM promotoras de processos de inclusão tem vindo a ficar desde sempre dependente da motivação e mobilização das comunidades e respectivos profissionais, dado que, em Portugal Continental (ao contrário das Regiões Autónomas) e até à data, nenhum normativo regulamentou a sua criação.

Efectivamente, a recolha de dados efectuada por Pereira (2005a), permitiu-lhe constatar a existência, em Portugal Continental, de uma enorme diversidade de respostas efectivadas por Equipas compostas por diferentes profissionais, destinadas, no todo ou em parte, ao diagnóstico, avaliação, acompanhamento e/ou encaminhamento de um vasto número de situações tidas como problemáticas, associadas à criança em idade escolar, porém, todas elas de carácter informal. Aliás, face à disparidade de respostas encontradas, construídas localmente, a partir das necessidades sentidas e dos recursos existentes em cada comunidade, a autora refere, mesmo, que após a criação das EM como Experiências-Piloto a implementação de estruturas com objectivos semelhantes, sempre foi muito difusa, tendo em conta quer o cariz dos normativos emanados do Ministério da Educação, quer a ausência de articulação interministerial.

Tendo por base o levantamento efectuado junto dos Centros de Área Educativa e/ou Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos em todo o continente português, e centrando-se nas EM oficializadas em 1982 e 1984 (nos concelhos destacados a laranja no mapa designado figura 4.1), Pereira (2005a) identificou um total de 13 concelhos onde no ano de 2004/2005 se encontravam a funcionar 17 EM, das quais duas haviam sido criadas ainda como Experiências-Piloto (ver figura 4.2). Todas as restantes, formadas posteriormente, eram resultantes da apropriação do modelo por comunidades próximas das que integravam as anteriormente citadas.

Partindo da análise das figuras 4.1 e 4.2, ilustradas na página seguinte, resulta inequívoca a proximidade geográfica das Equipas em funcionamento, decorrentes das Experiências-Piloto ou criadas como tal. Contudo, e continuando a ter como suporte o estudo desenvolvido por Pereira, não é demais recordar a existência de outras Equipas com propósitos análogos, a funcionar em diversos pontos do país, que se distinguem das agora identificadas (entre outras razões não estudadas) pelo facto de não terem tido origem nas Experiências-Piloto de EM oficializadas na década de 80.

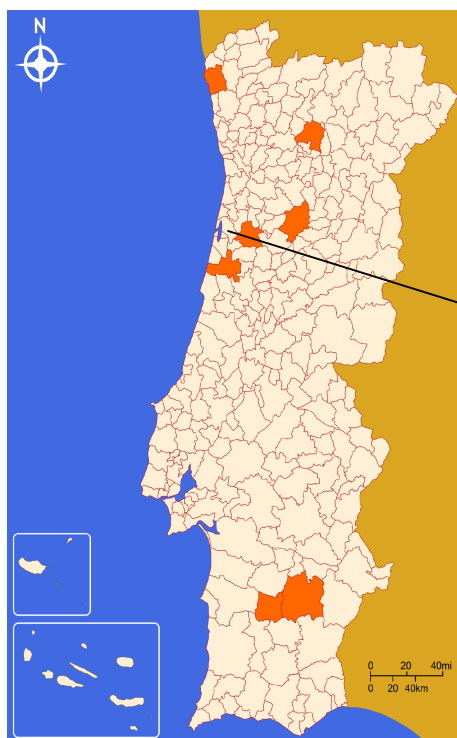


Fig. 4.1 – Concelhos em que as Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais desenvolveram a sua actividade

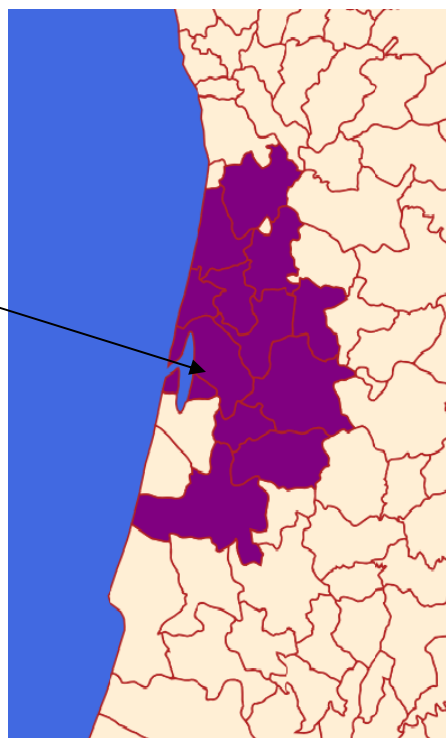


Fig. 4.2 – Localização das Equipas Multiprofissionais oriundas das Experiências-Piloto a funcionar em 2004/2005

Considerando agora a informação sistematizada e apresentada na tabela 4.1, ilustrada na página que se segue, há a destacar dois aspectos. O primeiro refere-se ao facto do concelho II comportar o funcionamento de cinco EM, quatro delas formadas a partir da Equipa inicialmente criada a nível concelhio e distribuídas por algumas das suas freguesias, que visavam constituir uma resposta mais próxima das populações, porque mais localizada e mais restrita. O segundo reporta-se ao seu funcionamento e composição, havendo a destacar a discrepância de recursos humanos, em termos de diversidade e quantidade, com que contava cada Equipa para desenvolver a acção esperada no ano 2004/2005.

CAPÍTULO 4: Equipas Multiprofissionais em Portugal – sua origem e percurso

Concelhos		I			II			III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
Equipas		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	
TÉCNICOS	Psic.	X	X	X	X	X	X	X ⁽²⁾	X	X ⁽²⁾	X	X	X	X	X ⁽²⁾	X ⁽²⁾	X ⁽²⁾	X	
	T. S. S.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X ⁽²⁾	X	X	X	X ⁽²⁾	X ⁽²⁾	X	
	Médico	X	X	X	X	X	X	X ^(b)	X	X	X	X	X	X ⁽²⁾	X	X ⁽²⁾	X	X	
	Prof. Ed. Esp.	X	X	X ⁽²⁾	X	X	X	X ⁽⁵⁾	X ⁽⁷⁾	X		X	X	X		X	X	X	
	Ed. Inf. Esp.			X ^(a)	X ^(a)	X	X			X	X		X					X	
	Enf.	X						X	X				X			X			X
	T. Fala							X ^(c)		X ⁽²⁾									
	Pedo-Psic.																		X ^(d)
	Func. Admin.										X								
	Rep. Com.													X					
Observações			(e)	(e)	(e)	(e)			(f)				(g)		(g)				

Tabela 4.1 – Distribuição das EM oriundas das Experiências-Piloto em funcionamento no ano 2004/2005

- a) Educador não especializado
- b) Médico Especializado em Pediatria
- c) Temporariamente não disponível
- d) Pedopsiquiatra que reúne com todas as Equipas com carácter bimensal
- e) Mini Equipa da EM do Concelho II
- f) Equipa vocacionada exclusivamente para o 1º Ciclo
- g) Equipa que reúne com carácter mensal

Relativamente ao funcionamento e composição das EM identificadas, e apesar da disparidade detectada entre elas, no que respeita a recursos humanos, Pereira (2005a) destaca a semelhança entre estas e as EM constituídas como Experiências-Piloto, salientando a articulação entre as áreas da Saúde, Segurança Social e Educação. Como refere,

Esta articulação, não só é corporizada na participação de diferentes técnicos nas reuniões, que maioritariamente ocorrem com uma periodicidade semanal, mas também no trabalho que os mesmos desenvolvem com outros serviços da mesma área de intervenção, visando

dar resposta às problemáticas com as quais são confrontados, acção que contribui para a criação, reforço e consolidação de redes comunitárias de suporte (2005, p.77).

A autora acrescenta, ainda, que todas elas desenvolvem acções que visam a compreensão e avaliação das problemáticas que afectam cada criança ou jovem, dependendo da sua especificidade quer os moldes em que é efectivada cada intervenção, quer a selecção dos recursos a afectar na concretização do encaminhamento tido como adequado.

Em suma, a análise efectuada permite concluir que a criação de EM a partir das Experiências-Piloto colheu forte adesão no centro do país, onde ainda se mantêm, mas que também noutros pontos, como Portalegre, Sines, Caldas da Rainha, Guarda, Gouveia, Seia e Porto, se organizaram estruturas com propósitos análogos, embora com origem distinta. Como refere Pereira:

...através de parcerias formal ou informalmente constituídas, as Equipas de Intervenção Precoce, a Consulta de Desenvolvimento, a acção desenvolvida por muitas ECAE⁴ em articulação com os recursos do meio, entre outras iniciativas, por certo válidas, mas desconhecidas do grande público, muitas são as soluções localmente encontradas, com vista a atenuar a inexistência formal das EM (2005a, p.79).

Saliente-se, por último, que relativamente às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, Pereira (2005a) constatou estar regulamentada a criação e o funcionamento de Equipas Multidisciplinares, ainda que com propósitos e em moldes muito distintos, não só entre si, como em relação às do Continente. No que se refere à Região Autónoma da Madeira o Despacho nº 31/2001 publicado no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira nº 178, II Série, a 14 de Setembro, possibilita às escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico a criação de «Equipas Multidisciplinares» formadas exclusivamente por docentes, a quem cabe promover, de acordo com o ponto dois, nomeadamente:

- Animação sócio-cultural, nomeadamente animação de recreios;
- Organização de actividades que englobem, nos dias de Festa do Desporto Escolar, o desenvolvimento de projectos no âmbito de outras áreas disciplinares, para os alunos que não participam no projecto do Desporto Escolar;
- Colaboração no projecto educativo de escola;
- Garantir as substituições dos docentes, quando necessárias, com

⁴ Estruturas já extintas, que tinham como propósito coordenar os serviços de apoio educativo a nível concelhio.

excepção das ausências de curta duração...

Através dos contactos estabelecidos quer com a Secretaria Regional de Educação, quer com algumas escolas de 2º e 3º ciclos e Secundárias do Arquipélago, Pereira (2005a) concluiu que estas Equipas diferem substancialmente das EM alvo de estudo, na medida em que não são interministeriais e não têm por objecto, exclusivamente, a criança em situação de vulnerabilidade. No que se refere especificamente a estes casos, os entrevistados referiram que as situações detectadas são analisadas pelos recursos da escola (Equipa de Educação Especial e Equipa de Psicologia) e, consoante a sua especificidade, podem ser encaminhadas para a Segurança Social, Centros de Saúde e/ou CPCJ.

Relativamente ao arquipélago dos Açores, Pereira (2005a) constatou que na sequência da promulgação do Decreto-lei nº 115-A/98, e muito em particular, no que respeita a Serviços Especializados de Apoio Educativo, foi publicado o Decreto Legislativo Regional nº 18/99/A, a 21 de Maio, responsável pela criação das Equipas Multidisciplinares de Apoio Sócio-Educativo e a Portaria nº 65/99 que veio, entre outros, regulamentar a concessão dos benefícios integrados no sistema de acção social escolar e definir a composição e atribuições das citadas Equipas. A 11 de Setembro de 2002, foi ainda publicado o Decreto Regulamentar Regional nº 26/2002/A, que estabelecia o regime de exercício de funções nas estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo e decretava o apoio directo das mesmas pelo núcleo de acção social do estabelecimento de ensino, com o objectivo de “executar na escola as políticas de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo dos alunos”. Para tal, definia no art. 14º, ponto 2, as seguintes competências:

- a) Elaborar o plano integrado de combate à exclusão social na escola e de prevenção do abandono escolar e coordenar a sua execução;
- b) Apreciar as candidaturas aos benefícios da acção social escolar e zelar pela correcta atribuição e uso dos recursos para esse fim postos à disposição da escola;
- c) Criar mecanismos destinados a apoiar os alunos e os seus agregados familiares com vista à diminuição da exclusão e à promoção do sucesso escolar;
- d) Acompanhar e dirigir a aplicação das medidas que entender necessárias para uma melhor utilização dos meios da acção social escolar;
- e) Sugerir ao órgão executivo da escola as medidas que entender necessárias para uma melhor utilização dos meios de acção social

- escolar;
- f) Propor às secretarias regionais competentes em matéria de educação e de acção social as medidas que entender necessárias à melhoria dos apoios sócio-educativos dos alunos.

De acordo com o explicitado, constata-se que as Equipas agora mencionadas perseguem objectivos distintos e organizam a sua acção em moldes bastante díspares das anteriormente apresentadas, sendo de referir, que também a sua composição se diferencia daquelas, ao integrar elementos da saúde, da segurança social, da associação de pais, do órgão de gestão da escola, dos serviços de psicologia e, ainda, o técnico de acção social escolar e docentes afectos, bem como outros elementos (até 3) a designar pela Assembleia de Escola.

Com base nas informações recolhidas junto da Direcção Regional de Educação dos Açores e de todas as escolas de 2º e 3º Ciclos e Secundárias, da Rede Pública e Áreas Escolares do Arquipélago, Pereira (2005a) constatou, ainda que:

- Estão cometidas às Equipas Multidisciplinares, funções essencialmente socioeducativas;
- A periodicidade das suas reuniões, se reduz, maioritariamente, a duas reuniões por ano, havendo situações que reúnem mensal, trimestralmente ou sem periodicidade estipulada;
- O parecer e decisão sobre a atribuição de subsídios/escalões, e do Rendimento Social de Inserção, parecem ser as primeiras e, em muitos casos, únicas acções efectivamente desenvolvidas por estas Equipas.

Registe-se, porém, que, pontualmente, foram referidas intervenções associadas a situações de negligência, abusos, absentismo, abandono e exclusão escolar, em que as escolas e diferentes serviços da comunidade (dos quais foram destacadas as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens – CPCJ) assumiram um papel fundamental. Como referia a responsável pela Escola do 1º, 2º e 3º Ciclos, da Ilha do Corvo, “há situações socioeconómicas muito más e pelo menos conseguimos garantir uma boa alimentação e acesso a livros e cadernos para que não lhes falte nada”.

Em síntese, pode afirmar-se que a diversidade de propósitos e de dinâmicas adoptadas por Equipas com idênticas designações, em meios tão distintos como o são os Açores, a Madeira e o Continente, parece evidenciar a disparidade de prioridades que dita em cada um a organização dos seus membros em Equipa, para fazer face às necessidades identificadas como tal.

Demonstradas as discrepâncias entre as Equipas em funcionamento nas Regiões Autónomas e as oriundas das Experiências-Piloto a laborar no Continente, e dado serem estas, pelas finalidades que perseguem e pelos moldes em que desenvolvem a sua acção, que a presente investigação se propôs estudar, procura-se ilustrar, por último, a articulação entre as estruturas em análise, o trabalho em rede e a inclusão.

4.4 – Equipas Interdisciplinares: da partilha de saberes à convergência de esforços em torno da inclusão

Na sequência de todas as abordagens anteriormente efectuadas, foi possível, num progressivo afinamento, contextualizar a tendência gregária do ser humano e a sua rentabilização em prol de objectivos específicos; demonstrar a importância das Equipas na vida das pessoas e das organizações e evidenciar o entrosamento de múltiplos factores que regulam o percurso de vida dos seres humanos, favorecendo ou obstaculizando a sua inclusão escolar e social.

Considerando, em particular, o foco de análise do actual capítulo, e partindo dele para o desfecho teórico deste estudo, numa tentativa de explicitar a articulação entre as noções de Equipa, Interdisciplinaridade, inclusão e trabalho em rede, não descurando o papel central da escola em todo o processo, cumpre começar por salientar que os conceitos de Multiprofissionalismo ou Multidisciplinaridade, não traduzem a realidade a que a autora do estudo pretende dar rosto. Efectivamente, como defendem Francischett, 2005; Japiassu, citado por Alves, Brasileiro e Brito, 2004, a noção de Multiprofissionalismo ou de Multidisciplinaridade traduz a procura de soluções para os problemas, a partir da utilização de informações referentes a distintas áreas do saber, sem que estas saiam enriquecidas, nem haja convergência de conceitos e de métodos. Por tal facto, tal noção perpetua o carácter estanque de cada ciência, dificultando a comunicação e a *transmigração de conceitos* (Assmann 1998, citado por Silva, s/d, p.1) indispensáveis a uma profícua coordenação de esforços, não corporizando, por isso, o tipo de dinâmicas defendidas por Booth e Ainscow (2002), capazes de imprimir mudanças efectivas nas culturas, nas políticas e nas práticas organizacionais. Face ao exposto, de ora em diante passa a utilizar-se, preferencialmente, o termo Interdisciplinaridade ao invés dos anteriores (salvo em situações em que tal se revele inoportuno).

Assim, começando por salientar que a Interdisciplinaridade se expressa, frequentemente, no trabalho em Equipa, e que as Equipas, enquanto sistemas complexos (Devillard, 2001), surgem associadas ao contexto organizacional com o intuito de promover a melhoria da sua eficácia, importa recordar os aspectos que sumariamente as caracterizam, nomeadamente:

- Dinamismo, traduzido num constante processo de construção e integração, que favorece a criação e reforço de vínculos entre as pessoas que as integram;
- Adopção de modos de funcionamento simultaneamente rigorosos e flexíveis sustentados em normas e numa conexão dinâmica, consciente e responsável de todos os seus membros;
- Prossecução de objectivos comuns e realização de tarefas e funções interdependentes;
- Estabelecimento de redes de comunicação fluidas, pela colaboração e coordenação de esforços e pela adopção de uma permanente atitude reflexiva, suportadas na confiança interpessoal e no apoio mútuo.

Acrescendo, à realidade agora descrita, o facto dos elementos que integram as Equipas Interdisciplinares possuírem formações e saberes distintos, que rentabilizam em prol das finalidades que perseguem, e atendendo ao carácter dinâmico da consolidação das Equipas enquanto tais, (conforme explicitado no ponto 2.1.2.1), estar-se-á em posição de afirmar que será o processo maturacional desenvolvido por cada uma delas, e em particular as dinâmicas que venham a adoptar, que ditarão a sua evolução da Multi para a Transdisciplinaridade. Nesta medida, é possível concluir que Equipas constituídas com idênticos propósitos podem situar-se em patamares distintos, atendendo à forma como promovem a comunicação, a interacção e a cooperação entre as diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, o dinamismo que imprimirem nas interacções e partilha de saberes, traduzido na “reflexão interdisciplinar” (Alves, Brasileiro e Brito, 2004), com vista a uma melhor compreensão da complexidade das realidades em análise e eventual intervenção sobre elas, ditará a sua capacidade de se assumirem como entidades formadoras ao nível das atitudes, aptidões e capacidades intelectuais (Vaideanu, 1987), que será tanto maior quanto mais as suas práticas se aproximarem de Transdisciplinaridade.

Descendo, agora, à organização escolar e atendendo quer à complexidade das situações a que crescentemente é chamada a dar resposta, quer ao incremento do discurso em torno da sua eficácia, cumpre recordar que tem vindo a apregoar-se, cada vez mais, a necessidade de consubstanciar soluções

diferenciadas e criativas a construir de forma participada (Barroso, 2005). Efectivamente, a colaboração no contexto intra escolar e entre a escola e os sistemas envolventes é hoje sobejamente defendida (Ortiz e Lobato, 2004), independentemente dos assuntos que constituem motivo de análise. Sabe-se também, que todas as dinâmicas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino, estão direccionadas para a criança/jovem como fulcro central de toda a acção, na medida em que é a atenção à sua diversidade, com vista à minimização ou supressão dos factores que se assumem como barreiras à sua aprendizagem e participação, o móbil do agir em contexto escolar, que, em última instância, pretende assegurar a inclusão escolar e social de todos os seus alunos.

Perante o exposto e centrando o discurso em torno da educação inclusiva, enquanto filosofia que preconiza a justiça e a igualdade, tendo por base uma educação de qualidade para todos os que se encontram em situação de desvantagem ou vulnerabilidade (Blanco, 2005), não pode deixar-se de destacar o papel das escolas na construção de comunidades mais inclusivas (Booth e Ainscow, 2002). Efectivamente, as escolas detêm uma responsabilidade acrescida: pelo tempo efectivo que dedicam à interacção com crianças e jovens em formação; pela importância de que se revestem enquanto veículos do saber; pela situação privilegiada que detêm no inculcar de uma cultura de respeito pela singularidade de cada um; pelo seu papel activo na modelagem de comportamentos, atitudes e valores; e sobretudo, pela sua centralidade, enquanto nó de uma rede mais vasta que comporta um conjunto de subsistemas, os quais, constituindo suporte da criança, integram a comunidade educativa.

Recordando o provérbio africano de que “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” é ponto assente que nem a escola pode pensar que se basta para o fazer, nem tão pouco a sociedade pode julgá-la auto-suficiente nessa tarefa. Efectivamente, como se procurou demonstrar, a escola não só precisa da colaboração de todos, como ocupa um lugar charneira na mobilização dos diferentes intervenientes em torno da inclusão. Sendo, muitas vezes, o local onde primeiramente se constata a existência de barreiras à aprendizagem e à participação, que complexificam a sua acção, e estando-lhe cometido o papel de intervir sistemática e continuamente no sentido de as suprimir ou minimizar, as escolas são, conjuntamente com os pais (quando estes têm consciência delas), as primeiras entidades a sentir a necessidade de cruzar diferentes olhares para melhor compreender e delinear estratégias consentâneas de intervenção.

Cada aluno, ou cada filho, é, antes de mais, uma criança/jovem que carece ser olhado como um todo. Nesta medida, afigura-se imprescindível aglutinar profissionais de educação, serviço social, saúde e psicologia, que em estreita articulação com a família e eventualmente coadjuvados por outros profissionais, possam, numa perspectiva holística, identificar com mais precisão quais as reais barreiras que enfrenta cada criança ou jovem e, em consonância, definir e seleccionar quer as estratégias de intervenção, quer os responsáveis a implicar. Na prática, agir em Interdisciplinaridade, e concretamente no âmbito do trabalho a desenvolver por uma Equipa Interdisciplinar, em que cada um dos elementos tem um papel e uma função cimentada em parcerias efectivas entre os serviços da comunidade, leva a que:

- Cada profissional seja chamado, não só, a partilhar o que sabe sobre a realidade em análise, como a recolher junto de pares e de outros intervenientes, porventura melhor conhecedores da mesma, toda a informação que se possa afigurar relevante para a sua compreensão;
- As soluções encontradas para cada situação constituam uma construção resultante da rentabilização dos saberes específicos de cada ciência, através de trocas conceptuais efectivas e equilibradas entre as disciplinas envolvidas, cimentada numa ampla e partilhada reflexão e na criatividade dos intervenientes envolvidos nos processos de tomada de decisões;
- Os recursos afectos às diferentes entidades parceiras passem a estar à disposição da comunidade, contribuindo para colmatar as suas necessidades específicas, mediante a assumpção de compromissos sociais concretos;
- As intervenções não se traduzam num somatório de acções desarticuladas, mas antes na estreita articulação sustentada em redes de comunicação entre os diversos intervenientes envolvidos;
- A implementação, em contexto escolar, das estratégias delineadas para apoiar a participação de determinada criança ou jovem, promovam o incremento da intencionalidade pedagógica e favoreçam a criação de condições positivas de aprendizagem não só para aquela, mas para todas as restantes, enquanto beneficiárias indirectas da aplicação das medidas;
- Os profissionais e demais intervenientes envolvidos saiam enriquecidos do processo, pela oportunidade de partilha de saberes, experiências e recursos, e pelo suporte sócio-emocional decorrente das relações informais que estabelecem entre si. Assim, o espaço de interacção

gerado, ao permitir a reflexão conjunta e sistemática sobre as problemáticas que são frequentemente percebidas como obstáculos ao normal desenrolar da acção dos diversos profissionais, habituados a agir isoladamente, constitui-se um espaço de formação pessoal e profissional e contribui para minimizar as dificuldades individualmente sentidas;

- A pesquisa-acção cooperativa que se gera na procura e no delinear de soluções para as problemáticas detectadas, (que são, no fundo, as principais impulsionadoras da construção de conhecimento e da aquisição e/ou melhoria de competências de intervenção por parte dos profissionais envolvidos), promova a orientação, aconselhamento e assessoria à acção a desenvolver por pais, professores e outros, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento das respostas individuais e organizacionais.

Face ao exposto e entendendo o trabalho em rede como a cooperação entre profissionais que coordenam a sua acção de forma estratégica (Carvalho e Baptista, 2004), em prol de determinados fins, não restam dúvidas de que a actuação das Equipas Interdisciplinares constitui uma pedra basilar na edificação da educação inclusiva, conforme é sobejamente defendido por inúmeros autores (Silva e Pinto, 1986; Garcia, 1994, 1996, 2004; CPL, 1998; Ainscow, 2000; Booth e Ainscow, 2002; Torres González, 2002; Capul e Lemay, 2003; Fonseca, 2003; Sánchez, 2003; Morgado 2005; Echeita, 2006; CNE, 2007; Paes, Rodrigues e Bénard da Costa, 2006; Verdugo *et al*, 2008).

Em suma, a rede de relações que a acção de uma Equipa interdisciplinar pode gerar afigura-se facilitadora da implicação, envolvimento e responsabilização da comunidade na compreensão e resolução de problemas multifactoriais. Cumulativamente leva à articulação entre os serviços ligados à intervenção social e ao agilizar dos circuitos de informação e de apoio, com base no desenvolvimento de relações informais favoráveis à participação aberta e fluida de profissionais e outros intervenientes envolvidos. Nesta medida, promove o estabelecimento de relações duráveis e gratificantes entre as escolas, as comunidades e as famílias, e previne a multiplicação de intervenções de diferentes Equipas existentes no terreno, possibilitando, na prática, o desenvolvimento de capacidades de adequação a contextos mutáveis, imprevisíveis e incertos, com base na complementaridade do conhecimento e numa nova atitude, pautada por maior flexibilidade e confiança.

Apresentadas as vantagens das Equipas Interdisciplinares, não pode, contudo, deixar-se de referir, com base em, Capul e Lemay e Torrez González que há aspectos que importa acautelar, nomeadamente:

- O risco destas Equipas multiplicarem “as avaliações parcelares de cada profissional, e depois, a partir de uma reunião de síntese que é somente a justaposição de relatórios discordantes, propor esta ou aquela pista de intervenção” daí resultando “uma imagem falseada do ser humano avaliado” e contribuindo para gerar “insatisfações que originam tensões e sobretudo a ritualização do sistema” (Capul e Lemay, 2003, pp. 62, 63).
- A longevidade dos membros da Equipa ao seu serviço constituir-se como obstáculo, dado que um longo passado em comum favorece a construção de um «*modus vivendi*» que, apesar de ter vantagens, porque confere segurança, se pode tornar paralisante a longo prazo, na medida em que “Como consequência das experiências anteriores acumuladas, as mudanças tendem a tornar-se sinónimo de traição relativamente ao projecto de origem” (*Ibidem*, 2003, p.63);
- A ausência de coordenação com os níveis internos da escola, nomeadamente, o professor titular da turma/director de turma, as Equipas de coordenação pedagógica e demais estruturas de coordenação (Torrez González, 2002);
- A excessiva ênfase no apoio individualizado à criança/jovem, em detrimento da cooperação com as estruturas da escola (*Ibidem*, 2002).

Em síntese, sendo verdade que há aspectos que importa acautelar, como lembram os autores supra-citados, não deixa de ser um facto estarem amplamente reconhecidas as vantagens das Equipas Interdisciplinares. Isto porque ao considerarem a pessoa em desenvolvimento como a referência principal de toda a acção (como preconiza Bronfenbrenner, 1990, 2002), e ao promoverem a criação de redes quer entre os diferentes intervenientes que interagem directamente com ela, quer entre os que, de uma forma ou de outra, podem influenciar o seu processo de desenvolvimento, estão, na prática, a dotar os profissionais e demais intervenientes envolvidos, de competências de intervenção, que, em última instância, favorecem a inclusão escolar e social de outras crianças e jovens.

Ou seja, parte-se do pressuposto de que pela acção de uma Equipa Interdisciplinar se melhora o desempenho dos profissionais, com base na colaboração e na colegialidade; se reforça o vínculo entre os serviços da comunidade; e se incrementa uma cultura de mudança, dado que, “ajudando-

se um colectivo a autonomizar-se para agir, os actores que o compõem tirarão proveito desta dinâmica para eles próprios e para a sua comunidade” (Capul e Lemay, 2003, p.44).

CAPÍTULO 5 – Desenho metodológico da investigação

O presente capítulo, subdividido em cinco pontos distintos, faculta a compreensão dos fundamentos teóricos que nortearam o desenho metodológico da investigação e proporciona o seu enquadramento, através da explicitação dos procedimentos adoptados na identificação da população alvo e na selecção de amostras, e da justificação da escolha dos métodos e instrumentos de pesquisa. Numa vertente mais prática ilustra a planificação das várias fases de recolha de informação e de concepção dos instrumentos nela utilizados, apresentando, por último, os métodos e procedimentos de validação consagrados como garante do rigor da investigação.

5.1 – Fundamentos teórico-metodológicos

Como refere Santos Guerra (1994), citado por Herrán:

La investigación que realmente ayuda a mejorar la práctica es aquella que realizan los profesionales sobre la tarea que realizan. No es la investigación de los teóricos sobre los profesores la que hace cambiar a los profesionales. Es la investigación de los profesionales la que les permite entender y cambiar su práctica (2005, p. 451).

Numa clara identificação com a citação apresentada e tendo por base o objecto e propósitos do estudo, “Equipas Interdisciplinares – Microestruturas potenciadoras de trabalho em rede ao serviço da inclusão em Portugal” afigura-se pertinente clarificar, antes de mais, o alcance e entrosamento de um conjunto de noções inerentes ao campo da metodologia investigação. Desta forma, procura-se promover uma melhor compreensão das opções efectuadas na concepção do desenho metodológico que lhe serviu de guia e o procurou balizar, ao longo das várias etapas percorridas até ao seu término. Para tal, inicia-se a referida tarefa com a apresentação do conceito de paradigma, enquanto realidade associada à actividade de busca que visa a transformação e ampliação do conhecimento.

5.1.1 – Noção de paradigma

Partindo do conceito de paradigma, importa recordar que a sua introdução no campo da sociologia ocorreu na década de 60, da centúria passada, e fez do seu autor, Khun, um referencial a não ignorar. Depois de Khun, um vasto número de autores se têm pronunciado sobre o referido

conceito, destacando-se, nomeadamente Patton (1978), Dilthey (1986), Shulman (1989), Cerda Gutiérrez (1994) citados, entre outros, por Herrán (2005), e ainda, Douglas (1976), Crabtree e Miller (1992), Ritzer (1993), Guba e Lincoln (1994) e Ibañez (1985, 1994) citados por Valles (2003).

Na sequência dos inúmeros estudos realizados, reconhece-se hoje a existência de uma multiplicidade de sentidos atribuídos à noção de paradigma, inclusive pelo próprio Khun (1962, 1970), de acordo com Valles (2003) e Gaeta e Gentile (1996) citados por Herrán (2005). Porém, tal facto, não lhe retira a importância que em seguida se procura ilustrar. Estabelecendo-se, como ponto de partida, a seguinte definição khuniana:

Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es una unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles (Ritzer, 1993, citado por Valles, 2003, p.48).

Fácil será compreender que, como defende Shulman (1989), os paradigmas que designa de “compromissos implícitos dos investigadores” afectam todo o “fazer científico” (Herrán, 2005, p. 356). De facto, é possível identificar, na definição supracitada, um conjunto de componentes que interrelacionados permitem orientar quem pesquisa, no processo de descoberta de algo ainda não conhecido. Guba y Lincoln, (Lincoln y Guba, 1985; Guba, 1990; Guba y Lincoln, 1994), citados por Valles, constituem um contributo muito válido nessa compreensão, em particular, quando defendem que os paradigmas devem ser entendidos como sistemas de crenças básicas sobre:

- a) La naturaleza de la realidad investigada (*supuesto ontológico*).
- b) Sobre el modelo de relación entre el investigador y lo investigado (*supuesto epistemológico*).
- c) Sobre el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (*supuesto metodológico*). (Valles, 2003, p.49).

Corroborando esta visão de paradigma, é a realidade seleccionada como alvo de estudo (plano ontológico), a forma como o investigador se relaciona e produz conhecimento acerca dessa realidade (plano epistemológico) e os métodos e procedimentos adoptados, com o intuito de a conhecer (plano

metodológico), que levam a que o investigador se situe num determinado paradigma.

Face ao vasto número de combinações possíveis entre as variáveis que caracterizam os três planos supra-citados têm vindo a afirmar-se uma ampla diversidade de paradigmas, cujos defensores a têm procurado fundamentar.

Cerda Gutiérrez, a propósito da multiplicidade de paradigmas hoje aceites como tais, refere que subjaz uma confrontação dicotómica da forma de estudar cientificamente a realidade. De um lado, antropólogos, sociólogos e outros investigadores sociais e, de outro, representantes das ciências naturais ou exactas, demarcaram durante décadas a fronteira entre os dois grandes paradigmas de produção de conhecimento científico, nomeadamente o “«racionalista» ou quantitativo” e o “«naturista» ou qualitativo”(Cerda Gutiérrez, 1994, citado por Herrán, 2005, p.381).

Também, segundo Olabuénaga (2003), Plummer (1983), sintetiza-os como “naturista” e “positivista”, à semelhança de Valles (2003), que numa alusão a esta mesma realidade, apresenta o que designa de “paradigmas contrapostos”, nomeadamente:

1. Paradigma ‘prevalente’, ‘clásico’, ‘racionalista’, ‘positivista’ [o qual] asume la existencia de una sola realidad objetiva averiguable a través de los cinco sentidos, sujeta a leyes universales de la ciencia, y manipulable mediante procesos lógicos (Valles, 2003, pp.52-53) [e];
2. Paradigma ‘emergente’, ‘alternativo’, ‘naturista’, ‘constructivista’, ‘interpretativista’ [que assume a existência de] “realidades múltiples, con diferencias entre ellas que no pueden resolverse a través de procesos racionales o aumentando los tamaños muestrales (*Ibidem*, 2003, pp.52-53).

Efectivamente, de acordo com Plummer (1983), Valles (2003) e Herrán (2005), estes são “os grandes paradigmas” a partir dos quais se têm vindo a afirmar outras classificações e subclassificações. De salientar, porém, que este processo de emancipação de paradigmas, não tem ocorrido sempre de forma consensual.

Hammersley, destacado opositor à utilização do termo paradigma, no campo da investigação social, afirma que: “donde el modelo del paradigma nos anima a ver diferencias pronunciadas, cuando miramos más de cerca encontramos diferencias más suaves así como interrelaciones significativas” (Hammersley, 1995, citado por Valles, 2003, p.58).

Numa outra postura, Infestas (2003), refere que se na perspectiva de Khun os paradigmas eram incompatíveis, as correntes teóricas que defendiam posições extremas actualmente quase não existem. Aliás, aquele sociólogo, bem como Lambea y Pérez Alvarez (1991, 1999), por ele citados, defendem a interacção entre paradigmas, considerando-os como mutuamente complementares e não excludentes ou alternativos.

Face à nítida multiplicidade de paradigmas existentes (aspecto que não cabe esmiuçar com mais pormenor no âmbito deste estudo) e ainda à evidente ausência de consenso, quanto à significação deste conceito, também Herrán adverte:

El error fundamental es acabar creyendo que las denominaciones distintas de los paradigmas se pueden identificar con paradigmas distintos. De este modo, se pueden acabar presentando al público y al científico conocimiento series enteras de «paradigmas» que no hacen más que confundir y confundirse, al mismo tiempo que resultan obstaculizadores de los verdaderos nuevos avances profundos del conocimiento universal y de sus correspondencias con el paradigma compartido de otras disciplinas (Herrán, 2005, p. 448).

Herrán, vai ainda mais longe, avançando com a designação de “paradigma transdisciplinar emergente”, afirmando que, se os paradigmas são socialmente férteis, deixam de estar afectos a uma disciplina, para adquirirem um carácter transdisciplinar.

Neste sentido, afigura-se ainda relevante uma chamada de atenção para a utilização dos termos “paradigmas” e “perspectivas”. Segundo Valles, enquanto alguns autores os consideram realidades complementares, como Denzin e Lincon (1994), e outros, em particular, Ibáñez (1985), utilizam indefinidamente o segundo como sinónimo do primeiro, Patton demarca assim a sua posição:

Un paradigma suele englobar varias perspectivas teórico-metodológicas y además se caracteriza por una serie de principios o supuestos generales (ontológicos, epistemológicos, metodológicos). Las perspectivas podrían denominarse también, si se prefiere, paradigmas de rango inferior o «miniparadigmas» (Patton, 1990, citado por Valles, 2003, p. 52).

No âmbito da investigação qualitativa e na sequência da ideia anterior, Patton propõe dez perspectivas distintas para as quais identifica a sua disciplina

de raiz. Tal postura valeu-lhe, no entanto, algumas críticas, na medida em que esta atomização do saber contrapõe, em certa medida, a articulação e complementaridade crescentemente defendidas por todos quantos advogam uma compreensão holística da realidade. Neste sentido, Lizcano e Marco, referem que “... si la realidad es compleja, el conocimiento tiene que ser también complejo y interdisciplinar, pues en el momento en que simplificamos, traicionamos la realidad” (Lizcano e Marco, 1999, citados por Herrán, 2005, p.483).

Efectivamente e tal como advogam Silva e Pinto (1986), Carvalho (1988) e Flick (2005), será a complexidade do real e em particular da natureza humana, que dita a complexidade das ópticas de estudo, impondo como facto incontornável, o recurso a práticas de investigação pluridisciplinar. Valles (2003) vai ainda mais longe ao fazer uso da designação “transdisciplinareidad del conocimiento”, que resulta, em seu entender, da confluência de perspectivas provenientes de distintas áreas do saber.

5.1.2 - Perspectivas de Investigação

Partindo do pressuposto de que diferentes contém em si, elementos a não desprezar e não devendo excluir-se perspectivas o que pode completar ou enriquecer uma qualquer investigação, revela-se pertinente uma sucinta abordagem a três posições distintas: o interaccionismo simbólico, a etnometodologia e os modelos estruturalistas.

Corroborando a opinião de Flick, quando refere que as diferenças entre elas se situam ao nível das “hipóteses teóricas, no modo de entender o seu objecto e na sua perspectiva metodológica” (2005, p.17), esta selecção procura evidenciar em que medida os seus fundamentos teórico-metodológicos se afiguram centrais à compreensão do desenho da investigação que ao longo deste capítulo se procura explicitar.

Interaccionismo simbólico: Esta abordagem que estuda o ponto de vista dos sujeitos e cuja designação se deve a Herbet Blumer (1938), traduz uma linha de investigação desenvolvida pela escola de Chicago, a qual se baseia no pressuposto de que os seres humanos actuam face às coisas na base dos significados que essas mesmas coisas têm para eles. Olabuénaga refere a propósito, que:

El paradigma científico que la metodología cualitativa prefiere para la comprensión de lo social es el que se identifica con el interaccionismo

simbólico. Este paradigma contiene, en realidad, una serie de orientaciones teóricas que, aunque relacionadas entre sí, presentan algunas diferencias. El elemento común que une a todas ellas es el de la centralidad que se concede a la comprensión subjetiva, así como a las percepciones que parten de y acerca de los demás. (...) El elemento central de la investigación interaccionista es la captura de la esencia de ese proceso de interpretación (o atribución de significado) de los símbolos. (...) los significados son vistos como productos sociales formados a través de las actividades de las personas que interactúan entre sí (2003, p.43).

Esta perspectiva, segundo Flick (2005), não só assumiu primordial relevo no “debate metodológico dos anos 70”, como continua na actualidade a ocupar um espaço de destaque, sendo de salientar, entre os principais mentores desta corrente, os sociólogos Anselm Strauss, Barney Glaser, Norman K. Denzin e Howard Becker.

As diferentes formas de entrevista, a observação participante e ainda todo o tipo de documentos, constituem, nesta abordagem, os métodos por eleição de recolha de dados (Gómez, Flores e Jiménez, 1996; Flick, 2005).

Etnometodologia: A etnometodologia nasceu da escola fundada por Harol Garfinkel (1967) com o intuito de superar o que considerava serem lacunas deixadas em aberto pela corrente do interaccionismo. Neste âmbito, é questionada a forma como se processa a construção das realidades sociais, essencialmente a partir do estudo das rotinas da vida quotidiana. Nesta perspectiva assume primordial relevo o modo como as interacções se organizam, partindo do pressuposto de que “las acciones de las personas solo pueden explicarse en referencia al contexto dentro del cual tuvieron lugar” (Gómez, Flores e Jiménez, 1996, p.50).

De forma tão clara quanto sintética, Bergmann refere que “Garfinkel considera a realidade social uma realidade processual, isto é, uma realidade produzida localmente (aqui e agora no decurso da acção), endogenamente (no interior da situação), audiovisualmente (isto é, falando e escutando, percebendo e agindo) pelos participantes na interacção” acrescentando que “o objectivo da Etnometodologia é a captação em pormenor do ‘como’, dos métodos desta produção da realidade social.” (Bergmann, 1980, citado por Flick, 2005, p.28). A concretização desta abordagem, da qual Garfinkel e Bergmann são representantes, sustenta-se, basicamente, em pesquisas empíricas de análise de conversas.

Modelos estruturalistas: Não menosprezando o trabalho desenvolvido por outros investigadores, são, segundo Sousa (2005), os trabalhos desenvolvidos por Saussure e Levy-Strauss, os apresentados como exemplos do estruturalismo. Flick (2005) e Sousa (2005) partilham a ideia de que os modelos estruturalistas possuem uma característica em comum a que pode dar-se maior ou menor ênfase, a qual “pressupõe que os sistemas culturais de significado enquadram de certa forma a percepção e construção da realidade subjectiva e social.” (Flick, 2005, pp.22-23). Sousa, esclarece que:

O estruturalismo concebe a realidade como uma organização inter-sistémica, em que cada sistema é uma estrutura onde cada uma das partes se relaciona com todas as outras, interdependendo-se num todo, de tal forma que as modificações que possam ocorrer numa destas partes implicam a modificação de cada uma das outras partes e do próprio conjunto. [E acrescenta] Há, pois, que se estudar os factos em si mesmos, na sua relação com cada um dos outros factos em particular e com todos no seu conjunto, procurando-se estudar as conexões essenciais, independentemente da sua génese ou das suas relações com o exterior. Estudam-se as relações essenciais, as redes destas relações e os sistemas formados por estas redes (2005, p.24).

De referir, assim, que esta perspectiva teórica procura compreender as normas implícitas ou inconscientes que podem determinar os actos explícitos ou actividades manifestas dos indivíduos numa dada situação. As diversas formas de entrevista, e a observação participante, são, segundo Jodelet (1991), os principais métodos de recolha de informação utilizados pelos seguidores desta perspectiva.

Em síntese, e partindo do entendimento de que cada perspectiva traduz uma forma diferente de estudar um determinado fenómeno, então, cada qual pode ser contemplada a partir do que engloba e do que exclui no estudo do mesmo. Nesta óptica, e no seguimento de posições anteriores já explicitadas, as diferentes perspectivas devem ser entendidas como entidades complementares umas das outras. De acordo com Olabuénaga (2003), Flick (2005) e Sousa (2005), a sua conjugação como estratégia de enriquecimento da compreensão dos fenómenos a estudar, é mesmo aconselhável, muito em particular nas investigações de cariz qualitativo, conforme se ilustra em seguida.

5.1.3 – Posições teóricas *versus* investigação qualitativa

Tal como afirma Olabuénaga, a “compreensão de significados”, constitui o aspecto que, na opinião dos defensores dos métodos qualitativos, melhor legitima a sua escolha, por oposição aos quantitativos.

O autor citado adverte, contudo, para a impossibilidade de, face a este denominador comum, se considerar a existência de uma uniformidade completa nas abordagens qualitativas. Numa tentativa de clarificação deste ponto de vista, situa, de um lado,

...los autores que proviniendo directamente de la etnografía, la antropología y el interaccionismo simbólico, mantienen que el auténtico significado de los actos es conocido, privilegiada y primariamente, por los propios autores. De ahí la insistencia en técnicas tales como la observación participada o la entrevista en profundidad desde Malinowski y Blumer hasta Sradley, y deste Le Play hasta Taylor y Pettigrew, para captar la realidad tal como la ven, la viven y la construyen los propios individuos (Olabuénaga, 2003 p.24-25).

E, de outro,

...los que, proviniendo más directamente de la sociología y la etnometodología, reservan para el investigador propiamente dicho, la capacidad de una interpretación más completa y genuina. Para estos autores, desde Max Weber a Cicourel y desde E. Goffman hasta Schwarz y Jacobs, es más acertado un planteamiento de sociología formal que, en contraste con la etnografía, examine a los individuos y los grupos desde fuera, enfocando las minucias de la vida cotidiana, las trivialidades que definen mucho de la cualidad y el ambiente del mundo social, esto es, el sentido común de la vida cotidiana” (*Ibidem*, 2003 p.25).

Considerando agora a noção de “investigação” avançada por Herrán, (2005, p.332), enquanto acção ou efeito de investigar através da realização de actividades intelectuais e experimentais, com carácter sistemático e com o intuito de aumentar os conhecimentos sobre uma determinada matéria, então, como refere Olabuénaga, falar de métodos qualitativos, mais não é do que “hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación” (2003, p.23). Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo (1995), tal como Olabuénaga (2003), vão ainda mais longe ao descreverem-na como holística.

Efectivamente, Anguera, *et al*, com base em Benoliel (1984), autor que entende a investigação qualitativa como “modos de cuestionamiento sistemático enfocados a entender a los seres humanos y a la naturaleza de sus interacciones con ellos mismos y con su entorno” (1995, p.513), defendem que esta modalidade de investigação,

...se preocupa por los seres humanos y su ambiente en toda su complejidad. A menudo se basa en la permisa de que el obtener conocimiento de los seres humanos es imposible sin describir cómo se vive y cómo se define la experiencia humana por los propios actores (1995, p.513).

Neste sentido, poder-se-á afirmar que as abordagens qualitativas se centram na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, tendo como finalidade a compreensão do seu significado e a produção de uma visão da situação ou contexto em que foram gerados. Assim, e tendo por base Anguera *et al* (1995), Olabuénaga (2003), Flick (2005) e Sousa (2005), as diversas abordagens qualitativas, possuem, em comum e em síntese, as seguintes características:

- Os contextos naturais constituem-se como fontes directas de dados, facultando a recolha de informação alusiva a situações reais, daqui derivando a designação de investigação naturista, com que também é frequentemente denominada a investigação qualitativa;
- O investigador é tido como primordial instrumento de recolha e tratamento dos dados. A decisão sobre que informações recolher, como e quando, bem como a forma de processar as suas interações com os participantes e de proceder à categorização e análise dos dados, constituem-se como aspectos que atribuem ao investigador um papel insubstituível e parte integrante da investigação;
- A compreensão das situações e dos processos assume uma importância acrescida em detrimento dos resultados, na medida em que esta metodologia “procura compreender a partir do seu interior os fenómenos e acontecimentos estudados” (Holf, 1985, citado por Flick, 2005, p.26) não se contentando com o estabelecimento da relação “processo-produto”. Ao invés, valoriza as dinâmicas e o desenvolvimento de interações sociais, bem como as percepções subjectivas dos participantes, ou seja, o significado por eles construído relativo às suas próprias experiências, com o intuito de “captar la realidad tal como la ven, la viven y la construyen los propios

individuos” (Spradley, citado por Olabuénaga, 2003, p.25). Nesta medida, procura perceber os significados e o sentido das transformações que ocorrem no contexto em estudo;

- Por oposição à metodologia quantitativa, que parte de “pressupostos teóricos gerais” e de hipóteses previamente formuladas, procurando testá-las pela aplicação de estratégias dedutivas, esta metodologia faz uso da teoria como pano de fundo conceptual para a análise de dados e, baseando-se em estratégias de raciocínio indutivo, parte dessa análise para atingir a formulação de hipóteses ou definir teorias;
- Visa a reconstituição dos casos como ponto de partida. Segundo Flick (2005), é imprescindível que num primeiro momento, após a recolha de dados, se proceda a uma análise caso a caso, antes de se proceder a comparações ou generalizações. Essa primeira análise traduz o que o autor designa de “construção da realidade como base”, que mais não é que uma soma de partes, nomeadamente, o ponto de vista dos participantes; os fenómenos interactivamente produzidos no decurso de conversas ou discursos e ainda “as estruturas de significado lactentes e as normas com elas relacionadas que contribuem para a construção das situações sociais” (2005, p.26). De referir que todo este processo implica a produção de textos que constituem suporte das análises empíricas, sendo o texto “a base da reconstituição e da interpretação” (*Ibidem*, 2005, p.27).

5.1.4 – Opções Metodológicas

Tendo por base os fundamentos teóricos superiormente explicitados, é possível agora afirmar que, encetar uma investigação de cariz qualitativo é abraçar um processo dinâmico e sempre inacabado de produção de conhecimento, na medida em que muitas das opções vão sendo feitas ao longo da investigação. Os contextos naturais, por se encontrarem em permanente mudança, umas vezes constituem-se como facilitadores, outras como condicionantes deste tipo de pesquisas. Por outro lado, também a riqueza e relevância da informação que vai sendo recolhida, dita frequentemente o redireccionar das investigações.

Neste sentido, partindo da consciência de que não há “uns métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido” (Sousa, 2005, p.32) e que a sua escolha depende “dos propósitos e

das características da investigação, devendo as suas estratégias e técnicas adequarem-se-lhes e nunca o contrário” (*Ibidem*, p.84), importa clarificar que:

- a) No plano ontológico, constituiu-se como objecto de estudo uma determinada realidade social, nomeadamente um conjunto de Equipas - enquanto grupos de profissionais que, com uma dada finalidade, desenvolvem diversas interacções com distintos intervenientes e serviços.
- b) No plano epistemológico, tendo por base o objecto de estudo seleccionado e toda a complexidade que lhe é inerente, foi o investigador, sob a orientação de um perito, ao chamar a si as tarefas de planear e executar a investigação, quem definiu e explicitou o modo de produzir conhecimento.

No decurso dos vários procedimentos procurou ter sempre presente, de acordo com Bourdieu, Chamboredon y Passeron a “jerarquia epistemológica de los actos científicos, según la cual la comprobación de los hechos está subordinada a la construcción de los mismos y esta a su ruptura o conquista (epistemológica)” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1976, citados por Vales, 2003, p.50). Realidade que, de forma análoga e em consonância com a linha de Gaston Bachelard, Silva e Pinto designam, no processo de produção de conhecimentos científicos, de “actos epistemológicos”, sendo eles, nomeadamente:

- A *ruptura* com as ‘evidências’ do senso comum que possam constituir obstáculo àquele processo” [de produção de conhecimento];
- A *construção*, do objecto de análise, das teorias explicativas;
- A *verificação* da validade dessas teorias pelo seu teste, quer dizer, pelo confronto com informação empírica (Silva e Pinto, 1986, p52).

- c) No plano metodológico, e em consonância com o explicitado nos dois pontos anteriores, seleccionou-se a investigação documental (baseada em fontes primárias, designadamente documentos produzidos e utilizados pelas Equipas) e o inquérito (com recurso a questionários e entrevistas) como metodologias de recolha de informação.

Neste âmbito, importa salientar o uso de questionários¹, enquanto instrumentos tradicionalmente associados à pesquisa quantitativa. Efectivamente, não contrariando a fundamentação teórica anteriormente

¹ A justificativa da sua utilização e as características dos instrumentos produzidos encontram-se explicitadas no ponto 5 do presente capítulo.

apresentada, parece ser de corroborar a opinião de Sousa, quando defende que no campo das ciências da educação, a questão dos métodos quantitativos *versus* métodos qualitativos é uma questão falsamente formulada. O autor justifica o seu parecer salientado que:

A questão de que as estratégias qualitativas são tão ou mais eficazes que as quantitativas só se manteria se as investigações dependessem das metodologias. Como são as metodologias que devem depender, adaptar-se e servir os propósitos da investigação e nunca o contrário, as estratégias metodológicas passaram a servir as necessidades da investigação e não as dificuldades, gostos ou tendências dos investigadores (*Ibidem*, 2005, p.32).

Sousa conclui assim que:

Os investigadores mais recentes parecem ter ultrapassado esta dicotomia, colocando-se numa posição eclética para procurar retirar a maior informação possível do contexto da investigação, procedendo ao cruzamento de diferentes metodologias, independentemente dos seus pressupostos epistemológicos (*Ibidem*, 2005, p.33).

Perante o exposto, e na medida em que as opções supra-mencionadas constituíram o marco que balizou todo o percurso da presente investigação, a qual se encontra descrita em pormenor nos pontos seguintes do presente capítulo, remete-se para eles a compreensão da sua operacionalização.

5.2 – Relação opções metodológicas *versus* objectivos do estudo

Retomando a ideia veiculada por Sousa (2005), de que a escolha do melhor ou melhores métodos deve resultar da sua adequação ao estudo delineado, com base nos objectivos previamente definidos que abaixo se apresentam, procura-se ilustrar, seguidamente, um conjunto de aspectos que visam traduzir a coerência que aqui se procura assegurar. Salvedade-se, contudo, que a presente investigação se debruça sobre as Equipas Multiprofissionais (EM) identificadas, em pormenor, no ponto 4.2, (de acordo com a designação que à data da sua criação lhes foi atribuída e que por tal facto se mantém) mas que, pelas razões apresentadas no ponto 4.4, se opta por utilizar, preferencialmente a expressão Equipas Interdisciplinares sempre que o propósito não seja o de fazer referência a realidades existentes mas sim aquelas que o presente estudo pretende ver instituídas.

Objectivo geral: Demonstrar as potencialidades de Equipas Interdisciplinares gerarem intervenções optimizadas junto de crianças em situação de vulnerabilidade ou risco de exclusão, sustentadas na interacção e cooperação entre diferentes serviços e/ou intervenientes da comunidade.

Objectivos específicos:

1. Identificar as dinâmicas de funcionamento das EM, suas potencialidades e constrangimentos;
2. Identificar as melhorias a implementar nas intervenções das EM, tendo por base distintas percepções e representações;
3. Explicitar em que moldes a acção das Equipas Interdisciplinares pode favorecer a criação e consolidação de redes de suporte, na comunidade, que potenciem os processos de inclusão;
4. Definir e explicitar linhas orientadoras de interacção com parceiros que se afigurem qualificadoras dos processos de intervenção;
5. Delinear um modelo conceptual que permita nortear a acção das Equipas Interdisciplinares.

Saliente-se, em primeiro lugar, que a eleição de um conjunto de EM como objecto de estudo, enquanto grupos de pessoas que desenvolvem determinadas acções a compreender, remete, desde logo, pela sua vertente social, para uma abordagem de cariz qualitativo. Na medida em que visa a recolha de percepções e representações de distintos sujeitos implicados nos processos, socorre-se de métodos e instrumentos particularmente indicados para a recolha de opiniões, nomeadamente as entrevistas e os questionários e, complementarmente, recorre à pesquisa documental com o intuito de consubstanciar a informação obtida pelos meios anteriormente descritos.

Por outro lado, ao constituir-se como propósito do estudo, não só a percepção do «como funcionam» as Equipas seleccionadas, mas sobretudo a compreensão do «como podem potenciar os processos e inclusão» e ainda, do «como é que esse funcionamento pode ser melhorado», a investigação reúne as seguintes características:

- Assenta numa abordagem holística do objecto de análise, por oposição à atomização de dados, na medida em que se centra na informação por ele produzida, nas suas práticas e nos seus contextos, como meios de apreensão da sua realidade;
- Parte do princípio de que os participantes têm um papel activo e fundamental na produção da realidade social, na medida em que

desenvolvem as suas acções com base no significado que os próprios lhe atribuem;

- Valoriza o contexto em que os fenómenos se produzem, não só porque procede à recolha de informação de situações reais, como procura identificar potencialidades e constrangimentos que de alguma forma possam influenciar as dinâmicas das Equipas, fazendo-o com o intuito de qualificar a sua acção;
- Sustenta-se maioritariamente em material produzido durante o desenrolar da investigação, traduzido sob a forma de textos resultantes da aplicação de entrevistas e questionários (o qual constitui a base da interpretação e produção de conhecimento) e, ainda, em estratégias de raciocínio indutivo e teorias pré-existentes, que se assumem como “pano de fundo conceptual”;
- Coloca a tónica da investigação no estudo dos processos em detrimento dos resultados alcançados. Através da compreensão dos moldes de funcionamento das Equipas, visa identificar aspectos relevantes que devam ser promovidos e detectar eventuais lacunas a colmatar;
- Valoriza a reflexão do investigador na medida em que visa a definição de linhas orientadoras que promovam a qualificação das intervenções das Equipas, a partir da descrição, compreensão e interpretação dos modos como organizam e constroem as suas práticas.

Em consonância com o exposto, a investigação reúne um conjunto de características que, sendo passíveis de enquadrar nas perspectivas interaccionistas, etnometodológicas e estruturalistas, não deixam de se constituir, na sua generalidade, naquelas que são identificadas como características comuns das abordagens qualitativas.

5.3 – Justificativa do enquadramento do estudo

Recorde-se que o estudo preliminar efectuado por Pereira (2005a), diversas vezes citado ao longo do 4º Capítulo, que visava compreender os factores que haviam ditado a difusão, continuidade e/ou extinção das sete EM oficialmente criadas em Portugal como Experiências-Piloto, permitiu identificar, com base no levantamento efectuado a nível nacional, duas realidades distintas:

- a) Encontrarem-se em funcionamento 17 Equipas, 15 das quais resultantes de iniciativas de divulgação assumidas por Experiências-Piloto de EM e duas destas que nunca se chegaram a extinguir;

- b) A existência de inúmeras respostas, destinadas a fazer face a problemas análogos aos enfrentados por aquelas Equipas, “assentes em modelos de funcionamento próximos dos das Experiências-Piloto, construídos no seio das comunidades e com os recursos locais” (Pereira, 2005, p.95) mas que, de acordo com os inquiridos, nunca terão tido conhecimento ou sido influenciadas pelas ditas Experiências.

Com base nos dados agora apresentados e tendo em conta os propósitos da investigação, optou-se por eleger para objecto de estudo o total das *17 Equipas* mencionadas na alínea a). Este universo de *17 Equipas*, de ora em diante designadas por A, B, C... Q, com as quais se estabeleceu uma série de contactos formais (efectivados por meio de ofícios e reuniões de sensibilização) e informais (via telefone e e-mail), ver-se-ia contudo reduzido a *13*, pelas seguintes razões:

- Equipa O – Ter permanecido inactiva durante cerca de um ano, por inexistência de técnicos para assegurarem o seu funcionamento, e apenas ter retomado a sua acção no final de Maio de 2006, não dispondo por isso de quaisquer dados alusivos ao ano lectivo 2005/2006;
- Equipa P – A sua acção traduzir-se em encontros trimestrais de um número alargado de técnicos representantes de inúmeros serviços da comunidade, onde eram debatidas problemáticas exclusivamente do foro da pedopsiquiatria. Reunião que ocorria igualmente nos outros concelhos em estudo e que contava com a colaboração da responsável pelo Departamento de Pedopsiquiatria do Hospital Central da região. Tinha por objecto a análise da pertinência do encaminhamento para aqueles serviços de casos que aparentemente necessitavam de acompanhamento pedopsiquiátrico. (Refira-se, contudo, que esta acção de consultadoria foi extinta no início de 2006);
- Equipa G – Excessiva morosidade (quatro meses e meio) e ausência de resposta definitiva aos diversos esclarecimentos e pedidos formulados, visando a obtenção de consentimento para inclusão da Equipa no projecto de investigação;
- Equipa Q – Adesão ao estudo interrompida no decurso do primeiro levantamento de dados, na sequência de informação a declarar a indisponibilidade da Equipa para colaborar no estudo, por ausência de tempo e de recursos humanos.

Na prática, a realidade supracitada constituiu o primeiro condicionalismo ao desenvolvimento do estudo com o total das 17 Equipas previamente identificadas, ficando o universo reduzido às restantes **13**, conforme ilustra a tabela nº 5.1.

	Equipas oficialmente criadas entre 1982 e 1984	Equipas criadas sem suporte legal após 1984	Total
Nº de Equipas em funcionamento em 2005	2	15	17
Nº de Equipas aderentes à investigação	2	11	13

Tabela 5.1- Identificação do tipo de Equipas que integraram a investigação

Em termos geográficos e de acordo com o explicitado, o campo do estudo ver-se-ia confinado a *oito concelhos*, próximos entre si. Dois deles, eram os concelhos onde duas das três Experiências-Piloto localizadas na zona Centro de Portugal, haviam sido criadas.

5.4 – População alvo e selecção da amostra

Entendendo-se por «população», de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) e Ghillione e Matalon (1985), um universo constituído pelo conjunto de elementos que reúnem determinadas características, e por «amostra», uma parte dessa população capaz de a representar em termos de amplitude e/ou profundidade, importa explicitar o conjunto de critérios subjacentes à delimitação de ambas.

De acordo com os condicionalismos mencionados no ponto anterior, a população alvo ficou circunscrita às **13 Equipas** já referidas, nomeadamente as designadas pelas letras A, B, C, D, E, F, H, I, J, K, L, M, e N e ao conjunto dos intervenientes directa e indirectamente envolvidos, nomeadamente:

- *Os profissionais* que nos anos lectivos 2005/2006 e/ou 2006/2007 integravam as Equipas participantes;
- *As crianças e jovens* e, por inerência, *respectivas famílias*, com quem as Equipas interagiram em igual período;
- *Os responsáveis por serviços e/ou outros intervenientes* envolvidos pelas Equipas Multiprofissionais na procura de respostas para as distintas problemáticas;

- *Os diferentes superiores hierárquicos das áreas da educação, saúde e serviço social* directa ou indirectamente responsáveis pelos profissionais que integravam e/ou interagem com as Equipas, designadamente: *Conselhos Executivos de Escolas/Agrupamentos de Escolas*², *Directores dos Centros de Saúde* e *Coordenadores de Zona*³ *da Segurança Social*.

De realçar que, embora tendo sido prevista a recolha de informação junto de Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, dos Centros de Área Educativa e das Direcções Regionais de Educação, tal não foi possível, muito em particular, por a primeira estrutura designada ter sido extinta no final do ano lectivo 2005/2006. No caso das outras duas, as sucessivas substituições a que foram sujeitos os seus representantes, durante o período em análise, constituíram a principal razão pela qual se considerou de rejeitar a ideia previamente concebida.

Circunscrito o campo de análise, segundo a terminologia usada por Quivy e Campenhoudt (1998), impunha-se conhecer com mais pormenor, algumas características do universo de estudo, tendo em vista a posterior definição da amostra. Assim, e partilhando a opinião de Flick (2005), duas vias se afiguravam possíveis: ou determinar *a priori* a estrutura e dimensão da amostra, ou optar pela sua *definição gradual*, procedimento que o autor explicita da seguinte forma:

As estratégias graduais de amostragem baseiam-se fundamentalmente na ‘amostragem teórica’ elaborada por Glaser e Strauss (1967). As decisões sobre a escolha e agrupamento do material empírico (casos, grupos, instituições, etc.) são tomadas durante o processo de colecta e interpretação dos dados. A estratégia é assim descrita por Glaser e Strauss: «A amostragem teórica é o processo de colecta de dados para o desenvolvimento de uma teoria, em que o analista regista, codifica e analisa os dados, decidindo quais vai registar a seguir e onde encontrá-los, a fim de elaborar a sua teoria, à medida que ela vai emergindo» (Glaser e Strauss, 1967, citados por Flick, 2005, p.66).

² O universo dos Conselhos Executivos reporta-se a 34 Agrupamentos de Escolas e a uma Escola não agrupada, motivo pela qual é sempre feita referência a «Escolas/Agrupamentos».

³ Embora não existindo a designação de *Coordenador de Zona*, esta é, no entanto, adoptada pelos serviços da Segurança Social, para fazer alusão aos profissionais responsáveis por determinada área geográfica.

Em consonância com o exposto, a segunda via revelava-se a mais adequada ao profícuo desenvolvimento da investigação, correspondendo ao que Sousa (2005) designa de “amostragem não probabilística propositada”. Este tipo de amostragem em que a eleição dos sujeitos está pendente das suas características em detrimento da sua «representatividade» resulta exclusivamente de critérios definidos pelo investigador. Flick, refere a este propósito que,

A representatividade de uma amostra não é garantida nem pelo método aleatório nem por estratificação. Os indivíduos, grupos, etc., são antes seleccionados de acordo com seu nível (esperado) de gerarem novas ideias para a elaboração da teoria, face ao seu grau de elaboração presente. As decisões da amostragem visam reunir, à luz do material utilizado até então e dos conhecimentos dele extraídos, o material que promete as melhores perspectivas (Flick, 2005, p. 66).

Partilhando este posicionamento e partindo de uma população cuja dimensão e características não eram previamente conhecidas, impunha-se a recolha de alguns dados visando a posterior definição de critérios, como metodologia que permitisse limitar a hipotética dimensão ilimitada da amostra.

Primeira fase: Para tal, desenhou-se um primeiro levantamento de dados a aplicar às *13 Equipas*, visando a recolha de informação alusiva aos profissionais que as integravam, aos intervenientes ou organismos com os quais interagem e ainda às crianças/jovens sobre os quais incidia a sua acção.

Considerando que a colheita, o registo e a interpretação dos dados, se devem processar em função da sua relevância, procurou-se, tal como sugere Patton (1990):

- Contemplar os casos desviantes de forma a abarcar a maior diversidade possível;
- Seleccionar casos típicos que caracterizassem bem a maioria;
- Escolher casos críticos nos quais as relações investigadas se tornassem especialmente visíveis ou se afigurassem particularmente importantes para a compreensão de assuntos relacionados com a pesquisa a efectuar.

Partindo destas orientações e tendo por base a riqueza, diversidade e, em alguns casos, disparidade da informação recolhida, no respeitante a: volume de trabalho desenvolvido; antiguidade/mobilidade dos profissionais; longevidade da Equipa; diversidade de parceiros com os quais interagem e de

documentos de registo, optou-se por delinear uma nova fase de levantamento de dados, de forma a incidir, uma vez mais, sobre a totalidade das Equipas.

Segunda fase: Ao iniciar esta etapa, um novo constrangimento obrigou a adequar a recolha a uma realidade distinta da inicialmente prevista, na medida em que no início de 2006/2007, três das 13 Equipas em estudo, haviam cessado o seu funcionamento. Perante este facto foi ponderada a sua exclusão. Contudo, não deixava de se afigurar pertinente compreender as razões subjacentes ao encerramento/situação de inactividade das três Equipas em questão.

Assim, optou-se por recolher informação alusiva, não só às *10 Equipas que se mantiveram em funcionamento, como também às outras três que haviam suspenso a sua actividade*, embora adoptando procedimentos distintos, de acordo com o que se explicita no ponto 5.5 do presente capítulo.

Partindo da necessidade de definir o público-alvo desta segunda fase, procedeu-se à identificação dos profissionais ao serviço de cada uma das 10 Equipas no ano lectivo 2006/2007, bem como dos representantes dos serviços das áreas da educação, saúde e segurança social, a cada uma delas associados.

De forma análoga e relativamente às três Equipas em situação de inactividade foram identificados os diversos responsáveis das áreas supra mencionadas, que em 2005/2006 haviam cedido profissionais e/ou usufruído da acção das respectivas Equipas. Definiu-se ainda que, por cada uma delas, se elegeeria um profissional que tivesse estado ao seu serviço no último ano de funcionamento, adoptando como critério a facilidade de contacto. Tendo presente que a recolha foi efectuada no ano lectivo 2006/2007, a figura 5.1 traduz a população seleccionada como alvo da segunda fase de recolha, em que cada letra representa, nomeadamente:

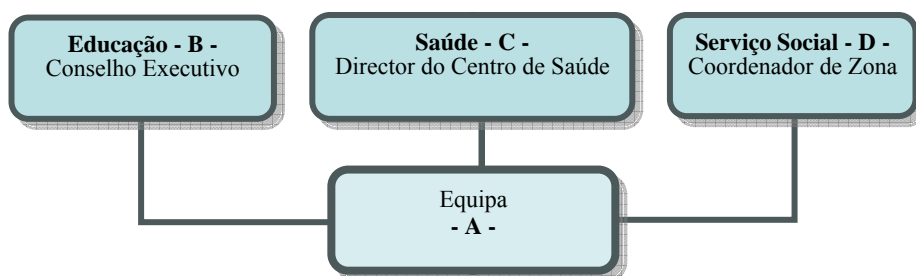


Figura 5.1 - Identificação dos serviços que disponibilizavam profissionais para as Equipas

Visando clarificar o seu conteúdo, cumpre explicitar o que representam as letras A, B, C e D, conforme se ilustra:

A – Cada uma das Equipas e respectivos profissionais, em consonância com o já explicitado e de acordo com a tabela 5.2.

De referir que, à excepção dos três profissionais assinalados em H, J e L, referentes ao ano lectivo 2005/2006, os restantes 66 constituíram o total de técnicos ao serviço das Equipas em actividade em 2006/2007.

B – O Conselho Executivo de cada Escola/Agrupamento de Escolas, que tutelava os profissionais da educação que integravam cada Equipa e/ou usufruíam dos seus serviços, bem como os que haviam estado afectos às Equipas H, J e L.

Profissionais	Equipas (13)													Total
	A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N	
Psicólogo	1	1	1	1	1	1		3		4		1	2	16
T. Serviço Social	1	1	1	1	1	1		1		2		1	1	11
Médico	1	1	1	1		1	1	1		1		2	1	11
Enfermeiro	1			1						1				3
Ed. de Infância		1	1	1				2			1		1	7
Prof. 1º Ciclo	1		1	1		1		2		2			2	10
Prof. 2º/3º Ciclo			1			1		1		1		1	1	6
Terapeuta da Fala				1				1						2
Administrativo										1				1
Rep. Comunidade												1		1
Educóloga									1					1
Totais	5	4	6	7	2	5	1	11	1	12	1	6	8	69

Tabela 5.2 - Distribuição de profissionais por Equipa

Relativamente à distribuição de Escolas/Agrupamentos por Equipa, facilmente se constata pela leitura da tabela 5.3, a disparidade do número de Escolas/Agrupamentos associados a cada uma. De notar, também, no que respeitava quer às Equipas B e D, quer às Equipas E e F, que uma mesma Escola/Agrupamento de Escolas usufruía dos serviços de duas Equipas em simultâneo. Em síntese, identificaram-se **35 Escolas/Agrupamentos, representados por igual número de Presidentes de Conselhos Executivos.**

Equipas												
A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N
I	<u>IV</u>	VI	<u>IV</u>	VII	<u>VIII</u>	IX	XVI	IX	XXII	XXV	XXXVII	XXXIV
II	V			<u>VIII</u>		X	XVII	XX	XXIII	XXVI	XXXVIII	XXXV
III						XI	XVIII	XXI	XXIV		XXIX	
						XII					XXX	
						XIII					XXXI	
						XIV					XXXII	
						XV					XXXIII	
Total: 35 Escolas / Representantes de Conselhos Executivos												

Tabela 5.3 - Distribuição de Agrupamentos de Escola por Equipa (I; II; III;...)

C – O Director do Centro de Saúde que tutelava os profissionais da área da saúde que integravam cada Equipa (e que igualmente representava serviços potenciais beneficiários indirectos da sua acção) e os Directores responsáveis pelos profissionais que haviam feito parte das Equipas em situação de inactividade.

No respeitante à distribuição de Equipas por Centros de Saúde, caberá dizer que, salvo as Equipas B, C, D, E e F que pertenciam a um mesmo concelho e que por essa razão estavam afectas a um mesmo serviço, todas as restantes, porque localizadas em concelhos distintos, apresentavam um rácio de um para um, tendo sido identificados **nove Directores de Centros de Saúde**, conforme ilustra a tabela 5.4.

Equipas												
A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N
I	<u>II</u>	<u>II</u>	<u>II</u>	<u>II</u>	<u>II</u>	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Total: 9 Directores de Centros Saúde												

Tabela 5.4 - Distribuição de Centros de Saúde por Equipa

D – O Coordenador de Zona da Segurança Social que directa ou indirectamente tutelava, o/os profissionais de Serviço Social que integravam cada Equipa e que era responsável pela acção social desenvolvida na respectiva área de influência.

Tal como a tabela 5.5 evidencia **os Coordenadores de Zona da Segurança Social, num total de cinco** tutelavam, na grande maioria dos casos, dois ou mais concelhos, destacando-se o Coordenador de Zona designado por I, cuja área de intervenção abrangia três concelhos (o concelho da Equipa A, o concelho das Equipas B, C, D, E e F; e o concelho da Equipa N) e os Coordenadores designados por II e IV, ambos responsáveis por dois concelhos distintos.

Equipas												
A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N
I	I	I	I	I	I	II	III	IV	II	IV	V	I
Total: 5 Coordenadores de Zona da Segurança Social												

Tabela 5.5 - Distribuição de Coordenadores de Zona da Segurança Social por Equipa

Em síntese, e em termos quantitativos, de acordo com os dados da tabela 5.6, a população sobre a qual recaiu o estudo nesta segunda fase, correspondeu a 13 Equipas; 35 Concelhos Executivos; nove Directores de Centros de Saúde e cinco Coordenadores de Zona da Segurança Social. Ou seja, à totalidade das Equipas e serviços a elas associados, não tendo sido seleccionada para o efeito, qualquer amostra prévia.

Equipas (13)													
	A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N
Conselhos Executivos (35)	I II III	IV V	VI	IV	VII VIII	VIII	IX X XI XII XIII XIV XV	XVI XVII XVIII	IX XX XXI	XXII XXIII XXIV	XXV XXVI	XXVII XXVIII XXIX XXX XXXI XXXII XXXIII	XXXIV XXXV
Directores de Centros de Saúde (9)	I	II	II	II	II	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Coord. da Segurança Social (5)	I	I	I	I	I	I	II	III	IV	II	IV	V	I

Tabela nº 5.6 - Quadro síntese da distribuição dos representantes da educação, saúde e seg. social

Terceira fase: Com base nos fundamentos teóricos apresentados e na informação recolhida no decurso da segunda fase e tendo presentes, uma vez mais, os objectivos do estudo, delineou-se a terceira e última fase de recolha de dados, na qual se impunha a limitação do campo de estudo às 10 Equipas em actividade.

Num primeiro momento, e tendo como suporte os registos da Equipa C, efectuou-se a identificação dos serviços e intervenientes envolvidos em todos os casos analisados no ano lectivo 2005/2006. Dessa pesquisa foi possível constatar que, para além dos pais/encarregados de educação⁴ e dos docentes⁵, a grande maioria dos outros profissionais e serviços envolvidos coincidiam com os serviços aos quais pertenciam os vários profissionais que integravam a Equipa. Face a esta realidade, optou-se por direccionar a terceira e última fase de recolha de informação para aqueles que de mais perto lidam com as crianças que beneficiam da acção das Equipas, designadamente os pais/encarregados de educação e os professores.

5.4.1 – Critérios de selecção da amostra: Docentes

Dada a dimensão do universo do estudo (não quantificada) e, tendo em conta que cinco das 10 Equipas davam resposta, em termos médios, apenas a uma Escola/Agrupamento, optou-se por eleger uma Escola/Agrupamento, por Equipa, para recolha de informação junto dos respectivos docentes.

Para o efeito foram seleccionados apenas os docentes responsáveis pelas diferentes turmas da Escola/Agrupamento, nomeadamente os educadores de infância e professores do 1º Ciclo titulares de grupo/turma e os directores de turma dos 2º e 3º Ciclos. Constituiu excepção a Equipa A, em que foram

⁴ De acordo com o Despacho nº 14026/2007, ponto 1.2, “considera-se **encarregado de educação** quem tiver menores à sua guarda:

- a) Pelo exercício do poder paternal;
- b) Por decisão judicial;
- c) Pelo exercício de funções executivas na direcção de instituições que tenham menores, a qualquer título, à sua responsabilidade;
- d) Por delegação, devidamente comprovada, por parte de qualquer das entidades referidas nas alíneas anteriores.”

⁵ Tendo por base o art. 2º do Dec-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro que altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário “considera-se **pessoal docente** aquele que é portador de habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e de competências.”

considerados só os directores de turma do 2º Ciclo, por a Equipa em questão não dar resposta a situações do 3º Ciclo.

Uma vez que 12 das 35 Escolas/Agrupamentos estavam afectos às três Equipas inactivas, havia que seleccionar 10, de entre os restantes 23. Sabendo-se que cada uma das Equipas C, D e F servia apenas um Agrupamento, respectivamente os Agrupamentos: VI, IV e VIII, estes ficaram de imediato seleccionados. No caso das Equipas B e E, foi seleccionado o Agrupamento V e a Escola VII, os quais sinalizavam crianças exclusivamente a cada uma daquelas duas Equipas.

De realçar uma vez mais, que embora as Equipas D e F servissem apenas e respectivamente, os Agrupamentos IV e VIII, esses mesmos Agrupamentos usufruíam, cada qual, do serviço de duas Equipas, tal como se explicita na tabela 5.3 (apresentada na página 261). Esta especificidade, dada a sua repercussão na recolha de dados, foi contemplada na construção dos respectivos instrumentos conforme se explicita no ponto 5.5 do presente capítulo.

Relativamente às restantes cinco Equipas, na medida em que davam resposta a dois ou mais Agrupamentos, estabeleceu-se como critério de selecção, a colaboração efectivada na fase anterior, visto ter havido Agrupamentos que não colaboraram. No caso da Equipa I, por apenas o Agrupamento XVIII ter respondido, foi esse o seleccionado.

No que respeita às Equipas A, K, M e N, por o número de respondentes ter sido igual ou maior que dois, solicitou-se o parecer das respectivas Equipas na decisão final, de onde resultou o apuramento dos Agrupamentos I, XXIV, XXVIII e XXV. Em síntese, a tabela 5.7 apresenta, de forma destacada, as Escolas/Agrupamentos seleccionados de acordo com o superiormente explicitado.

Equipas												
A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N
<u>I</u>	IV	<u>VI</u>	<u>IV</u>	<u>VII</u>	<u>VIII</u>	IX	XVI	IX	XXII	XXV	XXVII	XXXIV
II	<u>V</u>			VIII		X	XVII	XX	XXIII	XXVI	<u>XXVIII</u>	<u>XXXV</u>
III						XI	<u>XVIII</u>	XXI	<u>XXIV</u>		XXIX	
						XII					XXX	
						XIII					XXXI	
						XIV					XXXII	
						XV					XXXIII	
Total: 35 Escolas / Agrupamentos de Escolas												

Tabela 5.7- Selecção de Escolas/Agrupamentos de Escolas por Equipa

A selecção efectuada correspondeu a **473 docentes**, distribuídos pela educação Pré-Escolar; 1º, 2º e 3º Ciclos, de acordo com a tabela 5.8, os quais constituíram a amostra desta fase do estudo, extraída do total de docentes que integravam as 23 Escolas/Agrupamentos atendidos pelas 10 Equipas em actividade.

Equipas	Agrupamentos	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
A	I	5	10	11	-	26
B	V	8	41	20	5	74
C	VI	5	24	10	11	50
D	IV	4	18	5	7	34
E	VII	-	-	9	15	24
F	VIII	12	32	7	12	63
I	XVIII	5	20	8	10	43
K	XXIV	9	31	16	10	66
M	XXVIII	6	22	9	13	50
N	XXXIII	5	23	7	8	43
Totais de docentes		59	221	102	91	473

Tabela 5.8 - Amostra de docentes seleccionados para a 3ª fase do estudo por Escola/Agrupamento

5.4.2 – Critérios de selecção da amostra: Encarregados de Educação

Relativamente à selecção dos encarregados de educação, foi tido em conta um conjunto de condicionalismos, nomeadamente:

- O factor tempo;
- Os custos;
- A impossibilidade de localizar e contactar pessoalmente um número significativo de encarregados de educação numa ampla área geográfica;
- A dependência da colaboração de terceiros para além dos encarregados de educação (Conselhos Executivos → directores de turma/docentes titulares de turma → crianças, para em cadeia fazerem não só chegar aos destinatários os instrumentos de recolha de informação, mas para num segundo momento procederem à sua recolha e devolução) o que implicaria o extravio de grande parte dos questionários.

Face a esta realidade, optou-se pela aplicação dos questionários via telefone. Para tal, definiu-se que **seria solicitada a cada uma das 10 Equipas, a identificação de cinco encarregados de educação, num total de 50**. Relativamente à sua selecção foram estabelecidos três critérios:

- Facilidade de contacto via telefone;
- O respectivo educando ter beneficiado dos serviços da Equipa em 2005/2006 e/ou 2006/2007;
- Ser garantida a distribuição dos encarregados de educação de acordo com o nível de escolaridade do seu educando quando usufruiu dos serviços da Equipa, tal como a seguir se explicita.

Efectivamente, este último propósito visou assegurar a distribuição criteriosa dos 50 encarregados de educação, numa proporção idêntica à obtida aquando da primeira recolha, tal como ilustra a tabela 5.9. Para tal foi considerado o somatório de processos analisados por nível de escolaridade (pré-escolar; 1º; 2º e 3º Ciclos) num total de 456, referentes às 10 Equipas que se mantiveram a funcionar. De referir que foram excluídos, não só os dados referentes às Equipas H, J e L, como ainda, os valores relativos a «outras situações» (22 processos), dada a sua baixa incidência, 3,29% e disparidade de situações a que se reportavam.

	Pré – Escolar		1º Ciclo		2º e 3º Ciclos		Totais
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto
Crianças/jovens identificados por nível de escolaridade	52	11,40	275	60,31	129	28,29	456
Encarregados de educação a incluir na amostra	6	12	30	60	14	28	50

Tabela 5.9 – Quantificação dos encarregados de educação por nível de escolaridade

Com base na tabela 5.9, efectuou-se uma previsão da distribuição de encarregados de educação por nível de escolaridade e por Equipa, tendo em conta a tendência expressa nos valores da primeira recolha (verifique-se a aproximação dos valores percentuais referentes à primeira recolha, aos da previsão da amostra).

De seguida, foram contactadas as 10 Equipas e ponderada com cada uma delas a possibilidade de identificar encarregados de educação em número e diversidade, de forma a satisfazer os valores da tabela anterior. De salientar que a quantificação resultante, procurou traduzir, grosso modo, a tendência de cada Equipa na análise de processos por níveis de escolaridade. A razão porque as Equipas A, B, C, E, F e N não contemplaram qualquer caso a nível da educação

pré-escolar, deveu-se ao facto dessas mesmas Equipas apenas terem intervindo com crianças de outros ciclos (casos B, E e F) ou terem analisado um número muito reduzido de casos: Equipa A, um caso; Equipas C e N, dois casos cada. Situação análoga ocorreu com as Equipas D e E, relativamente ao 2º e 3º Ciclos de escolaridade. A tabela 5.10 reflecte o número de encarregados de educação por nível de escolaridade/Equipa, que resultou da aplicação dos procedimentos supramencionados.

Equipas (13)											
	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N	TOTAL
Pré - Escolar	-	-	-	1	-	-	2	2	1	-	6
1º Ciclo	3	4	3	4	5	2	2	2	2	3	30
2º e 3º Ciclos	2	1	2	-	-	3	1	1	2	2	14

Tabela 5.10 – Distribuição dos encarregados de educação por equipa e nível de escolaridade

Em síntese, e conforme ilustra a tabela 5.11, as diversas fases de recolha de informação foram planeadas de forma a incidir sobre (ver):

	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase
Equipas	13	13	
Conselhos Executivos de Escolas/Agrupamentos		35	
Directores de Centros de Saúde		9	
Coordenadores da Segurança Social		5	
Docentes			473
Encarregados de Educação			50

Tabela 5.11 – Quantificação dos diferentes públicos-alvo e sua distribuição pelas três fases de recolha de dados

Em termos práticos, na primeira e segunda fases foi prevista a incidência sobre a totalidade do público identificado como possível alvo, enquanto na terceira se delineou uma amostra representativa, nomeadamente, de docentes e de encarregados de educação, enquanto destinatários da última recolha.

5.5 – Métodos e instrumentos de pesquisa

Reportando-se à investigação qualitativa, Gómez *et al*, referem que: “No hay un único método a través del cual podamos alcanzar y dominar las sutiles y misteriosas variaciones del desarrollo y la experiencia humanos.” [Os autores acrescentam ainda que] “Como consecuencia, los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de llegar a hacer más comprensible la experiencia objeto de estudio” (1996, p.62).

Tendo por base a ideia anterior, equacionar a selecção de métodos numa investigação, implica, por um lado, uma consciência clara da realidade a compreender e dos objectivos que se pretendem alcançar e, por outro, o conhecimento das possibilidades e limitações de cada estratégia metodológica. De acordo com Anguera *et al*,

Debe quedar sumamente claro que ningún método es igualmente adecuado para todos los propósitos, y su elección debe venir condicionada por los intereses de la investigación, las circunstancias que configuran el entorno, las personas a estudiar, y las limitaciones prácticas o de viabilidad que puedan superarse (1996, p.523).

Nesta óptica, há que seleccionar os métodos que fornecem a informação de que se necessita numa determinada pesquisa. Assim, corroborando o parecer de que diferentes métodos facultam distintos olhares sobre uma dada realidade e de que “la pluralidad metodológica permite tener un visión más global y holística del objeto de estudio” (Bell, 2002, p.69) duas fontes se afiguraram adequadas à recolha de informação tida como pertinente para a compreensão das dinâmicas das Equipas Multiprofissionais. Foram elas, os registos dessas equipas e os intervenientes directa e indirectamente relacionados com a sua acção.

Na prática, face ao desconhecimento sobre os moldes de funcionamento das várias Equipas em estudo, impunha-se uma primeira abordagem que permitisse identificar, por um lado, os *documentos existentes*, a fim de ser posteriormente analisada a sua relevância para a investigação e, por outro, a *diversidade de intervenientes* envolvidos nos processos. A recolha de pareceres e representações, prevista nos objectivos do estudo ficaria assim dependente da identificação destes últimos.

No seguimento do exposto, e tal como foi já referido anteriormente, seleccionaram-se para métodos de colecta de informação, a *investigação documental* e a *metodologia de inquérito*, enquanto meios complementares de

obtenção de dados sobre a realidade a compreender. Os métodos agora mencionados apresentam-se de forma detalhada nos pontos seguintes do presente capítulo, onde igualmente se procede à explicitação da sua adequação aos propósitos da pesquisa.

5.5.1 – Investigação documental

Tendo em conta a abrangência da terminologia «investigação documental» importa clarificar que a sua aplicação, neste contexto, se refere ao procedimento de pesquisa e análise da informação escrita, nos diversos documentos produzidos e utilizados pelas Equipas.

Sousa, defende que “como qualquer outra forma de investigação, [a investigação documental] procura conhecer os factos verídicos com a maior objectividade e o menor número de distorções, dentro da situação particular que estuda” (2005, p.88). Albarello, Digneffe, Hiernaux, Marroy, Ruquoy e Saint-Georges, referem também, a este propósito, que “não nos documentamos ao acaso, mas em função de uma investigação. Sem essa referência constante, correremos o risco de nos perdermos em falsas pistas ou em procedimentos de documentação totalmente inúteis” (1997, pp.29-30).

Compartilhando a opinião dos autores supracitados e porque uma das finalidades da investigação era a percepção dos moldes de funcionamento de EM, não poderia ser descurada a compreensão da metodologia por elas adoptada no registo das suas acções. Nesse sentido, impunha-se a identificação da documentação existente tendo em vista a sua recolha, a fim de posteriormente sujeitar a análise documental, entendida esta “como «uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência»” (Chaumier 1974, referido por Bardin 2004, p.40). A propósito da análise documental, Bardin, refere ainda, que esta

...tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (2004, p.40).

Partilhando, de forma muito particular, o ponto de vista de Bardin, a selecção de documentos, de acordo com a utilidade que lhes era dada e a

explicitação da sua riqueza e relevância, constituiu, neste âmbito, o móbil do investigador.

5.5.2 – Inquérito

Partindo da ideia de que as opções tomadas relativamente aos métodos “van a determinar en gran medida las modalidades de *técnicas e instrumentos de recogida de datos*” (Gómez *et al* 1996, p.70) e pretendendo-se a recolha de pareceres e representações de distintos intervenientes, havia que decidir qual ou quais os métodos que melhor serviriam tal finalidade. Neste sentido, a metodologia de inquérito afigurou-se oportuna à prossecução dos objectivos visados, visto consistir na formulação de perguntas aos sujeitos a inquirir, a fim de obter informação tida como relevante.

Sabendo-se que a metodologia agora referida se socorre de instrumentos diferenciados, nomeadamente questionários, entrevistas e testes, e sendo os dois primeiros particularmente indicados pelos defensores das perspectivas interaccionistas, estruturalistas e etnometodológicas, como instrumentos de recolha de opiniões, por excelência, seleccionaram-se ambos, como meios complementares de colecta de dados. Os fundamentos da escolha efectuada e a pertinência da sua eleição encontram-se explicitados nos pontos que se seguem.

De acrescentar, em consonância com o exposto, que, tal como se pretende continuar a ilustrar, se procurou dar cumprimento ao parecer de Bell, nomeadamente quando afirma que “há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer (2002, p.86).

5.5.2.1 – Questionários

O questionário, enquanto instrumento de colheita de informação, assume primordial relevo no âmbito da metodologia da investigação, pelas vantagens que apresenta na obtenção e tratamento de dados concretos, recolhidos de forma indirecta, junto de um grande número de pessoas (Ferreira, citado por Silva e Pinto, 1986; Quivy e Campenhoudt, 1998; Bell, 2002; Sousa, 2005).

Com base em Silva e Pinto (1986), Gómez, *et al* (1996), Nieto (2002) e Sousa (2005) é possível afirmar-se que existe uma ampla variedade de questionários, sendo consensual, no que respeita à elaboração destes instrumentos, que não existe um método padrão de os elaborar, devendo presidir à sua estruturação, a adequação aos fins a que se destinam. Gómez *et al* (1996) referem, a propósito, que este instrumento se encontra mais

frequentemente associado a investigações de carácter quantitativo do que qualitativo, não constituindo efectivamente uma das técnicas mais representativas da investigação qualitativa. Porém, acrescentam que sendo respeitadas algumas regras básicas aquando da sua elaboração e administração, podem prestar um importante contributo a este tipo de investigação, dado que:

- a. El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad;
- b. El cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos;
- c. En la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte;
- d. El análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación;
- e. La administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada (Gómez *et al*, 1996, pp.185-186).

Na sequência do exposto e concordando que este tipo de instrumento, tal como refere Sousa, está particularmente indicado na recolha de “opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais” (2005, p.204) e de que “o questionário é tanto um ponto de chegada de uma reflexão, como o ponto de partida para análises ulteriores” (Albarello *et al* 1997, p.52) afigurou-se pertinente a sua utilização no presente estudo, tendo em conta os objectivos delineados.

De referir, por último, que os procedimentos utilizados, objectivos perseguidos e estrutura dos questionários concebidos, se encontram pormenorizadamente explicitados no ponto 5.5.3 do presente capítulo.

5.5.2.2 – Entrevistas

A entrevista, tal como o questionário, é um dos instrumentos mais comumente utilizados na metodologia de inquérito. Consiste na obtenção de informações a partir do questionamento directo dos participantes, o que favorece o seu maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas. Olabuenága, refere a este propósito que:

Para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender no sólo el sentido compartido, sino el sentido único que

ellas dan a sus actos. La entrevista, es consecuencia, nace de una ignorancia consciente por parte del investigador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado (2003, p.171).

Assim sendo, optar pela utilização deste tipo de instrumento, a entrevista, importa considerar dois aspectos de suma importância, nomeadamente, o seu grau de estruturação e os moldes em que a mesma se realiza.

Tendo subjacentes o objecto e finalidades de estudo, considerou-se adequado o recurso a entrevistas estandardizadas abertas, segundo a designação partilhada por McMillan e Schumacher (2005) e por Valles, e que se caracterizam “por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta” (Valles, 2003, p.180). Quanto à forma de realização considerou-se oportuno o recurso a entrevistas de grupo (Flick, 2005) ou entrevistas em painel, de acordo com a designação utilizada por Sousa (2005), sobre as quais se apresenta uma breve explicação.

Tendo por base Fontana e Frey (2000) e Merton (1987), as entrevistas de grupo, enquanto processo de recolha de informação sobre um tema específico, foram iniciadas por Merton (1956), tendo sido posteriormente aplicadas a um vasto número de estudos. Patton (1990), utilizando a designação de entrevista de grupo focalizado, descreve-a como:

...técnica qualitativa de colecta de dados altamente eficiente, que exerce um certo controle de qualidade sobre os dados produzidos: os participantes tendem a controlar-se e a equilibrar-se uns aos outros, excluindo os pontos de vista extremados... é fácil de controlar em que medida existe uma posição partilhada e relativamente consistente... entre os participantes” (1990, pp.335-336).

Merton *et al* (1956) citado por Flick, tal como Morgan (1988) referido por Valles (2003), alertam, contudo, para a exigência acrescida que esta metodologia constitui para o entrevistador, pela necessidade de este se assumir como moderador do grupo, visando garantir o envolvimento e participação equitativos de todos os seus elementos. Como vantagens, há a salientar “a sua riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio

dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual” (Flick, 2005, p.116).

Partilhando a ideia de que o grupo se torna “um instrumento de reconstituição mais ajustada das opiniões individuais”, (*Ibidem*, 2005, p.117) seleccionou-se esta modalidade de entrevista, por se constituir alvo de estudo, a acção de diferentes Equipas, enquanto «grupos naturais» previamente existentes (e não criados em função da investigação). Tal decisão partiu ainda da convicção de que manter a unidade de cada Equipa asseguraria as habituais formas de relação e comunicação permitindo, eventualmente, a recolha de outros possíveis indicadores capazes de ajudar a explicitar as dinâmicas dos grupos em análise.

Visando a clarificação da utilização a dar aos instrumentos supramencionados, apresenta-se na tabela 5.12, a identificação dos respectivos destinatários.

Fases de Recolha	Instrumentos	Destinatários
1ª Fase	Questionário	Equipas
2ª Fase	Entrevista grupal	Equipas
	Questionário	Conselhos Executivos
	Questionário	Directores de Centros de Saúde
	Questionário	Coordenadores de Zona da Segurança Social
	Questionário	Representantes de Equipas em situação de inactividade
3ª Fase	Questionário	Docentes
	Questionário	Encarregados de Educação

Tabela 5.12 – Identificação dos instrumentos a utilizar nas diferentes fases e respectivos destinatários

5.5.3 – Elaboração de instrumentos

A elaboração dos diversos instrumentos utilizados ao longo da investigação ocorreu, tal como a sua aplicação, de forma faseada. Com o intuito de facilitar a sua apresentação, é feita alusão a cada uma das **três fases** de colecta, explicando-se para cada uma, a forma como se desenvolveu.

5.5.3.1 – Primeira fase de recolha de informação

Tomando como referência a afirmação de Albarello *et al.*, (1997), sobre a utilidade dos questionários, quando afirmam que podem ser “ponto de partida para análises ulteriores” salienta-se que a construção do questionário utilizado nesta primeira fase (Anexo 2) teve como propósito a recolha de indicadores sobre o funcionamento e características das diversas Equipas.

5.5.3.1.1 – Elaboração do questionário

O questionário, pensado para se constituir como uma primeira abordagem ao objecto de estudo e pretendendo-se que a informação por ele facultada evidenciasse aspectos a aprofundar posteriormente, visou, na sua concepção:

- A recolha de dados sobre algumas características das Equipas;
- A identificação do tipo de documentos produzidos e/ou por elas utilizados a fim de estudar a viabilidade de os analisar posteriormente;
- A identificação da diversidade de parceiros com os quais as Equipas interagem;
- A identificação do número, sexo, faixa etária e diversidade de problemáticas que afectavam as crianças sinalizadas, para compreensão do universo de situações a que davam resposta.

Enquanto instrumento exploratório houve o cuidado de o elaborar contemplando perguntas directas, do tipo perguntas abertas ou de espaço em branco, num total de oito (seis questões e duas sub-questões) de forma a não coarctar as possibilidades de resposta. Exceptua-se a questão 6.1, da qual, a seu tempo, se falará em pormenor, dada a especificidade da sua estrutura.

Em consonância com os pontos supra-referidos, o questionário, alusivo ao ano lectivo 2005/2006, foi estruturado nos seguintes moldes:

Relativamente às características das Equipas, a questão 1, ilustrada na página que se segue, procurou identificar a sua composição em termos de recursos humanos, no que respeita à diversidade, quantidade e antiguidade dos profissionais ao seu serviço.

A questão 2 visou conhecer o ano da sua criação com o intuito de identificar a longevidade da Equipa. A pergunta 3 centrou-se na identificação da periodicidade das reuniões e horário em que ocorriam, a fim de facilitar posteriores contactos e possibilitar uma primeira abordagem e eventual comparação do tempo destinado à reunião formal.

1 - Identifique a diversidade (X) quantidade (1, 2,...) e antiguidade ao serviço da Equipa, (1, 2, 3, anos....) dos profissionais que integram actualmente a Equipa Multiprofissional de, acrescentando à lista designações de outras profissões, caso se justifique:

Profissão	Diversidade	Quantidade	Antiguidade
Educador de Infância			
Médico			
Professor do 1º Ciclo			
Professor do 2º/3º Ciclos			
Psicólogo			
Técnico de Serviço Social			

Outros. Quais?			

As questões 4 e 4.1, complementares entre si, procuraram facultar a identificação dos suportes documentais existentes, em consonância com o mencionado no ponto dois. A questão 5, com base numa listagem pré-estabelecida, procurou identificar não só os diversos parceiros com os quais as Equipas haviam interagido no ano em estudo, como ainda, possibilitar a sua ordenação em função da maior ou menor frequência das referidas interações.

5 - Tendo por base a lista que se apresenta, identifique os Serviços/Organismos e/ou intervenientes com os quais a Equipa interagiu no desenvolvimento da sua acção, no ano lectivo 2005/2006, numerando-os (1,2,3...) por ordem decrescente de frequência:

- Pais
- Vizinhos/Outras pessoas do meio
- Médicos (de Família e outros especialistas da área da Saúde)
- Técnicos de Serviço Social/Serviços Sociais
- Comissões de Protecção de Crianças e Jovens
- Educadores/Professores/Escolas
- Institutos de Reinserção Social
- Ministério Público/Tribunais

Outros. Indique-os:

- _____
 - _____
 - _____
 - _____
-

Por último, as questões 6 e 6.1 tinham por objectivo facultar a quantificação quer dos casos sinalizados, quer dos casos analisados por cada Equipa e possibilitar a especificação das suas características.

Relativamente à questão 6.1, dada a complexidade do quadro para o qual remetia, os procedimentos foram diferentes. Assim, num primeiro momento, efectuou-se uma pesquisa documental⁶ com o intuito de identificar possíveis itens para o integrar. Dessa pesquisa resultou a identificação de dois contextos distintos, que frequentemente se assumem como barreiras à aprendizagem e participação, nomeadamente, o contexto familiar e o contexto escolar. Paralelamente, havia ainda a considerar outros factores decorrentes de alterações funcionais e estruturais, estes centrados na própria criança.

Com base nestes dados optou-se por estabelecer quatro campos distintos: problemáticas inerentes à criança; problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar, problemáticas associadas ao contexto escolar e, admitindo situações em que os responsáveis pelo preenchimento tivessem dificuldade em enquadrar alguma situação em qualquer um destes três, foi criado um quarto, designado *outras problemáticas*. Neste último foi reservado espaço para a identificação da problemática em causa.

Relativamente aos campos alusivos aos contextos sócio-familiar e escolar, houve ainda o cuidado de identificar e definir itens diferenciados e em igual número. Neste âmbito foi particularmente enriquecedora a colaboração de um perito universitário. Posteriormente, procurou-se proceder a uma clarificação da terminologia utilizada de forma a evitar dúvidas ou ambiguidades. Este processo contou com a colaboração estreita de membros de Equipas Multiprofissionais, designadamente duas docentes pertencentes a duas Equipas distintas e uma psicóloga.

Como resultante dos procedimentos supramencionados, na sua redacção final, os itens alusivos ao contexto sócio-familiar versaram os seguintes aspectos: diferentes formas de maus-tratos, inadequação das relações e dinâmicas intra-familiares, acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente, privação sócio-económico-cultural e patologia prolongada ou crónica. Relativamente ao contexto escolar, os itens definidos foram: insucesso escolar/competências em défice, absentismo/abandono escolar, clima de escola desfavorável, inadequação do processo educativo e coordenação educativa

⁶ A pesquisa baseou-se em Correia (1997); Ainscow (1998a), (1998b); Porter (1998); Wang (1998); CNE (1999); Cruz (1999); Torres (1999); Sisto, Boruchovitch, Fini, Brenelli e Martinelli (org) (2001); Fonseca (2002); Alonso (2003); Rodrigues (2003); Sánchez, (2003); Madureira e Leite (2004).

5.5.3.2 – Segunda fase de recolha de informação

Da aplicação do questionário referido no ponto anterior, resultaram dados que, pelas suas características, determinaram a continuidade da investigação com a totalidade das Equipas. Assim, o primeiro passo na segunda fase de colheita de informação foi a recolha das necessárias autorizações junto dos vários organismos regionais: dois responsáveis pelo sector da educação, dois pelo sector da saúde e outros dois pela segurança social. Posteriormente, efectuou-se semelhante procedimento junto dos diversos organismos que tutelavam os profissionais membros das Equipas. Neste âmbito, importa referir que todos eles concederam autorização para a necessária recolha de informação, embora uns o tenham feito por escrito e outros verbalmente.

No decurso dos contactos efectuados foi possível constatar que três das 13 Equipas haviam cessado a sua actividade no final do ano lectivo 2005/2006, tal como foi explicitado no ponto 5.4. Esta nova realidade afigurava-se impeditiva de se efectuar, junto delas, a recolha de dados alusiva a esta fase, nos moldes em que tinha sido planeada. Contudo, em reunião alargada, na qual foi apresentado o projecto de investigação e solicitada a participação de oito dos nove Directores dos Centros de Saúde, que se previa integrarem o estudo, foi sugerido não deixar de contemplar as equipas H, J e L e procurar clarificar-se as razões subjacentes ao seu encerramento.

Na medida em que a proposta se revelava pertinente, mas que, em termos práticos, poderia ser de difícil operacionalização, e dado ter-se previsto a recolha de informação junto das Equipas através da realização de entrevistas, optou-se por simplificar o guião já elaborado, convertê-lo em questionário de resposta aberta e adequá-lo a esta nova realidade.

Importa ainda acrescentar que, em consonância com o explicitado na tabela 5.12 (ilustrada na página 273), a recolha de informação prevista para esta fase visava não só as Equipas mas também Conselhos Executivos de Escolas/Agrupamentos, Directores de Centros de Saúde e Coordenadores de Zona da Segurança Social. Por essa razão houve necessidade de elaborar instrumentos diferenciados para cada público-alvo, os quais se passam a apresentar em seguida, com o intuito de explicar o seu conteúdo e estrutura.

5.5.3.2.1 – Entrevistas grupais destinadas às Equipas

A idealização das entrevistas resultou de uma reflexão prévia sobre a questão de partida e questionamento dos objectivos do estudo, tendo em vista a identificação de assuntos sobre os quais importaria obter dados adicionais. Este

procedimento procurou ainda contemplar a informação já anteriormente recolhida, como possível contributo ao balizar as questões a formular no respectivo guião.

A preparação das entrevistas implicou também uma análise cuidada dos procedimentos a adoptar e cuidados a ter na sua elaboração e aplicação, com base em diversos autores, nomeadamente Anguera *et al* (1995), Gómez *et al* (1996), Roquoy, citado por Albarello *et al* (1997), Olabuénaga (2003), Valles (2003), Sousa (2005), Flick (2005) e McMillan e Schumacher (2005). Reservando-se para o próximo capítulo a explicação sobre a sua aplicação, fundamenta-se, em seguida, o processo de construção do guião de entrevista às Equipas.

Guião das entrevistas: De acordo com os objectivos delineados, afigurava-se pertinente a compreensão de três aspectos distintos:

- Os moldes de funcionamento das Equipas;
- As interacções que desencadeavam e a forma como se processavam;
- A identificação de melhorias a implementar nas suas dinâmicas.

Com base nestes aspectos estruturou-se o guião da entrevista (Anexo 3) o qual foi subdividido em quatro blocos de questões: *Bloco A – Criação e percurso da Equipa; Bloco B – A Equipa e o seu funcionamento; Bloco C – Interacção com distintos intervenientes e Bloco D – Últimas Reflexões*. Estes quatro blocos de questões visavam a descrição de factos e recolha das opiniões de acordo com o que se passa a explicitar:

Bloco A – Criação e percurso da Equipa: Este primeiro bloco foi subdividido em dois grupos de questões, tal como abaixo se ilustra.

BLOCO A – Criação e percurso da Equipa (informação sucinta)

I - Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre:

1. Como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa?
2. Que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vós desenvolvido?

II - Tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa, criada em _____, tem actualmente _____ anos de existência. Independentemente de se encontrarem, ou não, aqui presentes, elementos que a integram desde essa data, que informação detém acerca:

1. Das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou;
 2. Da sua trajectória até ao presente (referindo os factores que julgam ter contribuído para assegurar a sua efectividade).
-

O primeiro grupo procurou constituir-se numa abordagem ao objecto de estudo e simultaneamente suscitar a participação e o envolvimento de todos os intervenientes, ao chamá-los a pronunciarem-se sobre as suas experiências pessoais, nomeadamente no que respeita à forma como foram recrutados para a Equipa (questão 1). A questão 2, na continuidade da primeira, pretendia identificar a opinião dos inquiridos sobre a modalidade de recrutamento utilizada e possíveis implicações da mesma na acção que era esperada ser desenvolvida pelas EM.

O segundo grupo, com base na informação anteriormente recolhida, relativa à longevidade das Equipas, destinou-se a explorar o conhecimento dos profissionais que as integravam sobre a origem e factores que despoletaram a criação e asseguraram a efectividade das mesmas (questões 1 e 2).

Bloco B – A Equipa e o seu funcionamento: No segundo bloco, as questões foram distribuídas por três grupos distintos, através dos quais se procurou recolher informação que permitisse a clarificação dos procedimentos adoptados pelas Equipas na análise dos processos.

BLOCO B – A Equipa e o seu funcionamento

I - Voltando aos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são sinalizadas a esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descreveis os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo:

1. Por quem são identificadas as crianças/jovens que vos são sinalizados e como é que essa sinalização se processa;
2. Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído;
3. Que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são sinalizadas.

II - Relativamente ao questionário anteriormente aplicado, e em particular no que se referia à questão 6.1, em que vos era solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança, questiona-se:

1. Por que motivo ou motivos, a vossa Equipa não destacou, por caso, as problemáticas consideradas mais graves;
Ou
2. Que critérios foram utilizados por esta Equipa para classificar como graves algumas das problemáticas identificadas?

III - Foi também possível verificar que, os itens "Abandono e absentismo escolar" e "Clima de escola desfavorável" constituíram, cada qual, 2,34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar. Abaixo destes, situou-se o item "Coordenação docente ineficaz" com 1,37%.

3. Questiona-se quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e que razões consideram justificar os valores obtidos.

As questões do primeiro grupo estavam direccionadas para a explicitação dos intervenientes envolvidos na sinalização dos casos e no tratamento que lhe era dado pela Equipa até que considerasse concluída a sua acção (questões 1 e 2). A terceira questão deste grupo visava recolher a percepção dos profissionais das Equipas sobre os possíveis efeitos do seu trabalho. De referir que a recolha desta informação se destinava a posterior cruzamento com as opiniões de outros intervenientes, numa fase posterior do estudo.

O segundo grupo de questões centrou-se, quer na clarificação das razões subjacentes à identificação, ou não, das problemáticas tidas como graves e dos critérios subjacentes a essa classificação, quer na forma como esse factor se repercutiu no preenchimento da grelha 6.1 do questionário referente à primeira recolha de dados. Nesta medida, as duas questões que integravam este grupo eram mutuamente excludentes.

O terceiro grupo de questões apelava a uma reflexão sobre os resultados obtidos pela análise dos itens do referido quadro, muito em particular os referentes a "Abandono e absentismo escolar"; "Clima de escola desfavorável" e "Coordenação educativa ineficaz". Neste sentido, constituiu-se como complemento do anterior, na medida em que procurou identificar os factores subjacentes à reduzida pontuação obtida nos itens mencionados.

Bloco C – Interação com distintos intervenientes: Com base nos intervenientes e serviços mencionados pelas Equipas, como parceiros da sua acção, foi delineado um conjunto de cinco questões que visou a obtenção de

dados sobre como se processava a comunicação e interação entre as Equipas e os diferentes serviços com os quais se articulavam.

BLOCO C - Interação com distintos intervenientes

I - Uma vez mais, com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas, os pais, os médicos/serviços de saúde, os técnicos de serviço social/serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interação entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se:

1. Em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processa?
 2. Como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interação/pedido de intervenção?
 3. Como vos parece ser percebida a acção por vós desenvolvida, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interajis e ainda pelos vossos superiores hierárquicos.
 4. Como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?
 5. A ocorrerem, que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade?
-

Na sequência do exposto, as questões 1 e 5, procuraram compreender quando e como é que a Equipa solicitava a participação de outros intervenientes e, inversamente, quando e como era requerida a sua colaboração pelos diferentes agentes da comunidade. Por esta via procurou-se identificar possíveis associações entre o papel que a EM assumia num determinado meio e o tipo de interações que, com base nela, eram estabelecidas entre diferentes serviços e/ou intervenientes do mesmo.

As questões 2 e 3 visaram identificar as percepções dos profissionais das Equipas relativamente a dois aspectos complementares. Eram eles, o modo como os serviços a quem recorriam se posicionavam face à proposta de interação ou pedido de intervenção e a forma como era julgada a acção da Equipa, por pais, professores, outros profissionais com os quais interagiam e respectivos superiores hierárquicos. Por último, a questão 4 procurou compreender, segundo a opinião dos inquiridos, em que medida a Equipa se constituiu como estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em

situação de vulnerabilidade. Através desta questão, pretendeu-se perceber a importância atribuída por cada Equipa ao desenvolvimento de uma acção concertada e colaborativa entre diferentes serviços e/ou intervenientes em torno de um mesmo objectivo.

Bloco D – Últimas Reflexões: Numa tentativa de clarificação e enriquecimento de informação recolhida até ao final do bloco C, delineou-se um último bloco que contemplou quatro grupos de questões.

O primeiro grupo procurou identificar quer os constrangimentos, quer os elementos que se afiguravam facilitadores da acção das Equipas. O segundo pretendeu recolher opiniões sobre a composição ideal de uma Equipa, no respeitante ao número e diversidade de profissionais a integrar. O terceiro visava o reconhecimento dos aspectos eventualmente potenciados pelo facto de os profissionais das Equipas pertencerem a diferentes serviços da comunidade. Por último, o quarto, centrou-se na recolha de pareceres e propostas sobre possíveis medidas que, na óptica dos inquiridos, pudessem contribuir para melhorar o desempenho das Equipas.

BLOCO D - Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como:

1. Constrangimentos à vossa acção;
2. Elementos facilitadores da mesma;

II - Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa?

III - Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, em vosso entender, são potenciados por esta composição?

IV- Que medidas proporiam com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas?

No seu todo, as questões que integraram o último bloco, tinham como propósito o levantamento de indicadores e de sugestões que se afigurassem pertinentes ao delinear de propostas qualificadoras das intervenções a efectivar por EM.

5.5.3.2.2 - Questionários destinados a representantes de diversos serviços e a Equipas inactivas

A elaboração de questionários a aplicar a representantes de Escolas/Agrupamentos, de Centros de Saúde e da Segurança Social, afectos a Equipas quer em actividade, quer em situação de inactividade, teve como propósito a recolha de informações análogas às que se pretendia obter pela aplicação do guião anteriormente apresentado, junto das diversas Equipas.

Tendo-se optado pela aplicação de questionários de resposta aberta destinados a tratamento qualitativo de dados e, na medida em se pretendia o cruzamento dos pareceres e percepções daqueles representantes, com os emitidos pelas Equipas, a sua elaboração consistiu:

- Na adaptação do guião das entrevistas aos seus novos destinatários;
- Na simplificação de algumas questões de forma a contemplar ideias nucleares visando facilitar o seu posterior tratamento.

Crendo que se tornaria tão fastidioso quanto redundante explicar uma vez mais cada uma das questões dos instrumentos em análise, apresentam-se agora, exclusivamente, as adaptações efectuadas à estrutura inicial do guião da entrevista.

Questionários destinados a representantes de serviços associados a Equipas em actividade: Relativamente a estes questionários, (anexos 4.1, 4.2 e 4.3) o bloco A, para além das quatro questões que contemplava, passou a integrar a pergunta anteriormente incluída no bloco D, sobre quantos e quais os profissionais que deveriam integrar uma Equipa, conforme se exemplifica:

BLOCO A - Criação e percurso da Equipa

I - Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, e partindo do facto de este Agrupamento de Escolas ter a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pela Equipa Multiprofissional de _____, questiona-se:

1. Que conhecimento detém acerca da sua composição e da forma de recrutamento dos diferentes elementos?
2. Que opinião tem acerca dessa modalidade de recrutamento, comparativamente a outras possíveis?
3. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em seu entender deveriam integrar uma Equipa?

II - Centrando-nos agora na criação e percurso da Equipa Multiprofissional de _____, que informação detém acerca:

1. Dos factores que despoletaram a sua criação e a forma como se processou;
 2. Da sua trajectória até ao presente referindo os factores que julga terem contribuído para a sua efectividade.
-

No que respeita ao bloco B, foram mantidas as três questões do primeiro grupo do guião e acrescentadas duas complementares. Destas duas, a primeira procurava identificar quais os procedimentos que antecederiam as sinalizações e como é que elas se processavam, passando a vigorar como segunda questão.

A segunda questão do guião da entrevista passou a terceira no questionário e a terceira passou a assumir-se como quinta pergunta, à qual foi dada uma nova redacção, de acordo com a diversidade dos destinatários, conforme se explica em seguida. Assim, procurando identificar possíveis percepções sobre as consequências da intervenção das Equipas na vida das crianças, de acordo com a redacção que lhe é dada no guião, procedeu-se às seguintes alterações:

- Nos questionários destinados aos representantes da educação, questionava sobre a promoção da inclusão escolar e social;
- Nos questionários destinados aos representantes da saúde, inquiria sobre a promoção da saúde nas crianças alvo de intervenção;
- Nos questionários destinados aos representantes da segurança social, perguntava sobre a promoção da inclusão social.

A segunda nova questão acrescentada ao bloco B, à qual foi atribuído o número 4, visava a identificação da percepção existente sobre a tipologia das problemáticas que com maior frequência eram identificadas nas crianças sinalizadas às Equipas.

Os grupos II e III do guião foram excluídos do questionário, na medida em que versavam especificamente dados recolhidos pela aplicação do instrumento concebido para a primeira recolha, junto das Equipas.

BLOCO B - A Equipa e o seu funcionamento

I - Relativamente à percepção que tem do trabalho desenvolvido por essa Equipa, e ainda, de outros aspectos directamente relacionados, solicita-se que clarifique:

1. Por quem e como são identificadas as crianças/jovens que são sinalizadas à Equipa em questão?
2. Que procedimentos antecedem uma qualquer sinalização e como é que esta se processa?

3. Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até ao momento em que a acção da Equipa é dada por concluída?
 4. Quais as problemáticas mais frequentemente identificadas nas crianças que são sinalizadas à Equipa Multiprofissional?
 5. Que percepção tem acerca das consequências da acção da Equipa na inclusão escolar e social?
-

Quanto ao Bloco C, as questões 1, 2, 3, 4 e 5 do guião deram lugar às questões 1, 2, 5, 6 e 3 do questionário. A este bloco foi acrescentada uma nova questão, a questão 4, que visava identificar o que é que no parecer dos respondentes era esperado das Equipas sempre que lhes eram remetidos novos processos. Desta forma, procurou-se recolher informação que posteriormente permitisse a leitura e cruzamento de diferentes expectativas sobre o papel das Equipas.

BLOCO C - Interação com distintos intervenientes

I - De acordo com o levantamento de dados previamente efectuado, as Equipas envolvidas no estudo identificaram vários intervenientes e/ou serviços com os quais interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas, os pais, os médicos/serviços de saúde, os técnicos de serviço social/serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interacção entre a Equipa e os diferentes serviços, questiona-se:

1. Em que situações e como é que a Equipa Multiprofissional de _____, desencadeia essa interacção?
 2. Como é que os diferentes serviços se posicionam face às propostas de interacção/pedidos de intervenção?
 3. Que percepção tem das solicitações efectuadas à Equipa pelos agentes da comunidade?
 4. O que julga ser esperado da Equipa sempre que lhe são remetidos novos processos?
 5. Que ideia tem da forma como a acção da Equipa é percebida, nomeadamente por pais, professores e outros profissionais com os quais interage?
 6. Como concebe o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?
-

Relativamente ao Bloco D, em conformidade com o que abaixo se apresenta, os grupos de questões I, III e IV, do guião, foram convertidos nos grupos II, III e IV do questionário. A este instrumento foi acrescentado um

novo grupo, que passou a figurar neste bloco como grupo I, que contemplava duas questões, a primeira destinada à compreensão da forma como era avaliada a pertinência das Equipas em estudo e a segunda à identificação, na óptica dos inquiridos, de possíveis contributos à promoção da equidade social, da saúde ou da educação, em Portugal.

A segunda questão do grupo I, tal como a quinta do bloco B, constituíram as únicas que diferiam, na sua redacção, consoante os destinatários fossem os Coordenadores de Zona da Segurança Social, os Directores dos Centros de Saúde ou os Representantes dos Conselhos Executivos (actuais Directores) das Escolas/Agrupamentos.

BLOCO D - Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica:

1. Como avalia a pertinência deste tipo de Equipas?
2. Que contributo considera poderem estas Equipas prestar à Educação em Portugal?

II - Que aspectos identifica como:

1. Constrangimentos à acção da Equipa Multiprofissional de _____;
2. Elementos facilitadores da mesma;

III - Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, em seu entender, são potenciados por esta composição?

IV- Refira que propostas faria com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas Multiprofissionais?

Questionários destinados a representantes de serviços associados a Equipas em situação de inactividade: Relativamente a estes representantes, procedeu-se à adaptação dos questionários supra-referidos (anexos 5.1, 5.2 e 5.3) nos moldes que se passa a explicitar:

No Bloco A, que abaixo se apresenta, manteve-se a questão 3 do primeiro grupo, que passou a figurar como primeira questão. A segunda questão versou a recolha de opiniões sobre a forma de recrutamento dos elementos para as Equipas, embora com uma redacção distinta da anteriormente utilizada. As duas questões do segundo grupo foram ambas mantidas, questionando agora, não sobre as razões da efectividade da Equipa, mas sim sobre os factores que contribuíram para o seu término.

BLOCO A - Criação e percurso da Equipa (informação sucinta)

I - Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, e partindo do facto de este Agrupamento de Escolas ter tido a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pela Equipa Multiprofissional de _____, questiona-se:

1. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que, em seu entender, deveriam integrar uma Equipa desta natureza?
2. Qual deveria ser, na sua opinião, a forma de recrutamento dos seus elementos?

II - Centrando-se agora na criação e percurso da Equipa Multiprofissional de _____, que informação detém acerca:

1. Dos factores que despoletaram a sua criação e a forma como se processou;
 2. Da sua trajectória até ao final do ano lectivo 2005/2006, referindo os factores que julga terem contribuído para o seu término/actual situação de inactividade.
-

O Bloco B passou a integrar uma única e nova questão que visava a recolha da opinião do inquirido sobre o trabalho que havia sido desenvolvido pela Equipa em causa, pedindo para que fosse justificada a resposta.

O Bloco C ficou igualmente reduzido a uma questão, designadamente, a questão 6 do questionário anterior.

Por último, no Bloco D, foram mantidos o primeiro e último grupo de questões do questionário anteriormente apresentado, conforme se ilustra.

BLOCO D - Últimas Reflexões

I - Colocando-se numa perspectiva crítica:

1. Como avalia a pertinência deste tipo de Equipas?
2. Que contributo considera poderem estas Equipas prestar à Educação em Portugal?

II - Refira que propostas faria com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas Multiprofissionais.

Questionários destinados a Equipas em situação de inactividade: Há a referir, por último, em consonância com o já explicitado no ponto 5.5.3.2, a concepção dos questionários destinados a um qualquer profissional que tivesse

integrado cada uma das Equipas em situação de inactividade, no ano anterior. A sua aplicação visava sobretudo auscultar a opinião dos técnicos sobre os factores que haviam ditado o encerramento, não deixando igualmente de procurar recolher alguns indicadores sobre as suas anteriores dinâmicas.

O questionário a que agora se faz alusão (anexo 6) foi concebido com base no guião das entrevistas. Assim o bloco A contemplou, num primeiro grupo, a questão do grupo II do bloco D e uma segunda questão, análoga à questão 2 do I grupo do bloco A, centrada na forma de recrutamento dos profissionais para integrarem as Equipas. Num segundo grupo manteve as questões do guião, procurando a última, no entanto, compreender as razões do encerramento da Equipa, ao invés da sua efectividade.

BLOCO A - Criação e percurso da Equipa (informação sucinta)

I - Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, e partindo do facto de este Concelho ter tido a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pela Equipa Multiprofissional de _____, questiona-se:

1. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que deveriam integrar uma Equipa desta natureza?
2. Qual deveria ser, em seu entender, a forma de recrutamento, dos seus elementos?

II - Centrando-nos agora na criação e percurso da Equipa Multiprofissional de _____, que informação detém acerca:

1. Dos factores que despoletaram a sua criação e a forma como se processou;
2. Da sua trajectória até ao presente, referindo os factores que julga terem conduzido ao seu término/situação de inactividade.

O Bloco B manteve as três questões do primeiro grupo do mesmo bloco do guião, embora formuladas num tempo passado e contemplou uma quarta que visava recolher a opinião do inquirido sobre o trabalho desenvolvido pela Equipa em causa, até à data da sua extinção.

BLOCO B - A Equipa e o seu funcionamento

I - Partindo dos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que eram sinalizadas a esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes ciclos de escolaridade, a quem foram identificadas distintas problemáticas.

Pretendendo, a presente investigação, dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, e tendo em conta os moldes de intervenção que eram por vós adoptados, refira:

1. Quem identificava as crianças que vos eram sinalizadas e como é que essa sinalização se processava;
 2. Quais os trâmites que eram habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo era dado por concluído;
 3. Que percepção tem acerca das consequências que possa ter tido a vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos eram sinalizadas;
 4. Que opinião tem acerca do trabalho desenvolvido pela Equipa de _____, até à sua actual situação de inactividade/extinção?
-

O bloco C, à semelhança do guião, integrou as quatro primeiras questões, uma vez mais formuladas em tempo passado.

BLOCO C - *Interacção com distintos intervenientes*

I - Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas, os pais, os médicos/serviços de saúde, os técnicos de serviço social/serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processava a comunicação e interacção entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interagia, questiona-se:

1. Em que situações requeria a Equipa de _____ a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processava?
 2. Como é que os diferentes serviços se posicionavam face à vossa proposta de interacção/pedido de intervenção?
 3. Em vosso entender como era percebida a acção por vós desenvolvida, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interagiam e ainda pelos vossos superiores hierárquicos?
 4. Como concebe o papel de Equipas desta natureza, enquanto estruturas promotoras de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?
-

Por último, o bloco D apropriou as questões que haviam já integrado o questionário concebido para representantes de serviços cujas Equipas deixaram de funcionar. A tabela 5.13 procura ilustrar, de forma sintética, a distribuição das questões pelos instrumentos superiormente apresentados, as quais foram identificadas por uma letra distinta, de forma a facilitar uma rápida visualização da mobilidade de algumas delas, de uns instrumentos para outros.

Destinatários Blocos de questões	Entrevista a:	Questionários destinados a:		
	Equipas em actividade	Representantes de serviços associados a Equipas em actividade	Equipas em situação de inactividade	Representantes de serviços associados a Equipas em situação de inactividade
Bloco A Criação e percurso da Equipa	I 1- (a) 2- (b) II 1- (c) 2- (d)	I 1- (a) 2- (b) 3- (s) II 1- (c) 2- (d)	I 1- (s) 2- (b) II 1- (c) 2- (d) *	I 1- (s) 2- (b) II 1- (c) 2- (d) *
Bloco B A Equipa e o seu funcionamento	I 1- (e) 2- (f) 3- (g) II 1- (h) 2- (i) III 1- (j)	I 1- (e) 2- (kk) 3- (f) 4- (kkk) 5- (g)	I 1- (e) 2- (f) 3- (g) 4- (xx)	I 4- (xx)
Bloco C Interacção com distintos Intervenientes	I 1- (l) 2- (m) 3- (n) 4- (o) 5- (p)	I 1- (l) 2- (m) 3- (p) 4- (yy) 5- (n) 6- (o)	I 1- (l) 2- (m) 3- (n) 4- (o)	I 1- (o)
Bloco D Últimas reflexões	I 1- (q) 2- (r) II - (s) III - (t) IV - (u)	I 1- (zz) 2- (zzz) II 1- (q) 2- (r) III - (t) IV - (u)	I 1- (zz) 2- (zzz) II - (u)	I 1- (zz) 2- (zzz) II - (u)

Tabela 5.13 – Síntese das questões que integram os instrumentos alusivos à segunda recolha de dados

Da leitura dos dados resulta evidente a similaridade entre os instrumentos utilizados consoante se tratasse de Equipas em actividade ou em situação de inactividade, sendo francamente menor o número de questões formuladas neste caso. De referir, também, que as questões assinaladas com (kk), (kkk), (xx), (yy), (zz) e (zzz) se reportavam a perguntas formuladas para além das inicialmente contempladas no guião da entrevista, havendo igualmente outras que o integravam exclusivamente.

Importa, por último, salientar a existência de pequenas diferenças na redacção das questões identificadas na tabela como sendo as mesmas. Exemplo

evidente do que se acaba de afirmar é a formulação da segunda questão do segundo grupo do Bloco A, (assinalada com *) para Equipas em situação de inactividade e serviços a elas associados, em que não eram questionados os fundamentos da sua efectividade mas sim os que haviam conduzido ao seu término.

5.5.3.3 - Terceira fase de recolha de informação

Concluída a segunda fase de recolha de informação junto das Equipas, Conselhos Executivos, Directores de Centros de Saúde e Coordenadores de Zona da Segurança Social, foi possível identificar um vasto conjunto de aspectos que, no entender dos inquiridos, caracterizavam o funcionamento das Equipas Multiprofissionais em análise. Também, segundo os mesmos, eram as crianças sinalizadas a estas Equipas, e, por inerência, as famílias e docentes que com elas interagiam, os principais beneficiários da sua acção.

Assim, e de acordo com o explicitado no ponto anterior, optou-se por delinear uma terceira fase de recolha de informação, para a qual se elegeu como públicos alvo, docentes e encarregados de educação, nos moldes já apresentados. Tendo por base a informação anteriormente recolhida, pretendia-se efectuar o cruzamento dos pareceres veiculados pelos sujeitos já inquiridos, com a percepção do público-alvo da nova recolha, de forma a identificar a similaridade ou divergência de opiniões relativas ao funcionamento das Equipas, em torno de três aspectos distintos:

- a. O grau de satisfação relativamente à acção desenvolvida pelas Equipas;
- b. As potencialidades e constrangimentos dessas estruturas;
- c. A capacidade de interacção com distintos intervenientes e/ou serviços da comunidade.

Procedimentos adoptados: Num primeiro momento definiu-se o público-alvo de acordo com o explicitado no ponto anterior e equacionou-se os moldes de distribuição e aplicação dos instrumentos. No caso dos docentes houve necessidade de um contacto prévio com os Conselhos Executivos dos vários Agrupamentos seleccionados, a fim de solicitar a colaboração e autorização para a distribuição dos questionários, bem como a quantificação dos docentes que satisfaziam as características previamente delineadas na amostra. Os contactos foram efectivados, nuns casos, presencialmente, noutros, por telefone.

Relativamente aos encarregados de educação, depois de definida a sua aplicação por telefone e delimitada a amostra, seriam as 10 Equipas em estudo quem efectuaria a selecção, caso a caso, dos 50 indivíduos, de acordo com os critérios previamente estabelecidos, em consonância com o mencionado no ponto anterior. A preparação desta fase implicou também a concepção de novos instrumentos. A opção da utilização de questionários deveu-se a um conjunto de factores que importava considerar, nomeadamente:

- O anterior levantamento de informação ter permitido a identificação das representações existentes acerca do funcionamento das Equipas, por parte de quem directa ou indirectamente é responsável pela sua acção. E ainda, essas representações poderem ser convertidas em hipotéticas respostas na elaboração dos instrumentos;
- Os questionários serem reconhecidos como instrumentos de fácil e rápida aplicação e a sua distribuição coincidir com o final do ano lectivo (mês de Junho) devendo por isso ser considerado o volume de trabalho e o cansaço que os docentes habitualmente evidenciam nesta época do ano, o que limita a sua disponibilidade para colaborar em tarefas desta natureza;
- A possibilidade de aplicar o instrumento a um elevado número de indivíduos em simultâneo.

Delinear a estrutura dos instrumentos, tendo em conta os seus destinatários, a forma de os fazer chegar até eles e o posterior tratamento de dados a que ficariam sujeitos, foi a primeira tarefa a desenvolver. Constituíram propósitos nesse planeamento:

- Cuidar que o instrumento fosse o menos extenso possível, para que esse factor não limitasse o seu preenchimento e devolução pelos docentes. No caso dos encarregados de educação e por ter sido prevista a sua aplicação através de contacto telefónico, este aspecto assumia igualmente enorme relevância;
- Delinear o menor número possível de questões, sem deixar de assegurar a recolha de informação tida como pertinente, bem como garantir uma sequência lógica entre elas;
- Garantir a clareza da linguagem utilizada, tendo em conta os públicos alvo;
- Assegurar a facilidade das respostas e seu posterior tratamento.

De seguida, efectuou-se um primeiro esboço das questões a incluir nos instrumentos. Equacionar possíveis itens para cada questão, remeteu para dois procedimentos distintos. Primeiro, a recolha de hipotéticas respostas a algumas

questões, por interpelação directa a profissionais de educação de diferentes ciclos de escolaridade. Segundo, a identificação de ideias nos textos das entrevistas e nos questionários já referidos, que, na óptica dos inquiridos, traduziam a percepção e o sentir de docentes e encarregados de educação sobre o seu funcionamento. A informação seleccionada por esta via, foi depois aglutinada em torno de três tópicos:

- a. Interações com diferentes intervenientes e/ou serviços;
- b. Aspectos que carecessem de melhoria;
- c. Outros aspectos alusivos ao funcionamento das Equipas.

Cada uma das três listagens obtidas, foi exaustivamente trabalhada, de forma a eliminar repetições e possibilitar a identificação da diversidade de ideias nela contidas, à qual se seguiu um trabalho de síntese e clarificação das mesmas. Na sequência destes procedimentos efectuou-se uma primeira tentativa de elaboração dos instrumentos. Os primeiros esboços foram sujeitos a sucessivas reformulações, com o intuito de melhorar progressivamente a clareza das ideias neles expressas e de reduzir a extensão dos documentos. Em seguida, foram criteriosamente discutidos com dois profissionais, com formações distintas, que integravam uma Equipa Multiprofissional. Da análise efectuada resultou:

- A exclusão de itens em algumas questões;
- A divisão de itens de forma a permitir a obtenção de ideias nucleares;
- A simplificação da linguagem.

Efectuados os novos acertos, os instrumentos foram submetidos à apreciação de um professor universitário, o qual propôs alguns ajustes, sobretudo estruturais, tendo em conta a sua posterior análise. Depois de efectuadas todas as correcções, procedeu-se à testagem dos questionários junto de docentes de distintos níveis de escolaridade e de encarregados de educação, com habilitações académicas díspares, que não integrariam a população-alvo.

O processo de testagem consistiu na contagem do tempo necessário ao preenchimento dos questionários e na identificação de itens que evidenciassem algum grau de subjectividade ou denotassem alguma dificuldade na sua compreensão. Deste procedimento há a salientar que o tempo médio utilizado no preenchimento do questionário destinado a docentes foi de 10 minutos, enquanto os encarregados de educação necessitaram, aproximadamente, de 17 minutos. De realçar, também, que os docentes não evidenciaram quaisquer dificuldades no preenchimento, tendo apenas um sugerido a alteração da ordem de um item da questão 13, nomeadamente: *Constitui-se como uma acção*

integrada à criança e à família, que constituía o segundo da pergunta e que foi posteriormente inserido em décimo primeiro lugar.

Por seu lado, a testagem junto dos encarregados de educação evidenciou a necessidade de clarificação e simplificação da linguagem em vários itens do questionário, em particular nas questões 12; 13; 14 e 15. Efectuadas as alterações dos diferentes itens, que se haviam afigurado pertinentes, obteve-se a seguinte redacção final:

- 12.6. Junta profissionais da educação, saúde e serviço social que são indispensáveis para compreender melhor os problemas das crianças;
- 13.1. Contacta pessoalmente e por telefone os serviços do meio, o que permite tratar os processos com maior rapidez;
- 13.4. Pelo facto de os seus profissionais trabalharem em serviços do meio, conhece melhor os recursos disponíveis para resolver os problemas;
- 14.6. Melhorar a sua capacidade de propor formas de trabalhar com as crianças;
- 15.10. Entendo que ele deve beneficiar do acompanhamento dos serviços propostos pela Equipa.

Depois de efectuados os ajustes tidos por convenientes, optou-se por aplicar novamente o instrumento junto de novos encarregados de educação. A segunda testagem evidenciou uma redução do tempo médio de preenchimento do instrumento em cerca de dois minutos e sugeriu nova reformulação das questões 10.1 e 15, concretamente, o converter à afirmativa três dos itens em que era utilizada a negativa.

5.5.3.3.1 – Questionário: Docentes

O questionário destinado a docentes (anexo 7) visou a recolha de informações sobre dois aspectos distintos, nomeadamente, as características da população que constituía a amostra e o conhecimento e opinião sobre a existência e funcionamento da EM que servia o respectivo Agrupamento de Escolas.

As características da população a que se refere o **ponto 1** eram, designadamente, o sexo, a idade e o grau de ensino que leccionavam, dados passíveis de obter pelas *questões, 1, 2 e 3*.

Exceptuando-se a *pergunta 4*, que procurava identificar o sentir dos docentes face à necessidade de interagir com crianças alvo de distintas problemáticas e que funcionava como contextualização e elo de ligação ao

assunto a investigar, todas as restantes se enquadravam no **ponto 2**, que constituía o cerne da recolha de informação tida como relevante nesta fase.

A **questão 5** centrava o objecto do inquérito na EM que servia o Agrupamento de Escolas do respondente. Conjuntamente com a questão 6, procurava identificar se aquela estrutura era ou não conhecida do inquirido e se alguma vez este se socorrera dos seus serviços. Em particular, a **questão 6** procurava, ainda, agrupar, de um lado, aqueles que efectuaram sinalizações durante os dois anos sobre os quais recaiu o estudo – 2005/2006 e 2006/2007 e, de outro, quem tivesse efectuado sinalizações em anos anteriores, não deixando de admitir a hipótese de poderem vir a ser recolhidas respostas múltiplas a esta questão.

Na medida em que as questões subsequentes pressupunham que tivesse havido interacção entre o docente que se encontrava a responder ao questionário e a Equipa em apreço, foi introduzida uma nota, logo após a questão 6, que informava o término do questionário para aqueles que nunca tivessem efectuado qualquer sinalização. Ao invés, isto é, caso a resposta à questão anterior tivesse sido afirmativa, procurava-se identificar o grau de satisfação e as razões que levaram o docente a pedir a intervenção da Equipa, através das **questões 6.1 e 6.2**.

Em particular, a **questão 6.2**, avançava com um conjunto de cinco itens como possíveis razões que tivessem motivado a procura da Equipa: a necessidade de uma qualquer forma de ajuda (item 1); a noção dos contornos da problemática em contraposição com as suas potencialidades e limites enquanto profissional (item 2); a intenção de ajudar e promover o desenvolvimento do discente (item 3) e a necessidade de se sentir seguro e melhor conhecedor da(s) problemáticas que afectam a criança, com base noutros pareceres (itens 4 e 5).

As **perguntas 7 e 7.1** visavam saber se durante a análise dos casos haviam sido estabelecidos, ou não, contactos entre os docentes e a Equipa e, ainda, identificar os objectivos dos mesmos. Fornecer dados (item 1), dar o seu parecer e explicitar o seu sentir (item 2), e participar no processo de definição de estratégias de intervenção (item 3), eram as hipóteses apresentadas como possíveis respostas.

A **questão 8**, com base na percepção dos docentes, procurava identificar se haviam sido notadas melhorias nas crianças, ou não, a nível do seu comportamento, sucesso escolar e cuidados pessoais e/ou de saúde, explicitando em que grau.

As *perguntas 9 e 10* centravam-se ambas na recolha da opinião dos inquiridos sobre a acção da EM e baseavam-se em pareceres anteriormente identificados. Porém, enquanto a 9 era uma pergunta genérica que abordava aspectos como a morosidade; o profissionalismo; a superficialidade das abordagens; ou a organização com que a Equipa desenvolvia o seu trabalho, a questão 10 avançava com 12 possíveis sugestões de resposta sobre o parecer dos inquiridos acerca dos relatórios finais ou fichas de devolução de informação por ela emitidos.

Seis dos itens da questão 10 versavam aspectos menos positivos como: o desconhecimento da situação que tentavam retratar (item 2); a idêntica caracterização de situações diferenciadas (item 3); a sua entrega tardia (item 7); o conterem pouca informação ou informação demasiado difusa (itens 8 e 9) ou raramente fornecerem orientações passíveis de pôr em prática (item 10).

Os restantes itens referiam-se concretamente: à sua utilidade para justificar a aplicação de medidas de regime educativo especial ou para integrar o processo individual da criança (itens 1 e 5); o possibilitarem a compreensão das potencialidades da criança (item 6); sugerirem estratégias operacionalizáveis (item 11); caracterizarem adequadamente as situações e permitirem a sua melhor compreensão (itens 4 e 12).

A *questão 11* procurava identificar o conhecimento e a opinião do inquirido sobre a EM e seu funcionamento e cruzá-lo com percepções já anteriormente identificadas. Neste sentido, focava assuntos referentes à sua acção como: o papel da Equipa no diagnóstico e proposta de orientações (item 1) e na resolução de problemas (item 3). Contemplava igualmente alguns constrangimentos, como a ausência de profissionais em algumas áreas (item 2) e a dificuldade de resposta ao elevado número de processos que lhe eram sinalizados (item 4).

No respeitante à opinião dos inquiridos sobre a Equipa, tendo em conta a sua composição e as suas dinâmicas, os restantes itens versavam a composição da Equipa e o perfil dos seus profissionais (item 5); a forma como era percebida pela escola (item 6); o seu desempenho relativamente à avaliação e encaminhamento *versus* acompanhamento; no dever ou não fazer acompanhamentos (item 7) e à importância que, de forma genérica, lhe era atribuída (item 8).

A *questão 12*, pretendia identificar a opinião dos docentes, uma vez mais com base na informação já recolhida, sobre aspectos que pudessem contribuir para melhorar o funcionamento das EM. Nesse sentido, os seus itens subdividiam-se pelos seguintes aspectos: existência de uma Equipa por

Agrupamento (item 1); promulgação de legislação que reconhecesse e oficializasse as Equipas (item 2); incremento da articulação e colaboração entre as Equipas e os professores/escolas (itens 3, 6 e 7); garantia da celeridade das suas respostas (item 10) e do seguimento dos casos depois de avaliados, a fim de controlar a sua evolução (item 4); ajustamento da carga horária dos profissionais que integravam as Equipas (itens 5 e 8); incremento da sua divulgação (item 9) e promoção de formação inter e intra-equipas (item 11).

A *questão 13* era também uma pergunta de recolha de opiniões sobre a interacção que a Equipa desenvolvia com serviços e intervenientes da comunidade. Os catorze itens que a compunham subdividiam-se em quatro grupos distintos:

- O primeiro versava a interacção com docentes (itens 1, 4 e 12) e procurava compreender se a Equipa era percebida como uma estrutura de suporte; se constituía um apoio à compreensão das situações problema e à definição de estratégias de intervenção e ainda se garantia a adequação das práticas dos docentes em função das suas orientações.
- O segundo grupo centrava-se na interacção com a família (itens 6, 11 e 13) e visava a compreensão da capacidade da Equipa envolver os encarregados de educação: no diagnóstico das problemáticas que afectavam os seus educandos; no ajuste das suas atitudes e das suas práticas tendo em vista a melhoria das situações, e na capacidade de lidar de forma integrada com a criança e a família.
- O terceiro grupo estava direccionado para os profissionais que constituíam a EM, enquanto membros da comunidade e técnicos de serviços do meio (itens 5 e 14). Procurava avaliar a importância atribuída à reunião de profissionais com diferentes formações na compreensão de problemáticas multi-causais e o parecer sobre a eficácia dos diagnósticos e encaminhamentos efectivados pelas Equipas assim constituídas.
- O quarto grupo centrava-se na interacção da Equipa com serviços do meio. Os seis itens que o integravam distribuíam-se por assuntos como: a preferência pela resolução dos problemas nos contextos em que são gerados (item 2); o impacto da informalidade dos contactos na redução da morosidade das respostas (item 3); o papel da Equipa na mobilização dos serviços do meio e responsabilização dos diferentes intervenientes na resolução das situações (itens 8 e 9); o constituir-se como elo de ligação inter-serviços com conseqüente rentabilização dos

recursos (item 7) e a prevenção da sobreposição de intervenções em famílias multi-assistidas (item 10).

Por último, a **pergunta 14** procurava avaliar, na óptica dos inquiridos, quais os factores responsáveis pelo insucesso das intervenções. As possíveis causas distribuíam-se, de acordo com os itens pré-definidos, pelos alunos, por ausência de métodos de trabalho e por falta de vontade (itens 2 e 7); por falta de condições, recursos ou de dinâmicas de trabalho adequadas (itens 1, 3 e 8); por deficiente envolvimento dos pais (item 5); por os docentes não sentirem reconhecidos os seus esforços (item 6) ou ainda por considerarem não poderem ser comprometidos os direitos dos outros alunos (item 4).

No que respeita ao tipo de respostas convencionadas, elas subdividiam-se em quatro tipologias diferentes. As questões 1 e 7 eram de resposta dicotómica: Feminino /Masculino e Sim/Não. A questão 2, que visava a identificação da idade, era escalonar e obrigava a uma resposta única. As questões 4, 6.2, 7.1, 9, 10, 12 e 14 eram apresentadas sob a forma de listas de respostas de escolha múltipla. As questões 3, 5, 6, 6.1, 8, 11 e 13 eram do tipo ordenado gerando diferentes escalas de graduação (escala de Likert). As respostas às questões 11 e 13, utilizavam a mesma escala: concordo/concordo parcialmente/não concordo e contemplavam ainda a opção “não sei”. De referir que a inclusão da possibilidade de resposta “não sei”, funcionava como *filtro*. Sousa, com base em Foddy (1993), justifica a importância da inclusão de filtros, admitindo que é perfeitamente razoável os inquiridos não responderem e explica que “perante determinadas perguntas que o sujeito não compreende ou sobre as quais não possui conhecimentos ou opinião, acaba por dar uma resposta mais aleatória que verídica.” (2005, p.218).

No que respeita à estrutura do instrumento, foram introduzidos itens de resposta aberta nas questões 4, 6.2, 7.1, 8, 9, 10, 12 e 14, procurando-se garantir, por este meio, o registo de todos os possíveis pareceres, para além dos previamente convencionados. Importa referir, por último, que foi prevista a verificação da veracidade das respostas dadas a cada questionário, como meio de testar a fiabilidade do instrumento com base no cruzamento das questões 9.1 com a 10.7 e a 12.10; a 9.3 com a 10.9; a 9.2 por oposição às 10.2, 10.3 e 10.9, e, por último a 11.6 por oposição às 13.1, 13.4 e 13.12.

5.5.3.3.2 – Questionário: Encarregados de Educação

O questionário destinado a encarregados de educação (anexo 8), foi estruturado tendo em vista a recolha de informações sobre:

1. As características da população que constituía a amostra;
2. O sentir dos pais/encarregados de educação sobre eventuais problemáticas que afectassem os seus filhos, permitindo a identificação de alguns dados alusivos aos seus educandos;
3. O conhecimento e opinião sobre a existência e funcionamento da EM que servia o Agrupamento de Escolas que o seu educando frequentava.

Relativamente ao **ponto 1** foram delineadas quatro questões, nomeadamente a *questões 1, 2, 3 e 4*, com o intuito de identificar o sexo, idade, habilitações académicas e situação profissional dos inquiridos, permitindo estes dados a inferência do seu estatuto sócio-económico e cultural.

Quanto ao **ponto 2**, foi elaborado um segundo grupo de questões composto pelas perguntas 5, 6, 7 e 8. A *questão 5* visava a recolha de dados alusivos ao respectivo educando no que respeita à sua idade, sexo, ciclo e ano de escolaridade e a *6* pretendia a identificação do grau de parentesco do encarregado de educação em relação ao seu educando. As *questões 7 e 8* centravam-se no reconhecimento do factor ou factores subjacentes à sinalização da criança/jovem à Equipa e na forma como a especificidade da situação era vivida e sentida pelo encarregado de educação. Questões comportamentais, insucesso escolar, problemas de saúde ou limitações a nível das funções e ou estruturas do corpo, eram hipóteses de resposta previamente formuladas. Paralelamente eram apresentados vários itens que oscilavam entre sentimentos positivos (itens 4, 6, 7 e 8) e sentimentos negativos (itens 1, 2, 3 e 5) com o intuito de facilitar a identificação do sentir dos inquiridos com as propostas apresentadas.

O **ponto 3** constituía o núcleo central de recolha de informação a efectivar pela aplicação do instrumento e englobava todas as questões desde a 9 até à 15. Começava por identificar o momento em que o respondente teve conhecimento da existência da Equipa, *questão 9*, com o intuito de avaliar a divulgação do serviço na comunidade em que se inseria.

A *pergunta 10*, subdividida em duas, procurava saber se em algum momento havia sido estabelecido qualquer contacto entre a Equipa e o encarregado de educação, o que sentiu e qual a impressão com que ficou desse encontro. Os vários itens permitiam a identificação de sentimentos, tais como alívio, conforto/apoio, inter-ajuda, segurança/partilha, acusação, receptividade/acolhimento, perda de tempo. O item 1 visava perceber o conhecimento ou desconhecimento da razão por que em determinado momento o encarregado de educação foi solicitado a comparecer perante a Equipa ou algum dos seus profissionais.

A *questão 11* pretendia recolher a opinião sobre a percepção de possíveis melhorias na situação do educando e era complementada com uma subquestão, que procurava identificar, com exactidão, os aspectos onde foram visíveis as melhorias, apenas e só se a anterior resposta tivesse sido afirmativa.

As *perguntas 12 e 13* eram complementares. Tinham como objectivo identificar o conhecimento e a opinião do inquirido sobre o funcionamento da EM.

Os sete itens da *questão 12* distribuíam-se por assuntos como: o papel da Equipa na avaliação da criança e o seu encaminhamento para apoios de que carecesse (item 1); o apoio que prestava aos pais, quer na compreensão da criança, quer na ajuda a melhorar ou resolver alguns dos seus problemas (itens 2 e 5); a necessidade de profissionais para efectuarem acompanhamentos (item 3); a ajuda aos professores na sua interacção com os alunos face aos problemas por estes apresentados (item 4); a consciência da diversidade de profissionais que integravam a Equipa e importância dessa composição (item 6) e o benefício que pudesse constituir para os destinatários da sua acção (item 7).

A *questão 13*, mais direccionada para a articulação da Equipa com a comunidade, distribuía os seus sete itens por assuntos como: a maior ou menor morosidade das respostas com base nos contactos informais que estabelecia (item 1); o apoio que prestava aos docentes, quer na compreensão dos problemas das crianças e definição de estratégias de remediação ou superação, quer no acompanhamento que disponibilizava na sua aplicação (itens 2 e 6); o pedir a colaboração e envolver os serviços da comunidade e esses mesmos serviços se disponibilizarem a participar (itens 3 e 7); a consciência de que profissionais do meio conhecem melhor os recursos do próprio meio (item 4) e ainda, o papel que assumia na responsabilização dos vários intervenientes (item 5).

A *questão 14* pretendia identificar em que medida os encarregados de educação partilhavam a opinião de sujeitos inquiridos na fase anterior, quanto aos aspectos que deveriam ser alterados, tendo em vista a melhor eficácia das EM. Para tal, os seus itens subdividiam-se pelos seguintes aspectos: a sua divulgação (item 1); a existência de uma Equipa por Agrupamento (item 2); o incremento da colaboração Equipa/professores; Equipa/outros serviços do meio e Equipa/encarregados de educação (itens 3, 4 e 7); maior celeridade na sua acção (item 5) e melhor capacidade de definir estratégias e fornecer orientações (item 6).

Por último, a *pergunta 15* procurava identificar a avaliação que o respondente fazia da acção da Equipa, no que respeita a adequação do

diagnóstico; das orientações e propostas de intervenção e das sugestões relativas a encaminhamentos para diferentes serviços, passando pelo colocar em prática as sugestões emanadas das Equipas e pela percepção de alterações notadas no respectivo educando (itens 1, 2, 9, 10, 11 e 13). Procurava também perceber a receptividade do encarregado de educação a ser, ou não, ajudado por terceiros, ou inversamente preferir resolver sozinho os seus problemas (itens 3, e 12).

Numa terceira vertente visava perceber como o inquirido se sentia e como se julgava a si próprio, quanto à sua disponibilidade e implicação na procura e implementação de soluções ou de alternativas. Neste sentido, tentava perceber o grau de responsabilização que o mesmo atribuía a si e/ou à escola pela existência da(s) problemática(s) (itens 4, 5, 6, 7 e 8).

Quanto à estrutura, caberá ainda dizer que o instrumento foi concebido de forma a não coarctar as hipóteses de resposta do inquirido, razão pela qual foi incluído nas questões 4, 6, 7, 8, 10.1, 11.1, e 14, um item sob a forma de pergunta aberta. Nas questões 12, 13 e 15 foi incluída como possibilidade de resposta, a opção “não sei”, à semelhança do explicitado no questionário destinado a docentes.

No que respeita ao tipo de respostas convencionadas, elas subdividiam-se em cinco formas distintas. As questões 1, 7, 8, 10 e 14 eram de resposta dicotómica: Feminino/Masculino ou Sim/Não. A questão 2 referente à idade, era escalonar obrigando a uma resposta única. As questões 11, 12, 13 e 15 eram do tipo ordenado: ajudou muito/ajudou um pouco/não ajudou, ou, concordo/concordo parcialmente/não concordo, salvaguardando-se tal como já foi dito, a inclusão do *filtro* “não sei”. As questões 3, 4, 6 e 9 foram apresentadas sob a forma de listas de respostas de escolha única. A questão 5 e as restantes já referenciadas quando se falou da sua estrutura, eram respostas ou itens de resposta de espaço em branco.

Por último, importa referir que a verificação da veracidade das respostas dadas a cada questionário de forma a avaliar a sua fiabilidade foi prevista pelo cruzamento das questões 7 (itens 1, 2 e 4) e 11.1 (itens 1, 2 e 3) e, ainda dos itens 2 e 9, e 10 e 13 da questão 15.

5.5.3.3.3 – Métodos e procedimentos de validação

Sabendo-se que a validação dos procedimentos qualitativos é, por norma, bastante exigente, tendo em conta “o grau de subjectividade dos dados” (Sousa,

2005), o processo de afirmação de critérios ajustados à metodologia qualitativa não tem sido isento de críticas.

Durante muito tempo prevaleceu uma nítida rivalidade entre investigadores quantitativos e investigadores qualitativos. Presentemente assiste-se a uma crescente aceitação de que os critérios de validação das investigações quantitativas não podem ser os mesmos das pesquisas qualitativas. A este respeito Olabuénaga, refere “coincidimos com Lincon, Clark, Guba, Weick; Huff y Skrtic, em que los criterios de validez no pueden ser idénticos en ambos casos” (2003, p.105). Tendo por base os contributos de Guba e Lincon (1985), e de Skrtic (1985), citados por Olabuénaga (2003), os critérios de *credibilidade*, *transferibilidade*, *dependência* e *confirmabilidade*, também referenciados na obra de Nieto (2002), constituem um marco importante na afirmação do rigor científico das investigações de cariz qualitativo. Com base neles, apresenta-se em seguida um conjunto de procedimentos adoptados ao longo da investigação, com o intuito de garantir, o melhor possível, o seu rigor científico.

Credibilidade – Procurar garantir a credibilidade de uma investigação é, grosso modo, indagar a verdade. Há, no entanto, opiniões distintas de como alcançá-la. Assim, enquanto Valles refere que “la credibilidad de un estudio cualitativo se relaciona con el uso que se haya hecho de un conjunto de recursos técnicos” (2003, p. 104), Henderson (1993), citado por Olabuénaga, defende que “la validez cualitativa [usada aquí como sinónimo de credibilidade] es más un problema personal e interpersonal que metodológico (2003, p. 106). Com base na fundamentação apresentada refira-se que o investigador procurou acautelar os seguintes aspectos:

- Conceção do projecto de investigação e preparação das diferentes fases de recolha de informação, tendo subjacentes os objectivos delineados de forma a não se afastar dos propósitos inicialmente estabelecidos;
- Discussão das suas acções, revisão e interpretação da informação recolhida, com colegas de trabalho e docentes universitários;
- Adequação dos procedimentos às circunstâncias e condicionalismos que foram surgindo;
- Interpelação de diferentes colaboradores, tendo em vista a compreensão do objecto de estudo, com base em diferentes representações;
- Utilização de distintos métodos de recolha de informação, designadamente a pesquisa documental e inquérito, este último

operacionalizado sob a forma de entrevistas grupais e de questionários de diferentes tipologias;

- Preparação do entrevistador de forma a constituir-se ele próprio “instrumento de recolha de dados” facilitador, fiável e rigoroso;
- Introdução, no guião da entrevista, de questões destinadas à clarificação de dados recolhidos no primeiro levantamento de informação;
- Criação de um clima de confiança aquando da administração dos instrumentos e garantia de confidencialidade da informação;
- Recurso a notas de campo como complemento das informações recolhidas por entrevista e pela aplicação de questionários, via telefone, aos encarregados de educação;
- Submissão das transcrições das entrevistas às respectivas Equipas a fim de colmatar possíveis lacunas por eventuais dificuldades de compreensão;
- Testagem dos questionários destinados à terceira fase de recolha de informação, mediante prévia aplicação a pequenas parcelas de indivíduos.

Transferibilidade – Segundo Olabuénaga, este critério “se refiere al grado en que los sujetos analizados son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos” (2003, p. 107). Valles (2003) e Olabuénaga (2003) relembram, contudo, que a transferibilidade se assegura através dos diversos procedimentos de amostragem qualitativa e não em função de amostragem probabilística. Na medida em que, no caso concreto da presente investigação, a recolha de informação, quer na primeira quer na segunda fase do estudo, incidiu sobre o total de “sujeitos” identificados, nada obsta a que não se possa generalizar os resultados a esse mesmo universo.

Relativamente à terceira e última fase de recolha, procurou igualmente salvaguardar-se a transferibilidade, com base nos critérios definidos para a selecção da respectiva população alvo. Existe, contudo, consciência de algum possível enviesamento nos dados recolhidos junto dos encarregados de educação, pelo facto de ter havido necessidade de solicitar às Equipas a identificação dos respectivos indivíduos.

Dependência – A dependência ou fiabilidade refere-se, segundo Nieto (2002), ao grau de repetição dos resultados em caso de replicação da investigação por outras pessoas. Partindo da definição de Bell, segundo o qual

“a fiabilidade de um teste ou outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (2002, p.87), não deixa de ser pertinente o reparo de que “o problema, neste caso, é a pré-condição de que o fenómeno estudado não sofra alterações, para que o critério seja efectivo. Raramente os estudos qualitativos incidem sobre objectos tão inalteráveis” (Kirk e Miller, 1986, citados por Flick, 2005, p.225).

Olabuénaga (2003) defende, contudo, que há formas de aumentar o grau de fiabilidade das investigações qualitativas. De entre as sugestões apresentadas na sua obra, o desenrolar da presente investigação contemplou as seguintes:

- A investigação foi projectada de forma a ser flexível, a fim de possibilitar a sua reorientação em função quer das descobertas que viessem a ser efectuadas no terreno, quer dos condicionalismos que eventualmente pudessem surgir.
- Embora não se possa falar de triangulação como mecanismo de controle de qualidade, no sentido que é atribuído a tal definição por Valles (2003), Olabuénaga (2003), Flick (2005) e Sousa (2005), houve o cuidado de utilizar técnicas distintas e complementares para recolha da informação tida como pertinente;
- Um professor universitário, enquanto perito, supervisionou todo o processo de planeamento e tomadas de decisão sobre a recolha de dados e sua interpretação;
- O investigador procurou assegurar a descrição pormenorizada e fundamentada de todas as decisões tomadas e procedimentos adoptados;
- O gravador digital constituiu-se como meio de registo da informação resultante das entrevistas grupais tendo em vista a sua posterior transcrição integral.

Relativamente às entrevistas importa abrir aqui um parêntesis, na medida em que a fiabilidade ou dependência se constituiu num critério impossível de garantir, *a priori*, no que respeita à sua aplicação. A multiplicidade de factores que podem condicionar o desenvolvimento das entrevistas, muito em particular a singularidade da interacção que se estabelece entre os sujeitos em apreço, é impossível de reproduzir de forma a obter exactamente as mesmas respostas, num outro momento, num outro espaço e na presença de um outro qualquer entrevistador. Face a esta realidade, procurou-se acautelar um conjunto de

procedimentos, descritos no ponto 6.1, com o intuito de assegurar o maior rigor possível na sua aplicação.

Confirmabilidade – Segundo Olabuénaga,

La confirmabilidad, correspondiente a la objetividad, es esencial en la investigación. Ser objetivo equivale a captar el mundo de la misma forma que lo haría alguien sin prejuicios ni llevado por intereses particulares. La investigación cualitativa por su afán de captar los fenómenos en su misma inmediatez puede perder la distancia y la perspectiva necesarias, por su afán de interpretar los fenómenos para captar su significado puede caer en riesgos de interpretación excesivamente personal (2003, p.107).

À semelhança de outros conceitos, também aqui é notória a divergência de posições assumidas pelos diferentes autores, na medida em que há os que negam toda a possibilidade de objectividade numa investigação de cariz qualitativo e aqueles que a defendem como algo alcançável mediante adequados procedimentos metodológicos.

Com base no exposto e relativamente à presente investigação, caberá dizer-se que se procurou ter sempre presente a intenção de se ser o mais objectivo possível, partindo embora da consciência que esse propósito poderia nem sempre ser plenamente alcançado. Contudo, todos os procedimentos já descritos e muito em particular a reflexão e discussão constantes com diferentes colaboradores, procuraram constituir-se como o maior garante da sua objectividade.

CAPÍTULO 6 – Recolha, tratamento e análise dos dados

O presente capítulo, subdividido em sete pontos distintos, explicita, nos dois primeiros, os procedimentos adoptados nas fases de colheita, tratamento e análise dos dados recolhidos ao longo das três etapas previamente delineadas. Nos três seguintes, e respeitando a ordem de recolha de informação, apresenta a que foi facultada: pelas Equipas e respectivos profissionais (1ª fase); pelos responsáveis por Conselhos Executivos, Directores de Centros de Saúde, Coordenadores de Zona da Segurança Social, e pelas Equipas, esta última obtida por entrevista (2ª fase); e pelos docentes e encarregados de educação (3ª fase). Os dois últimos pontos reportam-se à análise documental e a um conjunto de dados complementares considerados relevantes à comparação do funcionamento das Equipas, nos dois anos sobre os quais incidiu a recolha. No final da análise de cada um dos cinco últimos pontos é apresentada, sob a forma de síntese, uma sistematização dos principais aspectos encontrados.

6.1 – A colheita dos dados

No que respeita à colheita dos dados, há a assinalar a adopção de diferentes procedimentos, que se opta por classificar em genéricos: transversais às três fases de recolha de informação, e em específicos: referentes à particularidade de cada uma delas. Relativamente aos primeiros destaca-se:

- A apresentação da investigação e dos seus propósitos a potenciais colaboradores;
- A obtenção das necessárias autorizações junto de eventuais participantes e seus responsáveis;
- O estabelecimento de contactos pessoais, tendo em vista a definição conjunta de tempos e espaços de reunião, de aplicação de instrumentos, e de entrega e/ou recolha de documentos;
- A garantia de confidencialidade e anonimato de toda a informação recolhida junto dos colaboradores;
- A manutenção de contactos frequentes com os públicos alvo em cada fase do estudo, através de e-mail, telefone e presencialmente;
- A garantia de devolução das conclusões da investigação às diferentes entidades colaboradoras.

Quanto aos procedimentos específicos, e dada a sua singularidade, importa destacar quais os adoptados em cada uma das diferentes fases de recolha de informação.

Primeira fase: Os contactos com as diferentes Equipas decorreram durante o mês de Junho de 2006, por apenas ser possível a quantificação e caracterização dos processos analisados por cada Equipa ao longo do ano 2005/2006, após o seu término.

Por limitações de tempo, quatro das 13 Equipas, nomeadamente as Equipas C, J, K e M, solicitaram a colaboração do investigador na análise da informação necessária ao preenchimento da grelha referente à questão 6.1.

Em particular, no caso da Equipa K, o levantamento de respectiva informação, foi feito exclusivamente pelo investigador, com base na análise nos processos individuais das crianças observadas ao longo desse ano.

A recolha dos questionários ocorreu entre o final de Julho e o final de Dezembro de 2006, sendo realizada à medida que as diferentes Equipas foram disponibilizando os dados.

Segunda fase: Nesta fase e relativamente à distribuição de questionários, há a referir o contacto previamente estabelecido, via telefone, com cada um dos diferentes destinatários e a posterior entrega personalizada dos instrumentos. Constituíram excepção três Conselhos Executivos e três Coordenadores da Zona da Segurança Social, que dispensaram a presença do investigador, tendo sido acordado o envio dos questionários por e-mail. A devolução da informação, salvo em dois casos, foi efectuada através de correio electrónico. No que respeita à recolha propriamente dita, importa salientar que apesar dos frequentes apelos à devolução dos instrumentos, se verificou um desfasamento entre o número de questionários distribuídos e o de recolhidos, de acordo com a informação constante na tabela 6.1.

Destinatários	Questionários distribuídos		Questionários recolhidos	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Conselhos Executivos	35	100	23	65,7
Directores de Centros de Saúde	9	100	7	77,8
Coordenadores de Zona da Seg. Social	5	100	5	100
Equipas em situação de inactividade	3	100	3	100
Total	52	100	38	73,1

Tabela 6.1 – Quantidade de questionários distribuídos *versus* recolhidos na segunda fase de recolha

Constata-se, pelos dados apresentados, que a menor percentagem de questionários devolvidos ocorreu dentro do grupo dos Conselhos Executivos, tendo ficado 34,3% de instrumentos por entregar, seguidos dos Directores de Centros de Saúde, com 22,2%. Relativamente aos Coordenadores de Zona da Segurança Social e às Equipas em situação de inactividade, o número de respondentes coincidiu com o número de questionários devolvidos.

No que respeita às entrevistas, registadas com recurso a gravador digital, há a salientar os procedimentos adoptados na sua realização, em três momentos distintos, nomeadamente, antes do seu início, no decurso das mesmas e após o seu término. Antes de iniciar cada entrevista foi acautelada:

- A apresentação dos participantes, da investigação e dos seus propósitos;
- A criação de um clima de confiança e motivação à participação, através da explicitação do interesse do estudo e da importância da recolha das diferentes opiniões;
- A obtenção de consentimento para a utilização do gravador como meio de registo;
- A explicitação de regras de intervenção, designadamente, o falar um elemento de cada vez de forma a evitar sobreposição de vozes, e a importância de todos partilharem os seus pontos de vista;
- A garantia de devolução do texto da transcrição.

No decurso das entrevistas, procurou-se assegurar:

- A apresentação das questões do guião na ordem pré-definida;
- O pedido de clarificação de opiniões ou de conceitos, mediante formulação de novas questões ou incitamento à continuação do encadeamento de ideias até aí apresentadas;
- A cedência do tempo necessário à exposição de pareceres e confronto de ideias entre participantes, sempre que os mesmos espontaneamente se envolveram em considerações oportunas;
- O redireccionar do discurso ou a introdução da questão seguinte sempre que foi notória a dispersão dos participantes por assuntos estéreis;
- A chamada de atenção sempre que o entusiasmo levou a que diversas pessoas falassem em simultâneo;
- O olhar, a atenção continuada e a adopção de uma atitude compreensiva para com os diferentes oradores, aquando das suas intervenções;

- O apelo à participação e a interpelação directa de elementos menos interventivos;
- O cuidado, quer de guardar silêncios e ouvir atentamente sem interromper cada sujeito, quer de respeitar os seus pequenos silêncios.

No final de cada entrevista e depois de apresentados os devidos agradecimentos aos participantes, foi-lhes ainda solicitado que, individualmente e por escrito, se pronunciassem sobre o que representava para eles ser membros da sua Equipa e a importância que atribuíam ao papel que nela desempenham. De referir, porém, que nos casos das Equipas C, E e K, os documentos alusivos ao *sentir* de cada profissional, foram recolhidos posteriormente, dada a impossibilidade dos membros poderem prolongar a sua presença no local da entrevista, após o seu término. Este facto levou, contudo, a que um profissional da Equipa K, (assinalado na tabela 2 com *) por motivos de doença grave, não tenha devolvido o referido documento.

A quantidade de documentos recolhidos por Equipa, em função da diversidade de profissionais presentes aquando da realização das entrevistas, que variou entre dois e oito, encontra-se ilustrada na tabela 6.2, perfazendo um total de 52 testemunhos.

	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N	Total
Psicólogo	1	1	1	1	1	1	1	4	1	3	15
Técnico de Serviço Social	1	1	1		1		3			1	8
Médico	1	1	1	1		1		1	1	1	8
Enfermeiro	1							1			2
Educador de Infância		1		1			1			1	4
Professor do 1º Ciclo	1		1	1		1	3	1		1	9
Professor do 2º/3º Ciclos			1			1		1	1	1	4
Terapeuta da Fala				1							1
Representante da Comunidade									1		1
Total por Equipa	5	4	5	5	2	4	8	7	4	8	52

Tabela 6.2 – Quantidade e diversidade de testemunhos recolhidos

Ainda relativamente às entrevistas grupais há a referir que foram posteriormente registadas algumas notas sobre a forma como as mesmas decorreram, importando por agora mencionar que, no conjunto das 10

realizadas, nem sempre foi possível assegurar uma participação equitativa dos presentes. Nuns casos porque o conhecimento sobre os assuntos em análise era melhor dominado por elementos com maior antiguidade na Equipa; noutros, porque alguns dos membros procuraram limitar a sua participação a intervenções curtas, aparentemente por não gostarem de se expor, ou ainda, por se reverem nas posições expressas pelos mais colaboradores ou líderes das respectivas Equipas.

As entrevistas, cuja duração variou entre 45 minutos e 1 hora e 21 minutos, foram posteriormente transcritas, nos seguintes moldes: primeiramente foi registado todo o discurso sob a forma de texto; em seguida foi novamente ouvida toda a gravação com o propósito de facilitar a realização de eventuais correcções e, num terceiro momento, a sua audição visou a verificação de pontuação e identificação dos profissionais responsáveis por cada intervenção, quando tal não havia sido ainda conseguido.

Importa contudo frisar que, em alguns casos, maioritariamente em Equipas nas quais estiveram presentes mais de cinco elementos, nem sempre foi possível identificar, com exactidão, o profissional que interveio num dado momento. Por essa razão figura no texto das entrevistas (anexo 9) um ponto de interrogação (?) antes das referidas alocações. Finalizados estes procedimentos, as transcrições das entrevistas foram enviadas a cada Equipa, quer para dar conhecimento, conforme acordado, quer para solicitar, em alguns casos, a identificação de palavras ou expressões não compreendidas pelo investigador, a fim de dar o texto por ultimado.

Em particular, no caso da Equipa E, por os últimos 10 minutos da sua realização terem coincidido com um intervalo entre dois tempos lectivos, de onde resultou um notório acréscimo do ruído de fundo, a sua qualidade ficou significativamente comprometida. Tal facto exigiu a reconstituição parcial das intervenções efectivadas pelos participantes, durante o referido período de tempo, a qual foi realizada pelos próprios, na presença do entrevistador, sobre o texto da entrevista.

Terceira fase: Relativamente a esta fase, importa destacar a entrega dos questionários aos diversos Conselhos Executivos das Escolas/Agrupamentos seleccionados, em conformidade com o ponto 5.4, com quem foi também acordada a data da sua recolha. Juntamente, foi-lhes ainda entregue uma nota explicativa dos objectivos da aplicação do instrumento e a identificação dos seus destinatários (ver anexo 10).

Em alguns casos, as Escolas/Agrupamentos solicitaram sucessivos adiamentos da data de entrega dos instrumentos, enquanto outros optaram pela sua devolução, por fases, pela dificuldade que referiram sentir no assegurar o cumprimento da tarefa, dada a altura do ano em que foi efectivado o pedido e o elevado número de solicitações análogas de que referiram ser alvo.

No caso dos questionários destinados a encarregados de educação, a informação foi recolhida via telefone, à excepção de um caso, em que o instrumento foi preenchido na presença de um pai, por este não dominar adequadamente a língua portuguesa.

Depois de identificados pelas diferentes Equipas, 47 dos 50 encarregados de educação previstos, estes foram por elas posteriormente contactados. Tal procedimento teve como objectivos, o pedido de autorização para facultar ao investigador os respectivos contactos telefónicos e a averiguação da receptividade à colaboração no estudo. Os restantes três, um da Equipa M e dois da A, não tendo sido indicados pelas Equipas em questão, foram seleccionados de listagens por elas anteriormente facultadas e contactados com a colaboração dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos frequentados pelos seus educandos.

Após os trâmites supramencionados e num primeiro momento que precedeu a aplicação do instrumento, efectuou-se, junto de cada encarregado de educação:

- Uma breve contextualização da investigação, tendo sido explicada a importância da recolha dos pareceres dos Encarregados de Educação;
- A disponibilização de informação sobre o tempo necessário ao preenchimento integral do questionário;
- O pedido de que respondesse às questões com veracidade e não a pensar numa situação ideal;
- A solicitação de que, sempre que considerasse necessário, requeresse a repetição ou clarificação de alguma questão ou item que não ouvisse ou percebesse.

Num segundo momento, procedeu-se à apresentação das questões e à adequação da forma como iam sendo formuladas, tendo em conta as habilitações académicas mencionadas no início do seu preenchimento e a percepção da maior ou menor dificuldade evidenciada na sua compreensão.

De referir que, na grande maioria dos casos, os inquiridos não se limitaram a facultar as respostas que lhes eram solicitadas. Livrementemente optaram por contextualizar com mais ou menos pormenor as diferentes situações, razão

pela qual se decidiu efectuar, em paralelo, um registo complementar dessa informação.

No final, o investigador, para além dos devidos agradecimentos, possibilitou que cada colaborante pudesse acrescentar qualquer outra informação ou opinião que julgasse pertinente, ou desejasse partilhar. Por estas razões, o tempo médio de realização dos questionários rondou os 27 minutos.

Importa, por último, salientar, que o investigador procurou garantir a criação de um clima de confiança e o estabelecimento de uma relação empática com cada um dos seus colaboradores, tentando igualmente assumir uma atitude neutra no respeitante ao conteúdo das questões, de forma a não influenciar as respostas dos inquiridos.

Em termos quantitativos, em consonância com a tabela 6.3, a terceira fase de recolha incidiu sobre **473 docentes**, dos quais **228**, correspondentes a 48,2% do total, procederam à devolução do questionário e sobre **50 encarregados de educação**, que, face à metodologia adoptada, (aplicação do questionário por telefone) colaboraram na totalidade.

Destinatários	Questionários distribuídos		Questionários recolhidos	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Docentes	473	100	228	48,2
Encarregados de Educação	50	100	50	100

Tabela 6.3 – Quantidade de questionários distribuídos *versus* recolhidos na terceira fase de recolha

A recolha documental, efectuada à margem das fases anteriormente citadas, processou-se com base no primeiro levantamento de dados, sustentando-se, em particular, na informação disponibilizada pelas diferentes Equipas nas respostas às questões 4 e 4.1. Recorde-se que as referidas questões visavam a identificação, quer dos suportes usados pelas Equipas no registo das suas acções, quer da diversidade de documentos por elas produzidos e/ou utilizados.

Face à disparidade de documentos mencionados e dado que a grande maioria dos que foram referenciados constituíam parte integrante dos processos individuais das crianças a elas sinalizadas, optou-se por atribuir maior relevo à análise da diversidade e características dos documentos que constituíam esses

mesmos processos. Assim, aquando da realização das entrevistas, solicitou-se a cada uma das 10 Equipas que participaram no estudo desde o início até ao seu término, a disponibilização de cópia dos vários documentos utilizados. De referir, porém, terem sido identificados nesta recolha documentos que não haviam sido mencionados anteriormente. Acrescente-se que a colecta efectuada não visou a análise de conteúdo dos documentos preenchidos em função da realidade de cada criança ou do desempenho concreto de cada uma das Equipas, mas apenas dos diversos componentes que integravam a estrutura de cada um (assunto clarificado em pormenor, no ponto 6.6).

Por último, foi solicitada informação às Equipas, alusiva à quantidade e diversidade de profissionais ao seu serviço em 2006/2007, bem como a identificação do número de processos analisados, com discriminação do Agrupamento de que provinham. Estes dados visavam, por um lado, ilustrar a mobilidade dos profissionais das Equipas e, por outro, ajudar à compreensão da informação alusiva ao ponto 6 dos questionários destinados a docentes (ponto 6.5.1).

6.2 – Tratamento e análise dos dados

Abordar os procedimentos adoptados no tratamento e análise dos dados, de acordo com o explicitado no ponto anterior, implica esclarecer, antes de mais, que apesar da forma estanque como são apresentadas as diversas fases, nem sempre elas ocorreram em tempos completamente distintos.

De igual forma se julga estar já suficientemente clarificado, que cada fase de recolha pressupõe um prévio tratamento e análise dos dados, ou parte deles, do qual resultou a selecção dos conteúdos e a execução dos instrumentos a utilizar na fase seguinte, em consonância com o cariz qualitativo da investigação. Gómez, Flores e Jiménez referem, a propósito, que “es posible establecer una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en que se trabaja con datos cualitativos” (1996, p.75). De forma sintética os referidos autores enumeram três tarefas distintas, nomeadamente, “a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones”. Acrescentam, no entanto que “en cada una de estas tareas es posible distinguir, asimismo, una serie de actividades y operaciones concretas que son realizadas durante el análisis de datos, aunque no necesariamente todas ellas estén presentes en el trabajo de cada analista” (*Ibidem*, 1996, pp.75-76).

No que respeita à organização e classificação de dados, McMillan e Shumacher, identificam cinco fontes a que os investigadores qualitativos usualmente recorrem, tendo em vista tais propósitos. São elas:

1. “Las preguntas de la investigación y los problemas previstos o subpreguntas;
2. Los instrumentos de la investigación como una guía de entrevista;
3. Temas, conceptos o categorías manejados por otros investigadores en anteriores estudios;
4. Conocimientos previos del investigador;
5. Los datos en sí mismos” (2005, p.485).

Em consonância com os autores agora citados, teve-se em conta, no presente estudo, designadamente: os objetivos da investigação e as questões previamente formuladas; a variedade e características dos instrumentos utilizados com vista à sua operacionalização e a diversidade, riqueza e especificidade dos dados recolhidos. Com base no exposto, optou-se pelo recurso a diferentes procedimentos de organização, análise e interpretação da informação recolhida durante o trabalho de campo, tendo em vista a sua sistematização. Nesse sentido, decidiu-se, num primeiro momento, pela atribuição de distintos códigos aos vários documentos, de acordo com o que em seguida se explicita:

- Na primeira fase, cada questionário aplicado a cada uma das diferentes Equipas obteve a designação: *Questionário Equipa X* (em que o X assume o valor A, B, C... consoante o código inicialmente atribuído a cada Equipa);
- Na segunda fase, de forma análoga, as diferentes entrevistas assumiram a designação: *Entrevista X*; os questionários aos Conselhos Executivos das diversas Escolas/Agrupamentos, a denominação: *Questionário CE-X-VIII* (em que CE se refere a Conselho Executivo, X à Equipa ou Equipas a que se reporta e a numeração romana que lhe sucede à Escola ou Agrupamento, de acordo com a tabela 5.3); os questionários destinados aos Directores dos Centros de Saúde e os relativos aos Coordenadores de Zona da Segurança Social, receberam as designações: *Questionário CS-X* e *Questionário SS-X* (em que CS se refere a Centros de Saúde; SS se reporta à estrutura Segurança Social e X à Equipa ou Equipas que representam).
- Na terceira fase, aos questionários destinados a docentes foram atribuídos os códigos: *DX5* (em que D se refere a docente; X à

Equipa a que se reporta e o algarismo em numeração árabe, ao número de ordem atribuído a cada questionário, com o intuito de os diferenciar). Para os questionários referentes a encarregados de educação foi usada idêntica designação: *EEX5* em que apenas o D, de docentes, foi substituído pelo EE – encarregado de educação.

Explicitado este primeiro momento de carácter organizativo, análogo nas três fases mencionadas, cumpre agora referir que *toda a informação recolhida foi alvo de análise descritiva*, com o apoio de diferentes *softwares*. Particularizando cada uma delas, é possível afirmar-se que a primeira fase mereceu um tratamento eminentemente quantitativo, tendo sido utilizada para o efeito a ferramenta Microsoft Office Excel do Windows. O processamento dos dados alusivos à segunda fase, embora se socorrendo da mesma ferramenta, utilizou prioritariamente o programa de tratamento de dados qualitativos Nvivo 7. Relativamente a este, cabe recordar Olabuénaga (2003), defensor da utilização do programa Nud-ist (anterior versão do programa Nvivo) pela riqueza de registos que possibilita, autor que alerta, contudo:

...no conviene perder de vista la afirmación central de que el ordenador opera y ofrece sus ventajas de rapidez, capacidad y versatilidad, siempre a nivel textual, dado que, a nivel conceptual, es el investigador el que debe efectuar las operaciones oportunas en cada caso. El ordenador ejecuta las operaciones mecánicas, pero el investigador debe reservarse para sí las estrictamente intelectuales (pp.325-326).

Tendo sempre presente o referido parecer, defendido aliás por muitos outros investigadores, dos quais se destaca Gómez et al (1996), Richards (2005) e Flick (2005), procurou efectuar-se o tratamento e análise dos dados com o necessário rigor, a fim de deles extrair a sua máxima riqueza, conforme ilustra o ponto 6.4.

Considerando agora os instrumentos utilizados na terceira fase (questionários com recurso a questões de resposta dicotómica, escalonar, escolha múltipla, entre outras), optou-se pela utilização o programa SPSS – Statistical Package for de Social Sciences – por se tratar de um software de análise estatística e tratamento de dados vocacionado para o processamento de informação da tipologia da recolhida nesta etapa (Martinez e Ferreira, 2007). Por último, é de referir que tendo sempre presentes os objectivos da investigação a balizar os diversos procedimentos, se teve, também, uma consciência permanente, quer das limitações dos programas informáticos de

tratamentos de dados, quer das do próprio investigador enquanto ser humano, pelo que a informação que se passa a apresentar é a resultante da conjugação de todas estas vertentes.

6.3 – Dados da primeira fase – Uma primeira abordagem às Equipas

Incidindo a primeira recolha de informação sobre as características, dinâmicas e acção das Equipas, cumpre referir que os dados obtidos foram sistematizados em tabelas a fim de permitir a leitura e comparação entre Equipas, face aos diversos itens contemplados no instrumento de recolha, com base na quantidade/percentagem de ocorrências. Finalizado este procedimento procedeu-se à análise dos dados, de acordo com o que em seguida se explicita.

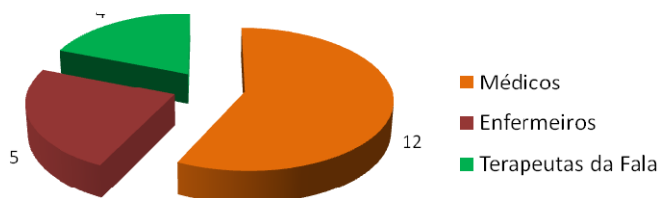
6.3.1 – Diversidade/Quantidade de Profissionais por Equipa em 2005/2006

Partindo dos dados obtidos em resposta à primeira questão, optou-se por considerar, primeiramente, a diversidade e quantidade de profissionais que integravam as 13 Equipas em 2005/2006. Relativamente à diversidade é de referir que nove delas, nomeadamente, as Equipas A, B, C, D, F, I, K, M e N eram formadas por profissionais de saúde; psicologia, serviço social e educação.

No caso das Equipas H e J, os profissionais de educação não constituíam elementos fixos das referidas Equipas. Eram antes os docentes de Educação Especial, responsáveis pelo apoio a cada caso em particular, quem estabelecia a necessária articulação com aquelas estruturas, limitada ao tempo necessário à intervenção a efectivar. De forma análoga, a Equipa L não integrava qualquer médico na Equipa, competindo ao médico de família de cada criança/jovem a responsabilidade da articulação, igualmente circunscrita a um período temporal mais ou menos abrangente, consoante a especificidade dos casos. A Equipa E constituía excepção, na medida em que não integrava nenhum profissional de saúde (médico ou enfermeiro), nem como elemento fixo, nem como elemento circunstancial. Em termos quantitativos, resultou também evidente que na área da saúde eram os

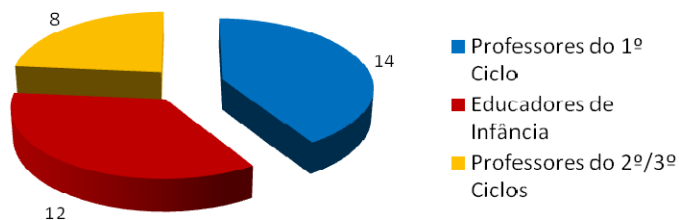
médicos que integravam as Equipas em maior número (12) por oposição a enfermeiros (cinco) e a terapeutas da fala (quatro).

6.1 – Profissionais da área da saúde



No âmbito da educação, eram os professores do 1º Ciclo que constituíam a maior fatia, num total de 14, logo seguidos de educadores de infância (12). Abaixo destes situavam-se os professores vinculados ao 2º e/ou 3º Ciclos de escolaridade (oito).

6.2 – Profissionais da área da educação



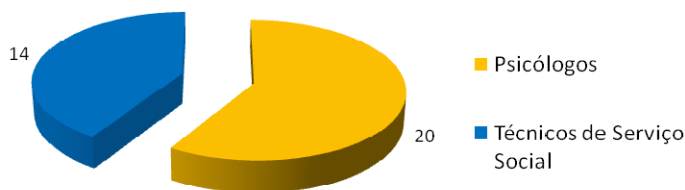
Os técnicos de serviço social, asseguravam a sua presença no total das 13 Equipas, na ordem de um profissional por Equipa, à exceção da Equipa K, que contava com a colaboração de dois técnicos de serviço social.

A área da psicologia, por estar umas vezes associada à saúde, outras à educação, foi aqui considerada como área autónoma daquelas duas. Na prática, constituiu o grupo de profissionais que individualmente integravam em maior número as Equipas em análise (20) contendo todas elas pelo menos um psicólogo ao seu serviço.

Tendo-se verificado que os psicólogos e os técnicos de serviço social eram os únicos profissionais presentes na totalidade das Equipas em estudo, constatou-se também a disparidade existente quanto à sua quantidade, na medida em que, em termos médios, os psicólogos excediam largamente a proporção de um por Equipa. Da leitura da tabela 6.4 sobressai, porém, que 10 das 13 Equipas possuíam apenas um psicólogo ao seu serviço, contrariamente às restantes três, nomeadamente as Equipas I, K e N. Destas, as duas primeiras contavam, cada uma, com quatro psicólogos e a terceira com dois. O gráfico 6.3 ilustra a discrepância entre o número de profissionais das duas áreas agora descritas.

Relativamente aos restantes valores, todos iguais ou inferiores a 14, é de salientar a disparidade que se verificava, na medida em que num extremo havia profissões que estavam contempladas em quase todas as Equipas,

6.3 – Profissionais de psicologia e serviço social



tais como médicos, professores do primeiro ciclo e educadores de infância, e no outro, profissões que foram mencionadas uma única vez, por uma só Equipa.

Para além dos psicólogos (em número de 20), os técnicos de serviço social e os professores do 1º Ciclo eram os profissionais presentes em maior número (14) logo seguidos de médicos e educadores de infância, num total de 12 elementos cada. Abaixo destes situavam-se os professores do 2º e/ou 3º Ciclos (oito), os enfermeiros (cinco) e os terapeutas da fala (quatro). Como valores residuais, em termos quantitativos, havia ainda a assinalar três outros profissionais/intervenientes que integravam três Equipas distintas, nomeadamente: um educólogo¹ (Equipa J), um representante da comunidade (Equipa M) e um administrativo (Equipa K), tal como evidencia a tabela 6.4.

Equipas	Psicólogo	Técnico de Serviço Social	Médico	Enfermeiro	Educador de Infância	Professor do 1º Ciclo	Professor do 2º/3º Ciclos	Terapeuta da Fala	Educólogo	Administrativo	Representante da Comunidade	Total
A	1	1	1	1		1						5
B	1	1	1	1	1	1						6
C	1	1	1		1	1	1					6
D	1	1	1	1	1	1		1				7
E	1	1			1	1	1					5
F	1	1	1		1	1	1					6
H	1	1	1		a)	a)						3
I	4	1	1		1	2	1	2				12
J	1	1	1			a)	a)		1			4
K	4	2	1	1	3	3	3	1		1		19
L	1	1	b)	1	1	1						5
M	1	1	2				1				1	6
N	2	1	1		2	2						8
Total	20	14	12	5	12	14	8	4	1	1	1	92

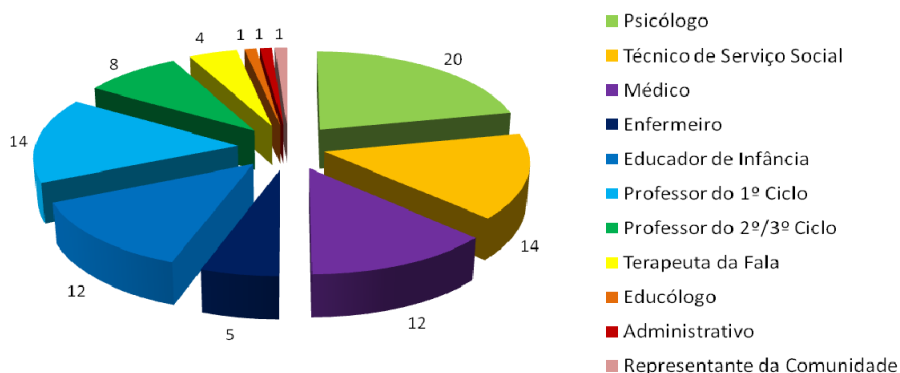
Tabela 6.4 - Quantidade *versus* diversidade de profissionais ao serviço das Equipas em 05/06

- a) Educador/Professor da Educação Especial que dá apoio à escola que a criança frequenta
- b) Médico de família

¹ Profissional formado em Ciências da Educação

O gráfico 6.4 procura ilustrar a subdivisão dos 92 profissionais/intervenientes que se encontravam ao serviço das Equipas em 2005/2006, por profissão/especialização.

6.4 – Diversidade/quantidade de Profissionais



Ainda em consonância com os dados da tabela 6.4, relativamente à quantidade de profissionais fixos, entendidos estes, como os profissionais que estavam ao serviço de cada Equipa de forma continuada e independentemente do vínculo a cada criança/jovem em concreto, verificou-se uma enorme disparidade no conjunto das 13 Equipas, oscilando os valores entre três e 19 elementos.

Tal como ilustra a tabela 6.5 foi ainda possível verificar que 53,8% do total de Equipas, ou seja, sete das 13 eram compostas por cinco ou seis profissionais, designadamente as Equipas A, E, L e B, C, D, F, M. As restantes ficavam ou aquém destes valores, no caso das Equipas H e J ou os ultrapassavam: Equipas D, I, K e N. Saliente-se aqui a divergência registada pelas Equipas I e K, que integravam respectivamente 12 e 19 profissionais, quantidades que se distanciam significativamente de todas as restantes.

Profissionais por Equipa	3	4	5	6	7	8	12	19	Total
Equipas	H	J	A, E, L	B, C, F, M	D	N	I	K	13
Frequência	1	1	3	4	1	1	1	1	13
Percentagem	7,7	7,7	23,1	30,7	7,7	7,7	7,7	7,7	100

Tabela 6.5 - Quantidade de profissionais por Equipa

6.3.2. Diversidade/Antiguidade de Profissionais por Equipa em 2005/2006

No que respeita ao registo da antiguidade dos diferentes profissionais ao serviço das Equipas, (independentemente da longevidade das suas carreiras profissionais), importa referir, antes de mais, os procedimentos adoptados no registo, em tabela, da informação recolhida.

Dada a existência, em particular, nas Equipas I, K, M e N, de dois ou mais profissionais com uma mesma formação e com diferentes tempos de permanência nas respectivas Equipas, optou-se por registar apenas aquele ou aqueles que a integravam há mais tempo. Tal menção é, no entanto, acompanhada de uma alínea que especifica as restantes situações. Nos casos em que os dois ou mais profissionais, com uma mesma formação, integravam uma dada Equipa há igual período de tempo, não é feita qualquer menção em particular.

A tabela 6.5 centrada exclusivamente nos dados alusivos à diversidade/antiguidade dos diversos profissionais, por Equipa, procura ilustrar o procedimento supramencionado.

Equipas	Psicólogo	Técnico de Serviço Social	Médico	Enfermeiro	Educador de Infância	Professor do 1º Ciclo	Professor do 2º/3º Ciclos	Terapeuta da Fala	Educólogo	Representante da Comunidade	Administrativo
A	22	7	22	15		22					
B	22	4	18	1	2	3					
C	3	3	10		8	4	2				
D	1	1	8	8	2	2		1			
E	8	8			1	1	1				
F	1	1	1		1	1	1				
H	8	13	1								
I	a) 2	4	8		2	c) 8	2	2			
J	2	4	10						2		
K	a) 12	5	6	17	2	c) 2	d) 2	1			1
L	9			10	10	10					
M	1	5	b) 15				15			15	
N	a) 8	1	1		1	1					

Tabela 6.6 - Antiguidade *versus* diversidade de Profissionais ao serviço das Equipas em 05/06

- Para além dos psicólogos referidos nas Equipas I e N (um por Equipa) todos os restantes integravam cada uma delas há um ano. Dos restantes três psicólogos da Equipa K, não mencionados na tabela, um fazia parte da mesma há quatro anos e os outros dois há apenas seis meses;
- O segundo médico da Equipa M, não referenciado na tabela, integrava a Equipa há três anos;
- Os docentes do 1º Ciclo, não indicados, referentes um à Equipa I e dois à Equipa K, integravam as referidas Equipas respectivamente, há dois anos e há um;
- Os dois docentes do 2º e 3º Ciclos da Equipa K, não referenciados na tabela faziam parte da mesma há um ano.

Visando ilustrar o cruzamento da informação alusiva à quantidade de profissionais (Q) com a que se refere à antiguidade dos mesmos (A) e, com base no explicitado anteriormente, foi possível identificar 12 situações distintas, as quais se encontram assinaladas a negrito na tabela 6.7.

Equipas	Psicólogo		Técnico de Serviço Social		Médico		Enfermeiro		Educador de Infância		Professor do 1º Ciclo		Professor do 2º/3º Ciclos		Terapeuta da Fala		Educólogo		Representante da Comunidade		Administrativo	
	Q	A	Q	A	Q	A	Q	A	Q	A	Q	A	Q	A	Q	A	Q	A	Q	A	Q	A
A	1	22	1	7	1	22	1	15			1	22										
B	1	22	1	4	1	18	1	1	1	2	1	3										
C	1	3	1	3	1	10			1	8	1	4	1	2								
D	1	1	1	1	1	8	1	8	1	2	1	2			1	1						
E	1	8	1	8					1	1	1	1	1	1								
F	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1								
H	1	8	1	13	1	1																
I	4	2	1	4	1	8			1	2	2	8	1	2	2	2						
J	1	2	1	4	1	10										1	2					
K	4	2	2	5	1	6	1	17	3	2	3	2	3	2	1	1					1	1
L	1	9	1	-			1	10	1	10	1	10										
M	1	1	1	5	2	15							1	14					1	15		
N	2	8	1	1	1	1			2	1	2	1										

Tabela 6.7 - Cruzamento da informação referente à quantidade, antiguidade e diversidade dos profissionais

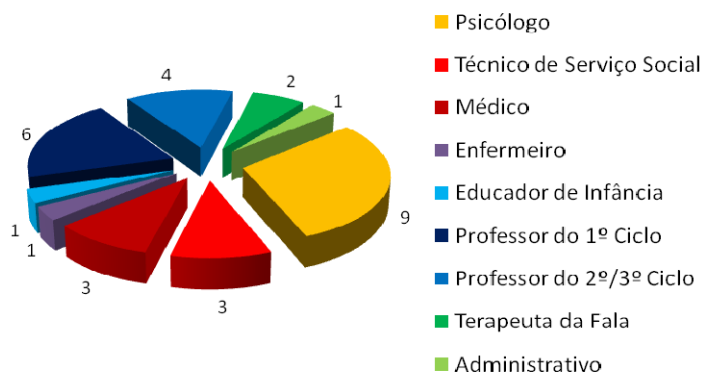
A leitura dos dados apresentados permite concluir que dos 92 profissionais ao serviço das Equipas, no ano lectivo 2005/2006, dois deles integravam a respectiva Equipa (Equipa K) há meio ano, enquanto outros 31 se encontravam a desempenhar funções há um ano.

As Equipas A, C, J e L (note-se que relativamente à Equipa L não foi mencionada a antiguidade do técnico de serviço social que a integrava) foram as únicas que não fizeram menção a qualquer profissional ao seu serviço há apenas um ano.

Das Equipas B, D, E, F, H, I, K, M e N, todas elas com profissionais a finalizar o primeiro ano ao seu serviço (aquando da primeira recolha de dados – Junho de 2006), destacou-se a Equipa F, na medida em que a totalidade dos profissionais que a integrava, estavam pela primeira vez a exercer funções na mesma. A Equipa N apresentava uma situação bastante parecida, na medida em que dos seus oito profissionais, sete se encontravam no primeiro ano de exercício ao ser-

viço da Equipa. A Equipa K, para além dos dois psicólogos que a integravam há meio ano, contava com seis profissionais, a desempenhar funções há um ano. As Equi-

6.5 – Profissionais a exercer funções há um ano ou menos

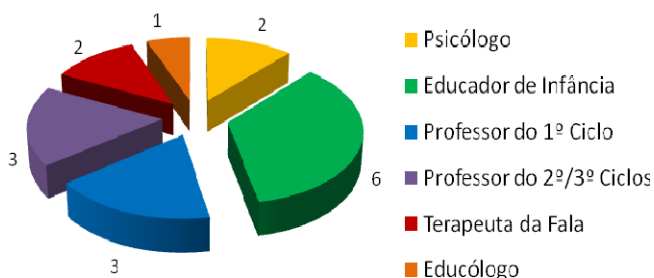


pas D, E e I dispunham, cada qual, de três profissionais a finalizar o primeiro ano ao seu serviço, enquanto as Equipas B, H e M, tinham, cada uma, apenas um profissional em circunstâncias similares.

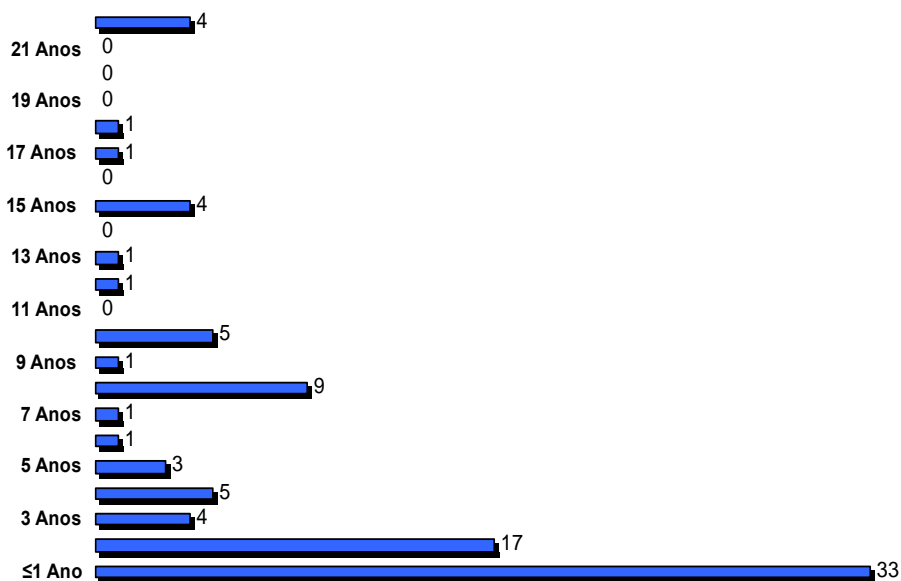
Contabilizaram-se 17 profissionais com dois de exercício ao serviço das Equipas, distribuídos por diferentes áreas de formação, de acordo com o gráfico 6.6 apresentado na página que se segue.

A antiguidade de 91 profissionais (recorde-se que há um dado omissos) encontra-se ilustrada no gráfico 6.7, permitindo concluir que 17 integravam as Equipas há pelo menos 10 anos e que, com oito anos de serviço, se registava uma ocorrência de nove casos.

6.6 – Profissionais em funções há dois anos



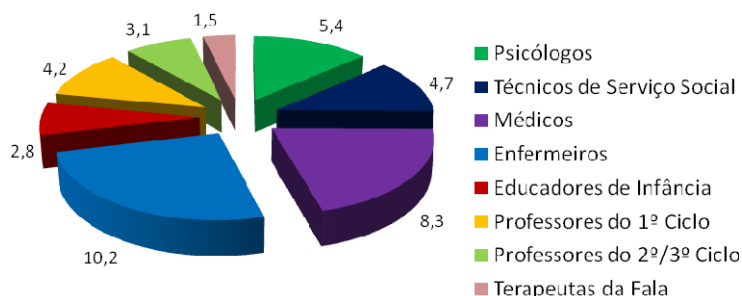
6.7 – Antiguidade dos profissionais ao serviço das Equipas



Considerando agora a antiguidade por profissão, com base no somatório dos anos de permanência de cada grupo de profissionais ao serviço do total das Equipas em estudo, (excluídos os três profissionais/intervenientes: educólogo; administrativo e representante da comunidade, dado tratar-se de casos singulares), verificou-se serem os enfermeiros e os médicos os profissionais mais estáveis, com uma média respectivamente, de 10,2 e 8,3 anos. Os psicólogos, com 5,4 anos e os técnicos de serviço social com 4,7, bastante abaixo daqueles, apresentaram valores próximos entre si.

Os valores relativos aos docentes: educadores de infância (2,8), professores do 1º Ciclo (4,2) e professores do 2º/3º Ciclos (3,1 anos) re-

6.8 – Antiguidade por profissão



velaram uma mobilidade superior a todos os outros já referidos, sendo os mais estáveis, de entre eles, os professores do 1º Ciclo. Os terapeutas da fala constituíram o grupo com menor antiguidade, denotando uma média de 1,5 anos de permanência nas Equipas.

6.3.3 – Longevidade das Equipas

No que respeita à longevidade das Equipas importa realçar que os dados se reportam à data do início da recolha efectuada, Junho de 2006. Assim, e em consonância com a informação obtida, foi possível verificar a disparidade existente entre Equipas, sendo de salientar que das 13 colaborantes cinco haviam sido criadas na década de 80 e as restantes oito, nos anos noventa. As mais antigas eram as Equipas B e I, com 24 anos, a Equipa A com 22 e as Equipas K e N, com 20. Entre elas destacam-se as primeiras, enquanto Equipas criadas como Experiências-Piloto, homologadas pelo Despacho Conjunto dos Ministérios da Qualidade de Vida, da Educação e dos Assuntos Sociais, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 296, a 24 de Dezembro de 1982. Posteriormente, já na década de 90 e desde o seu início (ano de 1991) até perto do seu término (1998) surgiram as restantes oito Equipas, quatro delas (C, D, E e F) localizadas num mesmo concelho.

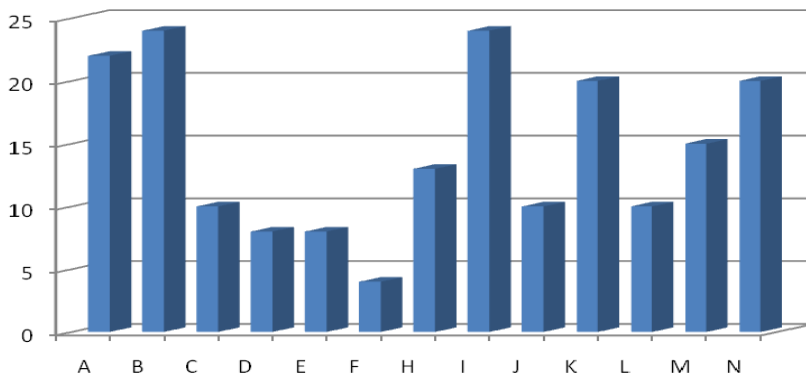
Ano de criação	1982	1984	1986	1991	1993	1996	1997	1998
Equipas	BeI	A	KeN	M	H	C,JeL	F ²	DeE
Longevidade	24	22	20	15	13	10	9	8

Tabela 6.8 - Longevidade das Equipas (dados referentes a 2006)

² A Equipa F esteve inactiva no período compreendido entre 2000 e 2005

O gráfico 9 é ilustrativo da disparidade entre Equipas no que respeita a longevidade.

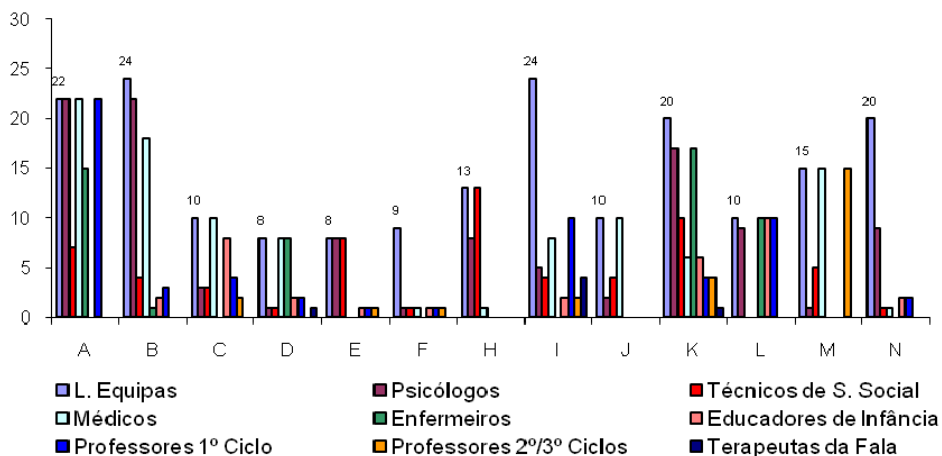
6.9 – Longevidade das Equipas em estudo



6.3.4 – Longevidade das Equipas *versus* Antiguidade dos profissionais

O cruzamento dos dados referentes à longevidade das Equipas com a informação alusiva à antiguidade dos profissionais, por Equipa, permitiu verificar que as Equipas A, C, D, E, H, J, L e M (num total de oito) mantinham, no final do ano lectivo 2005/2006, alguns dos profissionais que as haviam integrado à data da sua criação.

6.10 – Longevidade das Equipas *versus* antiguidade dos seus profissionais



Em particular, as Equipas A, L e M conservavam, cada qual, três desses profissionais/intervenientes; as Equipas D e E dois e as Equipas C, H e J, um. Entre todos eles destacavam-se os médicos, que nas Equipas A, C, D, J e M se mantiveram desde a sua origem, conforme ilustra o gráfico 6.10.

6.3.5 – Periodicidade dos encontros/reuniões

Relativamente à periodicidade e duração das reuniões verificou-se grande desigualdade de procedimentos. Enquanto a Equipa H reunia duas vezes por semana, as Equipas A, B, C, E, J, L e M reuniam semanalmente; as Equipas D e F faziam-no com carácter quinzenal e as restantes, Equipas I, K e N, com periodicidade mensal, admitindo a possibilidade de realização de reuniões extraordinárias. No que respeita à duração das reuniões, foi possível identificar, num extremo, a utilização de uma manhã e de uma tarde por semana, no caso da Equipa H, que reunia com carácter bissemanal, e noutro, os casos das Equipas que reuniam mensalmente, dedicando duas horas à reunião, Equipas I e K, e três horas e meia, Equipa N.

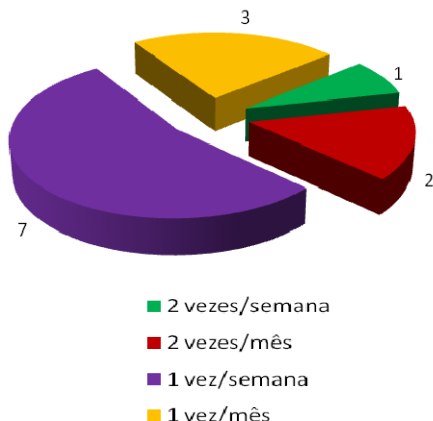
Em posições intermédias situavam-se as Equipas D e F, que reuniam quinzenalmente, consagrando para o efeito, a primeira uma tarde, e a segunda duas horas; e as Equipas A, B, C, E, H, J, L e M que reuniam semanalmente. De acordo com a informação disponibilizada, a Equipa A reunia quatro horas por semana, a Equipa B, três, as Equipas C, E e L, duas horas e meia e as Equipas H, J e M, uma manhã (não tendo sido especificado com maior precisão, o tempo consagrado à reunião).

Equipas	Periodicidade das reuniões	Duração das reuniões
A	Uma vez por semana	4 horas
B	Uma vez por semana	3 horas
C	Uma vez por semana	2 horas e 30 minutos
D	Duas vezes por mês	Uma tarde
E	Uma vez por semana	2 horas e 30 minutos
F	Duas vezes por mês	2 horas
H	Duas vezes por semana	Uma manhã e uma tarde
I	Uma vez por mês, mais reuniões extraordinárias	2 horas
J	Uma vez por semana	Uma manhã
K	Uma vez por mês, mais reuniões extraordinárias	2 horas
L	Uma vez por semana	Uma manhã
M	Uma vez por semana	Uma manhã
N	Uma vez por mês	3 horas e 30 minutos

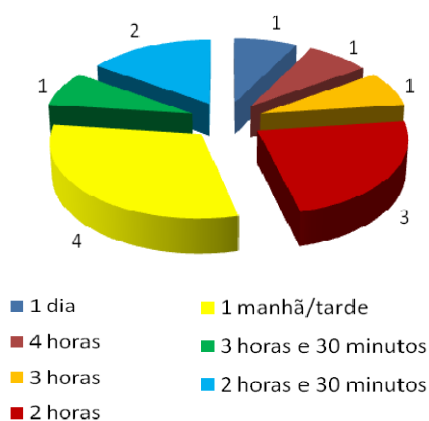
Tabela 6.9 - Periodicidade/Duração das reuniões

Quer a tabela 6.9, quer os gráficos infra-apresentados, ilustram, de forma inequívoca, a diversidade de procedimentos adoptados pelas Equipas em estudo, no que se refere à periodicidade e duração das reuniões.

6.11 - Periodicidade das reuniões



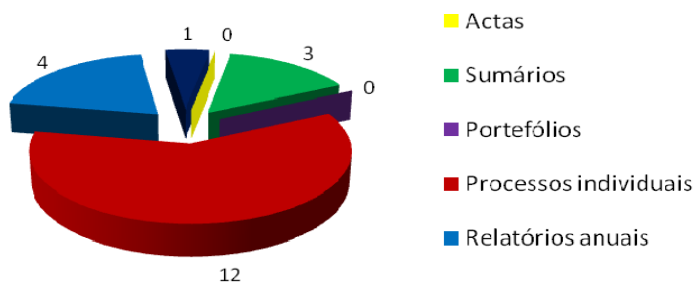
6.12 – Duração das reuniões



6.3.6 – Instrumentos de registo

Relativamente às **questões 4 e 4.1**, dada a sua complementaridade, optou-se por efectuar o seu tratamento de forma conjunta. A resposta à questão 4, que propunha um conjunto de opções sobre possíveis suportes de registo da acção desenvolvida pelas Equipas, com possibilidade de acrescento de designações de outros instrumentos, evidenciou que 12 das 13 Equipas seleccionaram a opção relacionada com a constituição de *Processos individuais*. Somente a Equipa F não a referiu. Quanto às restantes hipóteses de resposta previamente contempladas, só a opção *Sumários* foi eleita por quatro Equipas, sendo duas destas, as Equipas B e C, as mesmas que, conjuntamente com as Equipas K e M, em *Outros*, mencionaram a elaboração de *Relatórios anuais*. A Equipa E fez referência à utilização de *Registo interno da Equipa*.

6.13 – Suportes de registo da acção desenvolvida



Enquanto questão aberta, a 4.1³ visava assegurar a identificação de todos e quaisquer documentos/instrumentos produzidos ou utilizados pelas Equipas, para além dos indicados na resposta à pergunta 4. Note-se, contudo, que as Equipas A, J e L não fizeram alusão a qualquer documento. Efectuado um primeiro registo de toda a informação disponibilizada, foram identificadas 23 designações distintas de instrumentos produzidos e/ou utilizados pelas diferentes Equipas. Com base na análise das mesmas, foi possível reduzi-las a um total de 15, por aparentemente se reportarem a instrumentos análogos. A tabela 6.10 ilustra o resultado do procedimento agora descrito.

EQUIPAS	Fichas de sinalização	Guião de procedimentos	Relatórios	Ficha de caracterização	Ficha de seguimento de caso	Ficha de Caracterização Sócio-familiar	Ficha de ligação médico de família	Proposta de estratégias /Ficha de resposta	Relatórios anuais de actividades	Documento de divulgação da Equipa	Mapa de avaliações	AutORIZAÇÃO da observação	Ficha de registo de actividades	Ficha de registo de processos	Protocolos	Total
A																0
B	X							X							X	3
C	X						X	X		X					X	5
D	X		X				X								X	4
E	X							X							X	3
F	X							X		X		X	X	X	X	7
H	X		X	X					X	X	X					6
I										X						1
J																0
K	X		X	X	X	X	X	X								7
L																0
M			X													1
N	X	X	X					X								4
Total	8	1	5	2	1	1	3	6	1	4	1	1	1	1	5	41

Tabela 6.10 - Registo da diversidade e quantidade de instrumentos utilizados pelas Equipas

Os dados plasmados na tabela agora apresentada permitiram evidenciar que dos 15 tipos de documentos referidos, oito deles foram mencionados, em termos de frequência, uma única vez: três pela Equipa F, dois pela Equipa H, outros tantos pela Equipa K e um pela Equipa N. São eles, nomeadamente:

³ **Questão nº 4.1:** Identifique (caso haja) outros documentos produzidos e/ou utilizados pela Equipa.

<u>Equipa F</u>	Declaração de autorização da observação; Ficha de registo de actividades; Ficha de registo de processos;
<u>Equipa H</u>	Relatórios anuais de actividades; Mapa de avaliações;
<u>Equipa K</u>	Folha de seguimento de caso; Ficha de caracterização sócio-familiar;
<u>Equipa N</u>	Guião de procedimentos.

Cada um dos restantes sete instrumentos, foi mencionado, em termos de frequência, entre duas e oito vezes, o que equivale a dizer que igual número de Equipas lhes fez alusão, conforme ilustra a tabela 6.11.

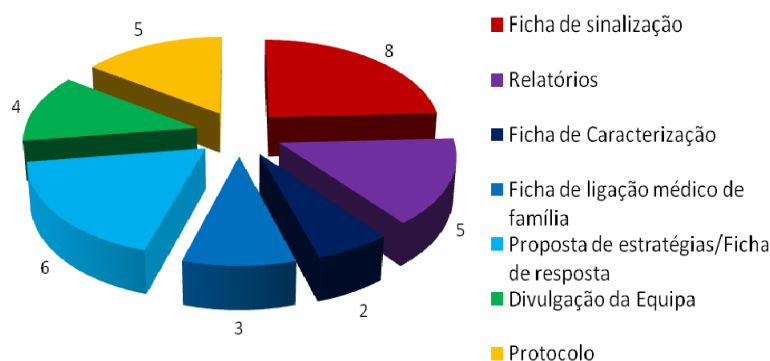
EQUIPAS	Fichas de sinalização	Relatórios	Ficha de caracterização	Ficha de ligação médico de família	Proposta de estratégias / Ficha de resposta	Documento de divulgação da Equipa	Protocolo	Total
A								0
B	X				X		X	3
C	X			X	X	X	X	5
D	X	X		X			X	4
E	X				X		X	3
F	X				X	X	X	4
H	X	X	X			X		4
I						X		1
J								0
K	X	X	X	X	X			5
L								0
M		X						1
N	X	X			X			3
Total	8	5	2	3	6	4	5	33

Tabela 6.11 - Identificação e quantificação dos instrumentos mais utilizados pelas Equipas

Entre os sete instrumentos mencionados na tabela 6.11 destacam-se, por ordem decrescente de frequência, a *Ficha de sinalização*; a *Proposta de Estratégias ou Ficha de resposta/retorno*, os *Relatórios*, o *Protocolo* e o *Documento de divulgação da Equipa*. De realçar, porém, que o *Protocolo*

identificado pelas Equipas B, C, D, E e F se refere a um único documento comum a todas elas.

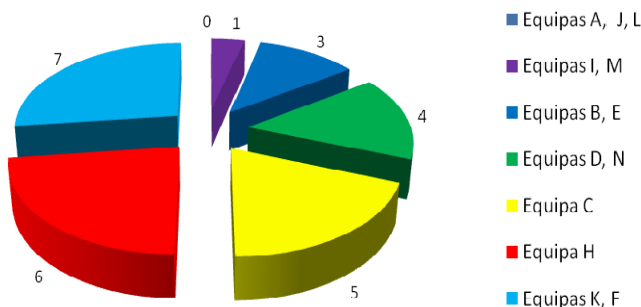
6.14 – Documentos identificados por duas ou mais Equipas



Em termos de quantidade de instrumentos/documentos utilizados, as Equipas F e K foram as que fizeram referência à utilização de um maior número de documentos de suporte, por oposição às Equipas A, J e L, que em resposta à **questão 4.1**, não referiram qualquer um.

De acordo com a designação atribuída aos instrumentos mencionados, verificou-se que, em termos de diversidade, sete se destinavam ao suporte da acção genérica das Equipas, enquanto

6.15 - Quantidade de instrumentos referidos por Equipa



outros tantos estavam direccionados para a abordagem e tratamento de cada caso de *per si*, tal como ilustra a tabela 6.12.

Instrumentos de suporte da acção genérica das Equipas	Instrumentos alusivos à abordagem e tratamento dos diferentes casos
Guião de procedimentos	Fichas de sinalização
Mapa de avaliações	Declaração de autorização da observação
Ficha de registo de actividades	Ficha de caracterização
Ficha de registo de processos	Ficha de caracterização sócio-familiar
Relatórios anuais de actividades	Ficha de ligação ao médico de família
Documento de divulgação da Equipa	Folha de seguimento de caso
Protocolo	Proposta de estratégias - Ficha de resposta / retorno

Tabela 6.12 - Instrumentos utilizados pelas Equipas

A designação *Relatórios*, não foi considerada em nenhum dos dois grupos mencionados, dada a abrangência de formas que os mesmos podem assumir, quer enquanto documentos integrantes dos processos individuais das crianças/jovens, utilizados para descrever ou contextualizar situações particulares; quer enquanto relatos de acções específicas ou descrições do trabalho desenvolvido pelas Equipas.

Do cruzamento das respostas às questões 4 e 4.1. resultou evidente que cinco das 13 Equipas, nomeadamente as Equipas B, C, H, K e M, produziam relatórios anuais da actividade desenvolvida e que, para além destes, as três primeiras, Equipas B, C e H, tal como as Equipas D, E, F, I e N utilizavam outros instrumentos de suporte à sua acção genérica.

Relativamente à documentação e registo dos diferentes casos analisados pelas diversas Equipas, havia já sido dito que apenas a Equipa F não seleccionara a opção *Processos individuais*, na resposta à questão 4. Porém, da análise conjunta das respostas dadas em 4 e 4.1, resultou evidente que também aquela, à semelhança das Equipas B, C, D, E, H, K e N, fazia uso de instrumentos/documentos análogos, designadamente, *Fichas de sinalização* e *Fichas de retorno* (ou resposta). Ainda neste âmbito, em termos de quantidade, verificou-se haver igualmente disparidade quanto ao número de documentos utilizados, por Equipa, que oscilou entre dois e seis.

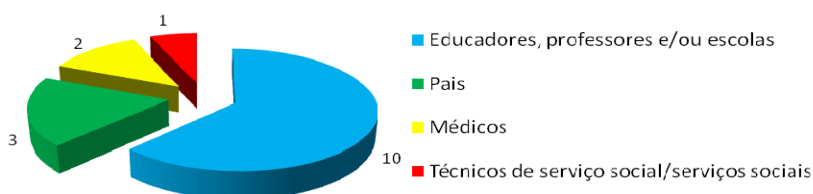
6.3.7 – Serviços e/ou intervenientes com os quais as Equipas interagiram em 2005/2006

Em resposta ao pedido de identificação, por ordem decrescente, dos serviços e/ou intervenientes com que as Equipas haviam interagido em 2005/2006 (**questão 5**), verificou-se que duas Equipas, designadamente a A e a

E, não mencionaram qualquer prioridade relativamente aos serviços e intervenientes referidos. Em comum citaram *pais*, *professores*, *escolas* e *técnicos de serviço social/serviços sociais*. Para além destes, a Equipa A mencionou ainda *médicos* e *CPCJ* e a Equipa E, *Ministério Público/Tribunais*. Também as Equipas B, H e K, concretamente na primeira prioridade, elegeram duas ou mais opções.

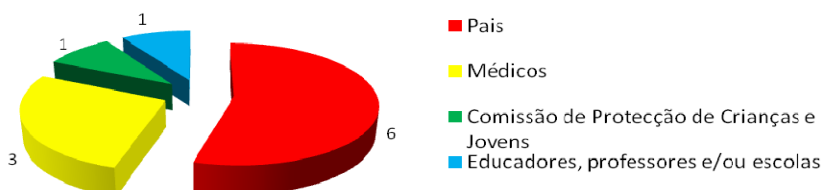
Com base nos dados, tal como foram apresentados, à excepção da informação relativa às Equipas A e E, pela razão já citada e, em consonância com o gráfico 16, os educadores/professores/escolas foram referidos como primeira prioridade por 10 das 13 Equipas (Equipas B, C, D F, H, I, J, K, L e M), e os pais por três (Equipas B, H e N), tendo duas delas, as Equipas B e H, mencionado também os *educadores*, *professores/escolas*, como primeira prioridade. Na mesma prioridade, a Equipa H, para além dos *pais* e *docentes* referiu ainda, os *médicos* e os *técnicos de serviço social*. Os médicos, bem como os educadores, professores e/ou escolas, foram também a primeira opção da Equipa K.

6.16 – Primeira prioridade



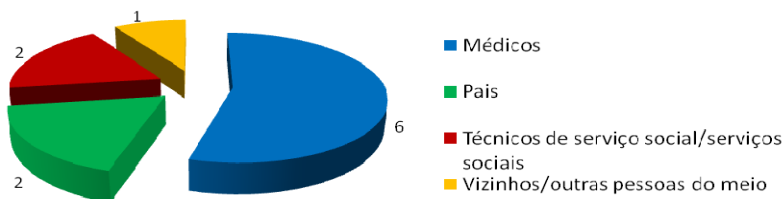
Em segunda prioridade destacou-se a opção *pais*. Seis das 11 Equipas, nomeadamente as Equipas C, D, F, J, K e L, mencionaram os pais como os intervenientes que, logo a seguir aos docentes/escolas, mais interagem com elas. Os médicos foram também referidos pelas três Equipas: B, I e M, como aqueles que ocupam o segundo lugar em termos de prioridade. Abaixo destes só a Equipa N fez menção aos docentes e a Equipa H à CPCJ.

6.17 – Segunda prioridade



Em terceira prioridade destacaram-se os médicos, assinalados por seis Equipas, (C, D, F, J, L e N) seguidos dos técnicos de serviço social e dos pais, cada um dos quais mencionado por duas Equipas, nomeadamente as Equipas B e K e I e M. Ainda em terceira prioridade surgiu a opção *vizinhos/outras pessoas do meio*, assinalada pela Equipa H.

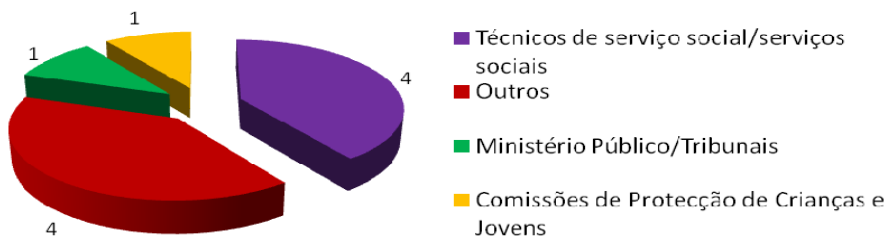
6.18 – Terceira Prioridade



Em quarta prioridade a Equipa F não assinalou nenhum serviço, organismo ou interveniente, enquanto oito das restantes distribuíram a sua quarta prioridade pelos *técnicos de serviço social/serviços sociais* (Equipas D, I, J e L) e por *outros* (Equipas B, C, M e N). Em *outros*, as mencionadas Equipas fizeram alusão a instituições particulares de solidariedade social; actividades de ocupação de tempos livres; CERCI; centro médico de reabilitação, centros privados de apoio psicopedagógico e projecto que assegurava terapia familiar e psicoterapia individual.

Foram ainda assinalados pela Equipa H, em quarta prioridade, o Ministério Público e Tribunais, e pela Equipa K, a CPCJ.

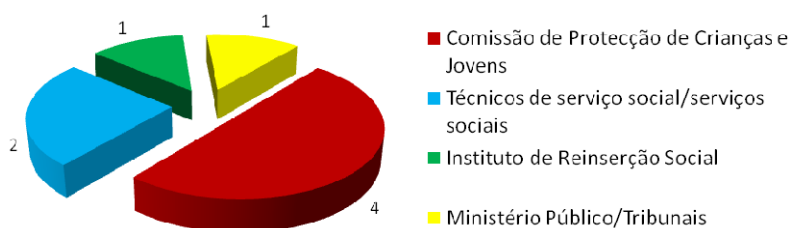
6.19 – Quarta Prioridade



As Equipas B, F e L, não assinalaram qualquer serviço, organismo ou interveniente em quinta prioridade, nem nas seguintes. As Equipas D, I, J e N mencionaram, na citada prioridade, as CPCJ e as Equipas C e M, os técnicos de

serviço social/serviços sociais. Há ainda a destacar a Equipa H que fez referência ao Instituto de Reinserção Social e a Equipa K, que mencionou nesta prioridade o Ministério Público.

6.20 – Quinta Prioridade



Em sexta e sétima prioridades só as Equipas C, D e M assinalaram opções e em oitava e nona prioridades, só a Equipa M fez referência a um qualquer serviço. A tabela 6.13 explicita, a partir da sexta prioridade, os serviços e intervenientes mencionados pelas citadas Equipas.

Equipas	Sexta Prioridade	Sétima Prioridade	Oitava Prioridade	Nona Prioridade
Equipa C	CPCJ	Instituto de Reinserção Social		
Equipa D	Vizinhos / Outras pessoas do meio	Ministério Público / Tribunais		
Equipa M	CPCJ	(Outros) Câmara Municipal	(Outros) IPSS	(Outros) Hospital/Consulta de Desenvolvimento

Tabela 6.13 - Serviços e intervenientes mencionados pelas Equipas da sexta à nona prioridades

Com base nos dados apresentados, verificou-se que a área da educação constituía, para a maior parte das Equipas, a primeira prioridade em termos de interacção, seguindo-se por ordem decrescente de frequência, a família, a saúde, o serviço social e os serviços de natureza jurídica. Estes últimos continuaram a ser, em sexta e sétima prioridades, os mais destacados.

6.3.8 – Crianças sinalizadas às Equipas *versus* processos analisados

Da análise da informação relativa à **questão 6**, que visava sumariamente a percepção do volume de trabalho desenvolvido por cada Equipa, resultou evidente a disparidade dos valores apresentados, os quais oscilaram entre seis e 209 casos por Equipa, (respectivamente, Equipas E e F e Equipa M). Constatou-se, também, que sete Equipas (A, B, C, E, F, J e L) analisaram um número de processos inferior ao que lhes havia sido remetido no período em estudo – ano lectivo 2005/2006.

Das Equipas referidas, as C, E e J justificaram a discrepância dos valores apresentados. No caso das Equipas C e J, a análise de alguns dos processos ficou por concluir, tendo sido remetida para o ano lectivo seguinte. Outros houve, que a sua entrada tardia inviabilizou a respectiva análise no ano em curso.

No caso da Equipa E, e em consonância com a informação adicional acrescentada, por ter funcionado apenas a partir do final do mês de Fevereiro, não lhe foi possível analisar a totalidade dos processos que lhe haviam sido enviados desde o início do ano.

As Equipas K e N referiram ter analisado um número de processos superior ao que lhes fora remetido no ano em questão. A justificar este facto a Equipa K fez alusão a processos que tendo dado entrada no ano lectivo 2004/2005, só em 2005/2006 foram tratados, razão pela qual foram considerados. Do conjunto das 13 Equipas foi ainda possível verificar que o número de crianças sinalizadas às Equipas D, H, I e M coincidiu com o número de processos por elas analisados, tal como ilustra a tabela 6.14.

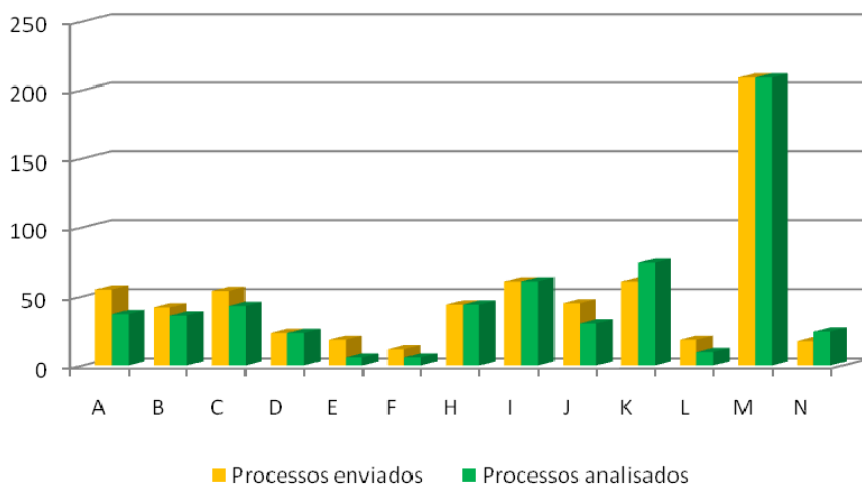
	A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N	Total
Processos enviados	55	42	54	24	19	12	44	61	45	61	19	209	18	663
Processos analisados	37	36	43	24	6	6	44	61	31	75	10	209	25	607
Diferença	-18	-6	-11	0	-13	-6	0	0	-14	+14	-9	0	+7	56

Tabela 6.14 - Processos enviados às Equipas *versus* processos analisados

Da observação do gráfico 21 resulta evidente, não só a disparidade do volume de trabalho realizado pelas diferentes Equipas, que oscilou entre seis e

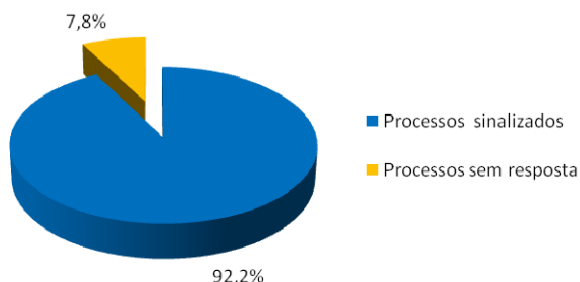
209 processos analisados, bem como a maior ou menor aproximação, por Equipa, entre o número de casos sinalizados e o número de processos estudados.

6.21 – Processos enviados versus processos analisados



Partindo do total de processos sinalizados (663) e considerando que a resposta a 56 deles, não foi efectivada pelas razões superiormente explicitadas, constatou-se que 8,5% do total de processos remetidos ficou por concluir e/ou iniciar, verificando-se, com base numa análise global da totalidade das Equipas, um grau de eficácia na ordem dos 91,5%.

6.22 – Volume de trabalho desenvolvido



6.3.9 – Características das crianças sinalizadas às Equipas

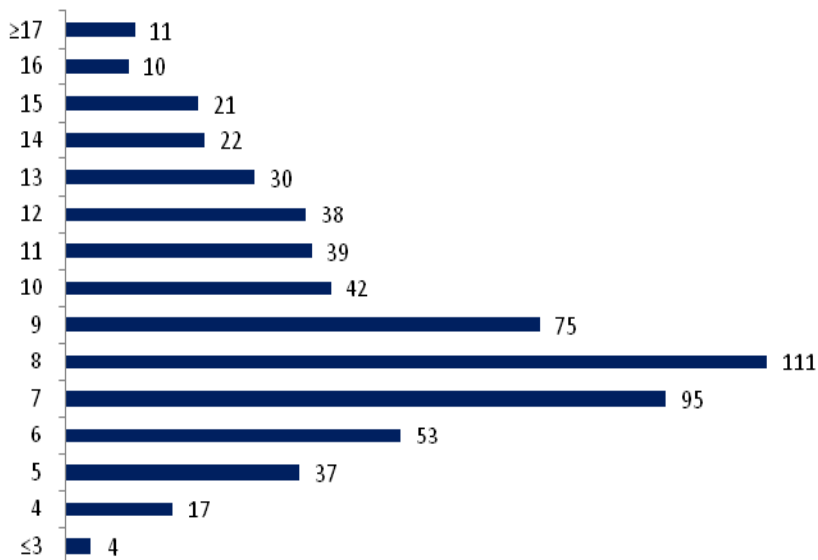
Com base na informação facultada pelas Equipas, resultante do preenchimento da grelha 6.1, (apresentada na página 277), foi possível identificar um conjunto de características alusivas às crianças que usufruíram dos seus serviços no ano lectivo 2005/2006.

A fim de facilitar a apresentação dos dados, optou-se por os subdividir em consonância com os itens da referida grelha, considerando, nomeadamente, a idade, o ano/nível de escolaridade, o sexo e o tipo de problemáticas que lhe estavam associadas.

Idade – No que respeita à idade das crianças sinalizadas às várias Equipas, num total de 607, constatou-se que a faixa etária compreendida entre os seis e os nove anos foi a que registou uma maior procura dos serviços daquelas estruturas. Dentro desta destacaram-se as crianças de sete, oito e nove anos, atingindo o valor máximo de 111 casos, aos oito anos de idade, equivalentes a 18,35% do total.

As crianças de cinco anos, bem como as de 10, 11 e 12, foram sinalizadas às Equipas em percentagens aproximadas, que oscilaram entre os 6,3%, no caso dos cinco anos e os 9%, para os 10 anos de idade.

6.23 – Idade



Até aos quatro anos e após os 14, verificou-se uma taxa de incidência igual ou inferior a 3,6%, registada esta aos 14 anos e atingindo o seu limite inferior, 0,7%, para crianças com idades iguais ou inferiores a três anos, conforme ilustra a tabela 6.15.

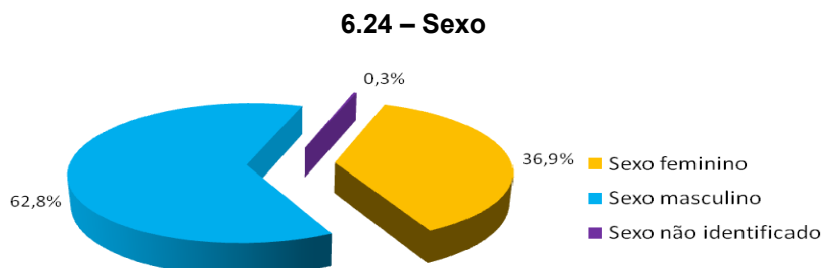
Idade/ Equipas	≤3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	≥17	n°	%
A			1		4	5	7	2	3	4	2	2	2	2	2	36 a)	6,0
B				2	2	9	5	7	3	4	1				3	36	6,0
C			1	1	5	10	6	1	4	1	5		6	2	1	43	7,1
D	3	3	2	1	2	5		2	2	2			1	1		24	4,0
E							1		1	1			1		2	6	1,0
F					3			1		1			1			6	1,0
H				3	17	15	6	3								44	7,2
I		1	4	16	8	11	6	4	1		2	3	2	1	2	61	10,0
J	1	4	7	2	3	4	5	2	1	1		1				31	5,1
K		5	10	7	11	11	11	3	6	4	3	3	1			75	12,4
L			1	2	2	2		1	1		1					10	1,6
M		3	10	16	36	35	24	14	16	19	14	12	6	3	1	209	34,6
N		1	1	3	2	4	4	2	1	1	2	1	1	1		24 a)	4,0
Total	4	17	37	53	95	111	75	42	39	38	30	22	21	10	11	605	100
%	0,7	2,8	6,1	8,8	15,7	18,4	12,4	6,9	6,4	6,3	5,0	3,6	3,5	1,6	1,8	100	

Tabela 6.15 - Distribuição de crianças por idade/Equipa

a) Não foi identificada a idade de uma criança

Saliente-se, com base na tabela 6.15, a discrepância, em duas unidades, do total de crianças incluídas no estudo, relativamente aos valores apresentados, por as Equipas A e N não terem procedido, cada qual, à identificação da idade de uma criança.

Sexo – A distribuição de casos por sexo evidenciou uma preponderância significativa do sexo masculino sobre o feminino, num total de 381 crianças/jovens, ou seja, 62,8%. Os restantes 224 correspondiam a 36,9% de raparigas. Para além destes, há a referir duas crianças da Equipa B cujo sexo não foi identificado.



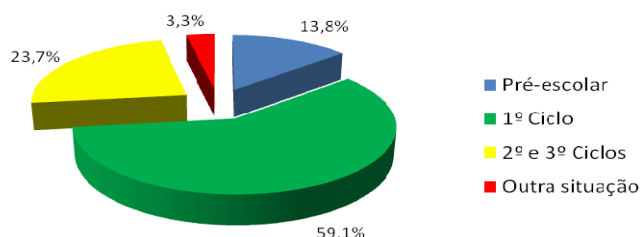
A leitura dos dados evidenciou, também, que em nenhuma das 13 Equipas o número de crianças do sexo feminino superou o das do sexo masculino.

EQUIPAS	A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N	Total	%
Sexo Fem.	17	9	16	9		2	15	23	9	33	4	76	11	224	36,9
Sexo Masc.	20	25	27	15	6	4	29	38	22	42	6	133	14	381	62,8
Sexo não identificado		2												2	0,3
Total	37	36	43	24	6	6	44	61	31	75	10	209	25	607	100
%	6,1	5,9	7,1	4,0	1,0	1,0	7,2	10,0	5,1	12,4	1,7	34,4	4,1	100	

Tabela 6.16 - Distribuição de casos por sexo / Equipa

Escolaridade – A leitura dos dados referentes ao nível de escolaridade, da totalidade dos casos analisados pelas Equipas em 2005/2006, permitiu verificar que 13,8% dos mesmos, (84 casos) correspondiam a crianças a frequentar a educação pré-escolar; 59,1% referentes a 359 crianças, reportavam-se ao 1º ciclo e 23,7% alusivos a 144 casos, ao 2º e 3º Ciclos de escolaridade. Para além destes, foram ainda identificados outros 20 casos, correspondentes a 3,3 % do total, classificados como *Outra situação*, ou por não ter sido especificada a situação ou por não se enquadrarem em nenhuma das classificações anteriores.

6.25 – Distribuição de casos por níveis de escolaridade



Da leitura dos dados resultou evidente que as Equipas B, E, F e H não analisaram qualquer caso referente a crianças a frequentar a educação pré-escolar e que a última mencionada, também não contemplou, na sua casuística, qualquer criança do 2º ou 3º Ciclos. Constatou-se, ainda, que todas as Equipas, à exceção da E, apresentaram um número de casos de crianças a frequentar o 1º Ciclo, superior aos restantes níveis de escolaridade, conforme ilustra a tabela 6.17.

Equipa	Pré- Escolar				1º Ciclo				2º Ciclo		3º Ciclo			Outra Situação	Total
	3	4	5	6	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
A			1		1	11	3	4	6	2	3		3	Sit. não especificada: 1; CEF: 1; 11º ano: 1	37
B					2	9	14	3	2	3				Sit. não especificada: 2; 11º ano: 1	36
C			1	1	2	11	10		5	2	6	2	3		43
D		3	2		2	4	1	3	3	1	1	1		Sit. não especificada: 3	24
E								2	1			2	1		6
F					3			1		1	1				6
H					7	27	8	2							44
I		1	4	16		18	6	2	1	5	3	1	1	A frequentar a Ed. Pré- Escolar c/ 7 anos: 3	61
J		3	7	1	4	6	1	3	3	1				Sit. não especificada: 2	31
K		5	10	7	8	16	11	2	7	5	3			Sit. não especificada: 1	75
L			1		2	4	1	1		1					10
M		3	10	6	24	56	28	19	28	14	12	1	4	Sit. não especificada: 4	209
N		1	1		5	3	6	3	1		3		1	Sit. não especificada: 1	25
Total		16	37	31	60	165	89	45	57	35	32	7	13	20	607

Tabela 6.17 - Distribuição de casos por níveis de escolaridade

Problemáticas – Tal como foi já explicitado na justificação da concepção da tabela agora em análise, as diferentes problemáticas foram subdivididas em quatro grupos. Por questões metodológicas e visando facilitar a sua compreensão, optou-se, num primeiro momento, por respeitar e seguir a mesma divisão e, num segundo, proceder ao cruzamento da informação neles contida.

Recordando que havia sido solicitada às Equipas a identificação, por caso, das problemáticas que considerassem mais graves, verificou-se que oito respeitaram o pedido enquanto as restantes cinco, nomeadamente as Equipas A, D, H, I e L, não o fizeram. Face a esta realidade, optou-se por adequar as grelhas de análise de forma a considerar a informação tal como foi disponibilizada.

Problemáticas associadas à criança – Contrariamente às problemáticas associadas aos contextos sócio-familiar e escolar, as problemáticas centradas na criança foram, todas elas, incluídas num mesmo item. A tabela 6.18 retrata a informação recolhida, por Equipa.

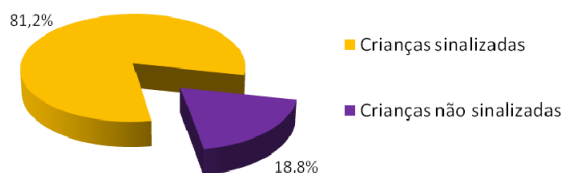
Gravidade da problemática	A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N	Total
Problemática grave		9	33			2			29	37		162	10	282 57,2%
Problemática ligeira ou moderada		14	8		6	2			1	25		23	10	89 18,1%
Grau de gravidade não identificado	36			12			27	41			6			122 24,7%
Total	36	23	41	12	6	4	27	41	30	62	6	185	20	493 100%

Tabela 6.18 - Incidência de problemáticas identificadas por Equipa, associadas à criança/jovem

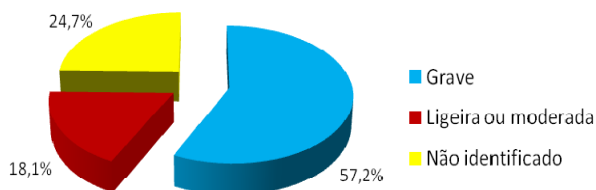
De acordo com os dados da tabela 6.18, foram identificadas problemáticas associadas à criança em 493 casos, dos 607 que constituíam o universo de estudo, o que equivale a 81,2% do total de crianças/jovens identificados, tal como ilustra o gráfico 6.26.

Considerando esse mesmo número de casos, 493, e com base na classificação efectuada pelas diferentes Equipas, no que se refere à gravidade das problemáticas, verificou-se que 57,2% delas, (282 casos), foram identificadas como graves, enquanto 18,1% (89 casos), foram classificadas como ligeiras ou moderadas. Relativamente aos restantes 122 casos, correspondentes a 24,7% do total, o grau de gravidade não foi identificado (ver gráfico 6.27). Comparando-se o número de casos identificados, por Equipa, com o número de situações sinalizadas que apresentavam uma qualquer problemática associada à criança, verificou-se uma aproximação nítida dos dois valores, conforme ilustra o gráfico 6.28.

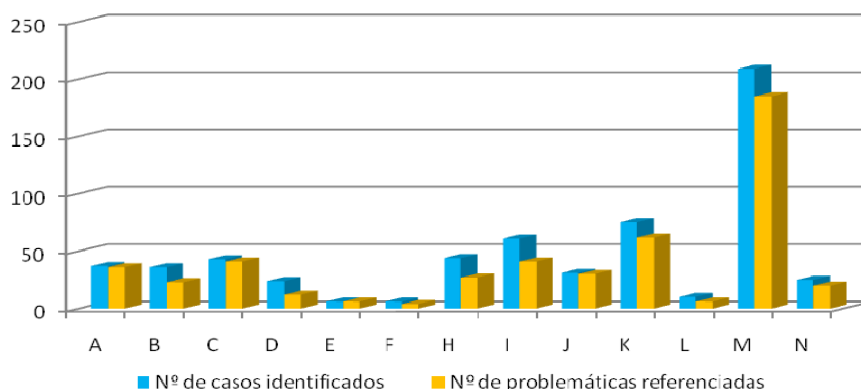
6.26 – Problemáticas associadas às crianças/jovens



6.27 – Grau de gravidade das problemáticas associadas às crianças/jovens



6.28 – Casos identificados por Equipa versus número de problemáticas associadas à criança



Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar – Recordando que o preenchimento da grelha em análise possibilitava a identificação, por caso, de problemáticas múltiplas, tal como ilustra a tabela 6.19, verificou-se, pela comparação do número de casos sinalizados com o de problemáticas identificadas por Equipa, que as 453 referências não correspondiam a igual número de crianças.

Problemáticas / Grau de gravidade		A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N	Total / %	
Diferentes formas de maus-tratos	G	2	10		2				1	4			1		20	4,4
	LM		1		1						1			1	4	0,9
	NI	11						8							19	4,2
Inadequação das relações e dinâmicas intra-familiares	G	13	18		3	3			5	16		35	9		102	22,5
	LM	9	7		3	3				14		33	3		72	15,9
	NI	23			15			3	4						45	9,9
Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	G						1				1				2	0,4
	LM	4	1				2				3			3	13	2,9
	NI	9			7			1	1						18	4,0
Privação sócio-económico-cultural	G	6	4							3	5		13		31	6,8
	LM	4	5		3	1				1	6		17	5	42	9,3
	NI	15			16			6	1			3			41	9,0
Patologia prolongada ou crónica	G	1	2								6		13		22	4,9
	LM	1	1		1	1					6		3		13	2,9
	NI	2			3			2	2						9	2,0
Total		60	40	49	41	13	11	20	8	10	62	3	114	22	453	100

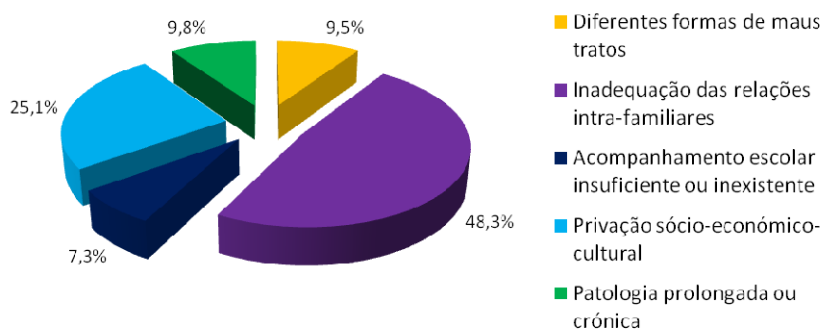
Tabela 6.19 - Incidência de problemáticas identificadas por Equipa, associadas ao contexto sócio-familiar

Das problemáticas de âmbito sócio-familiar, subdivididas em cinco itens, conforme ilustra a tabela anterior, destacou-se a *Inadequação das relações e dinâmicas intra-familiares* sinalizada em 219 crianças, ou seja em 48,3% do total de problemáticas mencionadas neste contexto. Tal significa que 36,1% das crianças contempladas no estudo (607) vivia em contextos familiares nos quais as relações entre os seus membros não eram estruturantes.

O segundo item mais pontuado, designadamente *Privação sócio-económico-cultural*, foi assinalado em 114 casos, correspondentes a 25,1% do total neste contexto, o que revela que 18,8% das 607 crianças (coincidindo em alguns casos, ou não, com as anteriores) estavam inseridas em famílias com baixo nível sócio-económico-cultural.

Abaixo destes valores situaram-se a *Patologia prolongada ou crónica*, com 9,8%; *Diferentes formas de maus-tratos*, com 9,5% e o *Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente* com 7,3% do total de registos neste contexto. Destaque-se, dos três itens agora mencionados, a taxa de incidência de *Diferentes formas de maus-tratos* identificados na população alvo do estudo, a qual representa 7,1% do total.

6.29 – Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar

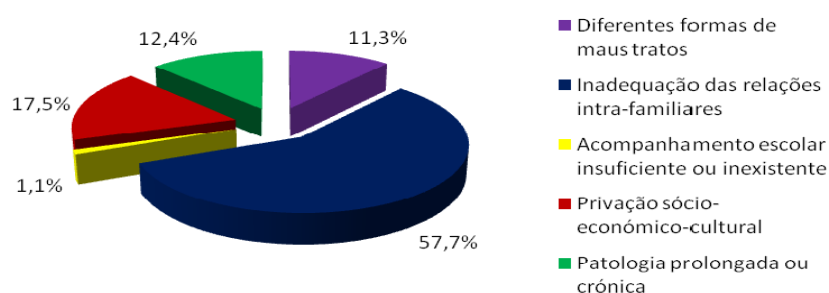


Relativamente à gravidade das problemáticas, considerando a informação disponibilizada pelas Equipas que discerniram entre graves e não graves (ligeiras a moderadas), verifica-se que, à exceção do *Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente* e da *Privação sócio-económico-cultural*, as restantes três problemáticas foram referidas com valores superiores aos restantes, nos subitens *grave*.

De acordo com o gráfico 6.30, foi possível constatar a elevada incidência de casos (102) correspondente a 57,7%, do total de situações identificadas como

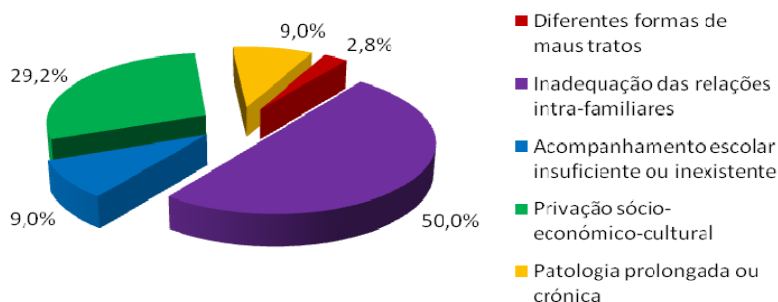
graves, nos quais a *Inadequação das relações intra-familiares* constituía o problema número um. Abaixo deste item situou-se, por ordem decrescente de frequência, a *Privação sócio-económico-cultural*, com 17,5%; a *Patologia prolongada ou crónica*, com 12,4%; *Diferentes formas de maus-tratos*, com 11,3% e, em último, apresentando um valor menos significativo (1,1%) o *Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente*.

6.30 – Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar identificadas como graves



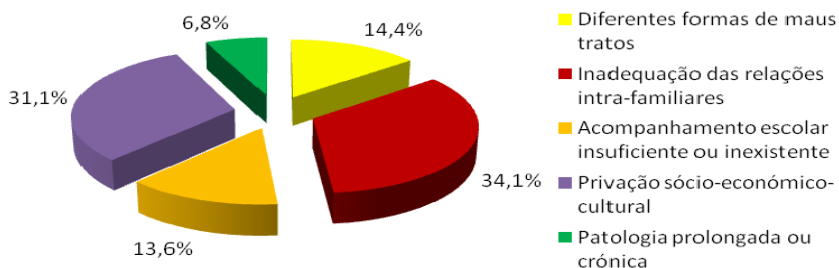
Relativamente às problemáticas identificadas como ligeiras ou moderadas, explicitadas no gráfico 6.31 manteve-se uma tendência semelhante, em que a *Inadequação das relações intra-familiares*, com 50% e a *Privação sócio-económico-cultural*, com 29,2%, continuaram a ser os valores mais elevados, agora com um significativo acréscimo deste último. Abaixo destes situou-se o *Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente* e a *Patologia prolongada ou crónica*, com um valor semelhante (9,0%) verificando-se também aqui um notório aumento do primeiro. Por último, foram mencionadas *Diferentes formas de maus-tratos*, com uma taxa de incidência igual a 2,8%.

6.31 – Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar identificadas como ligeiras ou moderadas



Tal como nos casos anteriores, também para as problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar, cujo grau de gravidade não foi identificado (ver gráfico 6.32) foram os itens *Inadequação das relações intra-familiares*, com 34,1% e a *Privação sócio-económico-cultural*, com 31,1% os que registaram valores mais elevados. Sucedeu-lhes o item *Diferentes formas de maus-tratos*, com 14,4%, frequência que, comparativamente, superou os dados anteriores, mas que, de acordo com a leitura da tabela, se traduz em menos um caso relativamente aos identificados no subitem *graves*.

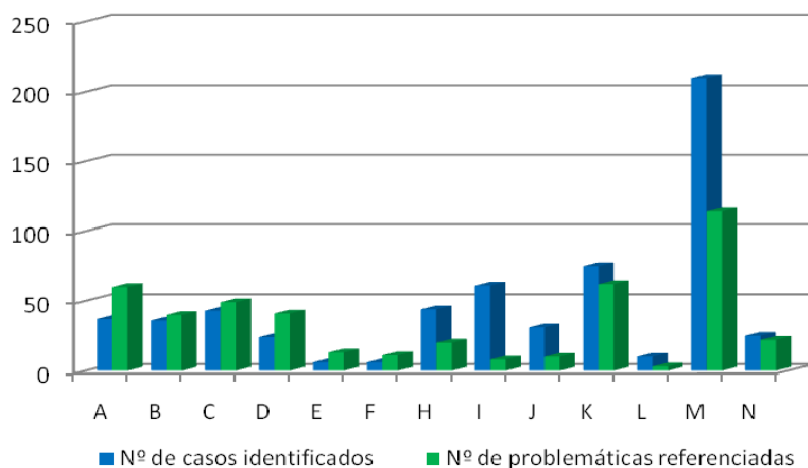
6.32 – Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar sem identificação do grau de gravidade



O *Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente*, referente a 18 casos, atingiu aqui o seu valor máximo: 13,6%. Em último situou-se o item *Patologia prolongada ou crónica* com 6,8%, que, ao invés do anterior, foi mencionado menos vezes relativamente aos dois subitens *problemática grave* e *problemática ligeira ou moderada*.

A finalizar a análise das problemáticas centradas no contexto sócio-familiar, pretende-se ilustrar, com base no gráfico 6.33, o paralelismo entre o número de casos identificados por Equipa e o número de problemáticas referenciadas. Efectivamente, a leitura dos dados permitiu constatar que nos casos das Equipas A, B, C, D, E e F, o número de problemáticas identificadas como estando associadas ao contexto sócio-familiar foi superior ao total de casos que haviam sido identificados por essas Equipas. Inversamente, nas Equipas H, I, J, K, L, M e N, o número de casos previamente identificados foi superior ao número de problemáticas sinalizadas, havendo mesmo uma diferença acentuada nas Equipas H, I, J e M, que excede a metade nas Equipas I e J.

6.33 – Casos identificados por Equipa versus número de problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar



Problemáticas associadas ao contexto escolar – Os dados referentes às problemáticas associadas ao contexto escolar foram compilados na tabela 6.20.

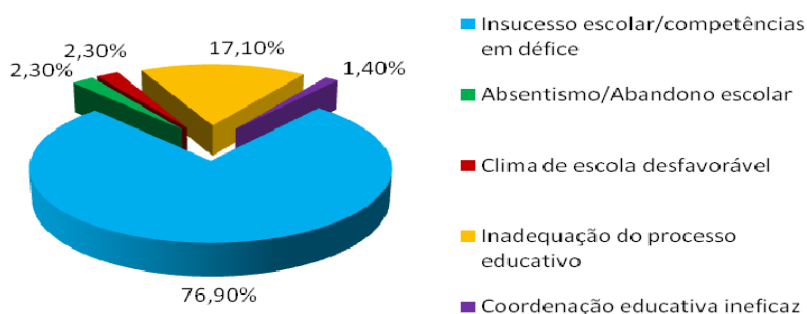
Problemáticas / Grau de gravidade		A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N	Total / %
Insucesso Escolar / Competências em défice	G	9	27				3			9	37		58		143 27,9
	L/M	17	11			1	2			12	14		80	16	153 29,9
	NI	32			10			29	18				9		98 19,1
Absentismo / Abandono escolar	G			1											1 0,2
	L/M		2	4											6 1,2
	NI	3			1				1						5 1
Clima de escola desfavorável	G		1				1						1		3 0,6
	L/M		1	1								5			7 1,4
	NI	2													2 0,4
Inadequação do processo educativo	G		2							2	2		23		29 5,7
	L/M		3			1					1		44		49 9,6
	NI	3						2	4						9 1,8
Coordenação educativa ineficaz	G													1	1 0,2
	L/M										2			2	4 0,8
	NI	2													2 0,4
Total		42	35	44	11	2	6	31	23	23	61	9	206	19	512 100

Tabela 6.20 - Incidência de problemáticas identificadas por Equipa, associadas ao contexto escolar

Partindo da consciência de que embora a quantidade de problemáticas identificadas como estando associadas ao contexto escolar, num total de 512, não correspondessem a igual número de crianças/jovens, pelas mesmas razões explicitadas relativamente ao contexto sócio-familiar, 76,9% das mesmas, equivalentes a 394 casos, foram assinaladas num mesmo item: *Insucesso escolar/Competências em défice*. Em segundo lugar foi mencionada a *Inadequação do processo educativo*, na qual foram identificados 87 casos correspondentes a 17,1% do total.

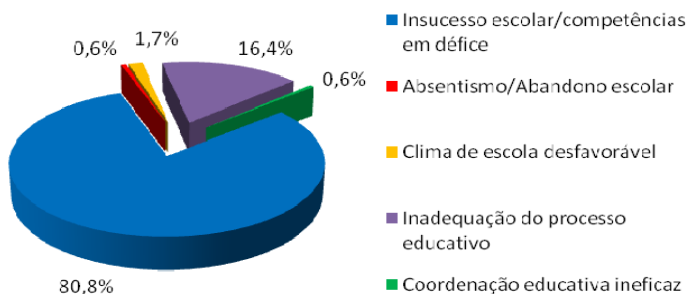
Abaixo destes dois itens situaram-se os restantes três, nomeadamente: *Absentismo/Abandono escolar* e *Clima de escola desfavorável*, ambos com 2,3%, relativos a 12 casos identificados em cada um e, em último, *Coordenação educativa ineficaz*, item no qual foram referidos 7 casos, correspondentes a 1,4% do total, conforme ilustra o gráfico 6.34.

6.34 – Problemáticas associadas ao contexto escolar



Efectuando agora uma leitura centrada no grau de gravidade assinalado, verificou-se, relativamente às situações identificadas como graves, uma aproximação bastante significativa aos dados apresentados no gráfico anterior. O *Insucesso escolar/competências em défice* reportou-se a 80,8% dos casos e a *Inadequação do processo*

6.35 – Problemáticas associadas ao contexto escolar identificadas como graves

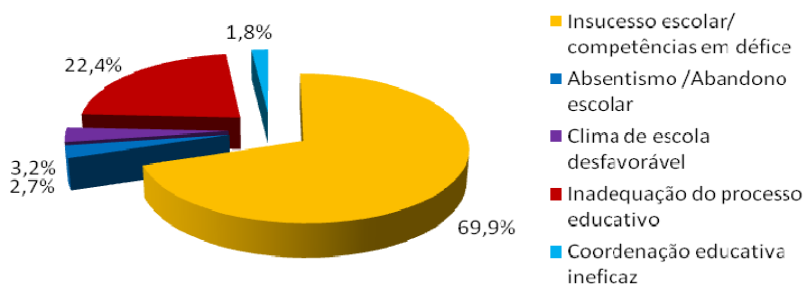


educativo, assumindo um valor bastante inferior, situou-se nos 16,4%. Muito abaixo dos valores referidos, situaram-se o *Clima de escola desfavorável* com 1,7%, o *Absentismo/abandono escolar* e a *Coordenação educativa ineficaz*, com 1%.

Comparativamente aos valores identificados nos gráficos anteriores, também as problemáticas identificadas como ligeiras ou moderadas, evidenciaram a mesma tendência (ver gráfico 6.36). O *Insucesso escolar/competências em défice*, embora apresentando um valor inferior relativamente aos anteriores (69,9%) continuou a ser, com larga margem, o mais elevado. Todos os restantes itens evidenciaram uma subida, que foi particularmente acentuada no item *Inadequação do processo educativo* o qual deteve 22,4% do total de problemáticas identificadas como ligeiras a moderadas.

Dos três itens menos pontuados, o *Clima de escola desfavorável* foi o mais elevado (3,2%), seguido do item *Absentismo/abandono escolar*, referente a seis casos (2,7%). A *Coordenação educativa ineficaz* registou 1,8%, equivalente a quatro crianças.

6.36 – Problemáticas associadas ao contexto escolar identificadas como ligeiras ou moderadas



No que respeita às situações relativamente às quais não foi identificado o grau de gravidade das distintas problemáticas, embora não contrariando a tendência anterior, os valores remetem para uma leitura um pouco distinta que não deve ser efectuada à margem dos dados contemplados na tabela 6.20.

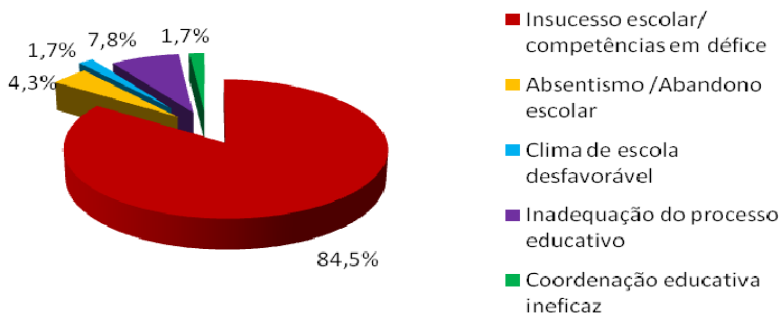
Efectivamente o item *Insucesso escolar/competências em défice* que de acordo com o gráfico 6.37, se reporta a 84,5% do total de problemáticas identificadas sem menção do grau de gravidade, representa, na realidade, 98 casos, por oposição quer aos 143 mencionados no mesmo item como graves,

quer aos considerados com um grau de gravidade ligeiro ou moderado, num total de 153 casos.

A *Inadequação do processo educativo* registou um decréscimo acentuado, reportando-se o valor de 7,8% a nove casos, ao invés dos 29 identificados como graves e dos 49 sinalizados como ligeiros ou moderados. De acordo com o gráfico, também o *Abandono/absentismo escolar*, que registou um valor superior aos anteriores - 4,3% (correspondente a cinco casos), se reportou a um número inferior ao referido como detendo um grau de gravidade ligeiro ou moderado (seis casos).

O *Clima de escola desfavorável* e a *Coordenação educativa ineficaz* registaram ambos um valor percentual de 1,7%, referentes, cada qual, a dois casos.

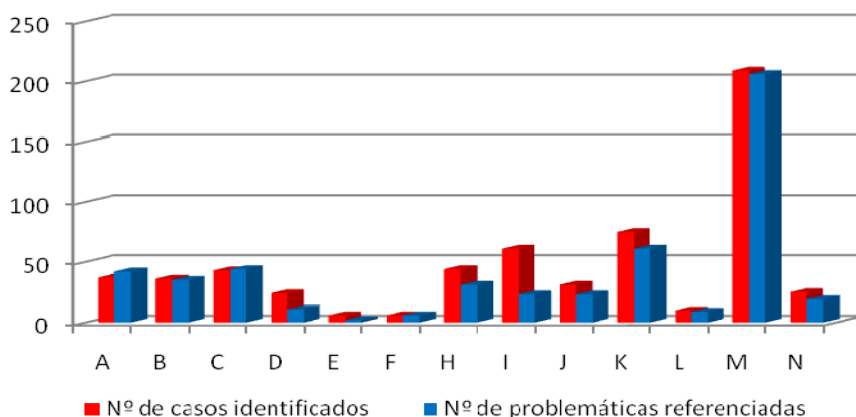
6.37 – Problemáticas associadas ao contexto escolar sem identificação do grau de gravidade



Considerando agora as 512 problemáticas identificadas como estando associadas ao contexto escolar e efectuando a comparação com o número de processos analisados por Equipa, tal como ilustra o gráfico 6.38, verifica-se que em apenas duas Equipas, a Equipa A e a C, o número de problemáticas identificadas excedeu o número de casos analisados, respectivamente em cinco e uma unidades.

As Equipas I, K, D, H e J foram, por ordem decrescente, as que evidenciaram um maior distanciamento entre o número de processos analisados e a quantidade de problemáticas identificadas como estando associadas ao contexto escolar, respectivamente, em 38, 14, 13, 13 e 8 unidades.

6.38 – Casos identificados por Equipa versus número de problemáticas associadas ao contexto escolar



Outras problemáticas identificadas – O item *Outras problemáticas* foi utilizado para especificar situações não enquadráveis nos itens previamente definidos, alusivos aos três anteriores contextos. Seis das 13 Equipas, nomeadamente as Equipas C, I, J, K, M e N, fizeram uso deste campo para identificar situações distintas. Em concreto, as Equipas I e J limitaram-se a mencionar um caso, cada uma, relativamente ao qual não foram detectadas quaisquer alterações. De forma análoga, a Equipa M, fez referência a 10 casos que identificou como *Sem alterações/Exame Normal* bem como outros 15, que mencionou como possuindo *Desenvolvimento acima da média*⁴ embora associados a problemáticas enquadráveis nos itens já analisados, à exceção de um caso (criança identificada com o código M162 (ver anexo 11).

De acordo com o exposto e dada a especificidade das 12 crianças/jovens que não manifestavam qualquer alteração, bem como dos 15, com desenvolvimento acima da média, optou-se por considerar estas 27 situações, à parte das demais mencionadas no campo em análise, tal como ilustra o gráfico 6.38.

As restantes situações identificadas, num total de 29, distribuíram-se, designadamente, pelas Equipas C (cinco casos) K (nove casos) M (12 casos) e N (três casos).

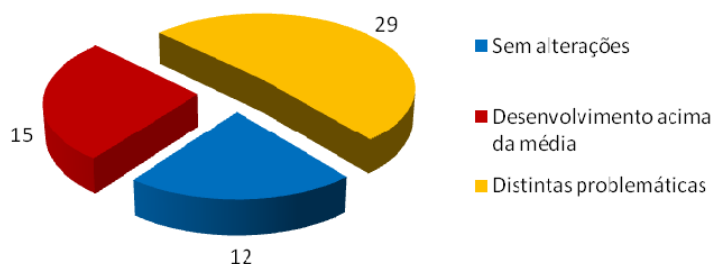
⁴ O conceito de *desenvolvimento acima da média* deverá ser entendido, no contexto do presente estudo, como o referente a um desenvolvimento intelectual que ultrapassa significativamente o dos seus pares e/ou a níveis superiores de aptidões académicas, aspectos medidos por resultados quantitativos obtidos em provas padronizadas.

Considerando a especificidade das problemáticas mencionadas pelas Equipas supra-referidas, optou-se por as agrupar

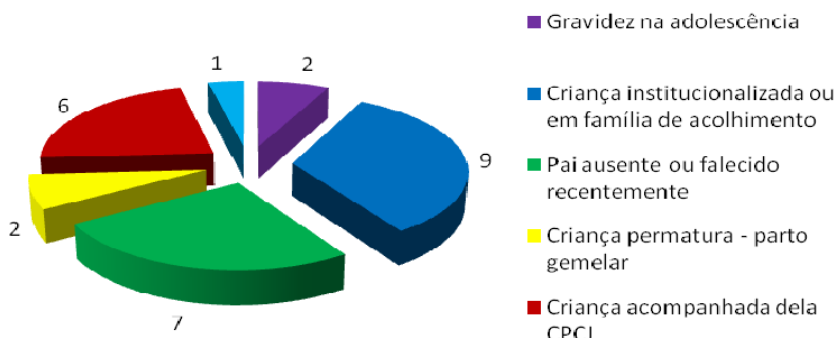
em seis categorias distintas, conforme se apresenta no gráfico 6.40. Saliente-se, contudo, que de entre os valores apresentados, correspondentes a 2% do total de problemáticas identificadas, foi a situação de *Institucionalização ou colocação em família de acolhimento*, a que ocorreu com maior frequência (nove casos).

Em sete situações, foi mencionado o *Falecimento ou ausência do pai*, e em outros seis, foi feita alusão a situações de *Crianças acompanhadas por CPCJ*. Foram ainda identificados aspectos como *Gravidez na adolescência*, *Adopção* e *Prematuridade à nascença*, referidos, cada qual, duas vezes. Para além dos já mencionados há a referir um último que se reportava à situação de *Precariedade em que habitava uma criança de etnia cigana*.

6.39 – Outras situações



6.40 – Outras problemáticas identificadas



Em síntese, foi possível identificar 1485 problemáticas que, em termos médios, representam 2,5 por criança/jovem, não considerando, no total dos 607 casos, as 12 crianças/jovens que não apresentavam qualquer alteração e a que

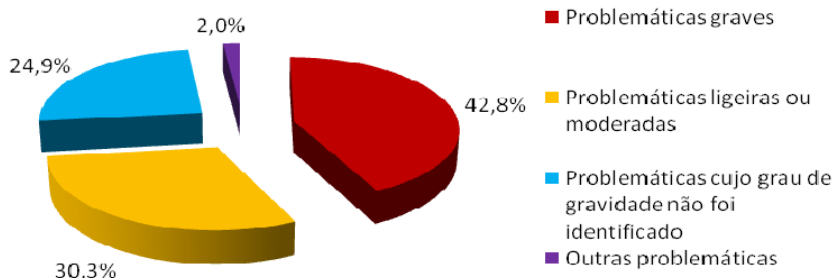
denotava um desenvolvimento acima da média sem qualquer problemática associada. Em consonância com o exposto, a tabela 6.21 apresenta, em síntese, a globalidade das problemáticas assinaladas, discriminando-as de acordo com o grau de gravidade *versus* ausência de identificação do mesmo.

Problemáticas:												
Associadas à criança												
Associadas ao contexto sócio-familiar												
Associadas ao contexto escolar												
Outras												
Grau de gravidade	G.	L/M	NI	G.	L/M	NI	G.	L/M	NI	_____	Total	%
A			36			60			42		138	9,3
B	9	14		22	18		12	21			96	6,5
C	33	8		34	15		28	16		5	139	9,4
D			12			41			11		64	4,3
E		6		5	8			2			21	1,4
F	2	2		4	7		4	2			21	1,4
H			27			20			31		78	5,3
I			41			8			23		72	4,8
J	29	1		9	1		11	12			63	4,2
K	37	25		32	30		39	22		9	194	13,1
L			6			3			9		18	1,2
M	162	23		61	53		82	124		12	517	34,8
N	10	10		10	12		1	18		3	64	4,3
Total	282	89	122	177	144	132	177	217	116	29	1485	100
%	19,0	6,0	8,2	11,9	9,7	8,9	11,9	14,6	7,8	2,0	100	

Tabela 6.21 - Síntese de problemáticas assinaladas por Equipa

Considerando agora a globalidade das problemáticas identificadas, de acordo com a gravidade das mesmas, verifica-se que 636 equivalentes a 42,8% do total foram consideradas graves; 450 correspondentes a 30,3% foram identificadas como ligeiras a moderadas e, relativamente a 370 outras problemáticas (24,9%), não foi identificado o grau de gravidade. Há ainda a acrescentar as 29 identificadas no campo “Outras problemáticas” as quais correspondem a 2%, relativamente às quais não foi solicitada tal identificação. O gráfico 6.41 procura traduzir a realidade agora descrita.

6.41 – Quantidade de problemáticas identificadas por grau de gravidade



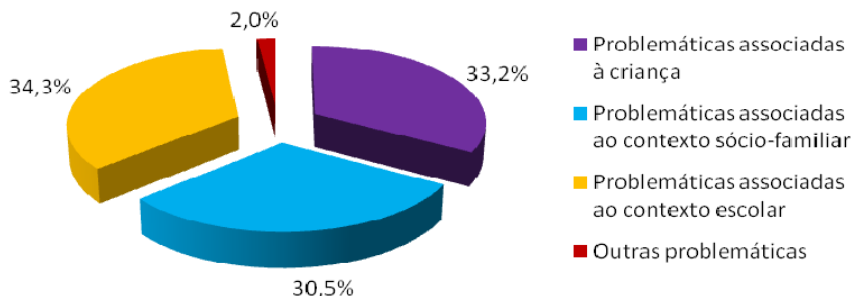
Numa outra óptica, isto é, considerando a criança/jovem e cada um dos contextos previamente identificados, foi possível verificar a proximidade dos valores obtidos em cada um dos três campos, tal como ilustra a tabela 6.22 (não se considerando agora o valor relativo a *Outras Problemáticas*, alusivo a 2% do total). Importa contudo referir, relativamente a este último, que de acordo com os dados do gráfico 6.40, as diversas problemáticas identificadas se centravam, quase exclusivamente, em aspectos associados ao contexto familiar.

Problemáticas associadas:	Problemáticas associadas:			Outras Problemáticas	Total
	À criança	Ao contexto sócio -familiar	Ao contexto escolar		
Total	493	453	510	29	1485
%	33,2	30,5	34,3	2	100,00

Tabela 6.22 - Quantidade de problemáticas *versus* contextos em que foram identificadas

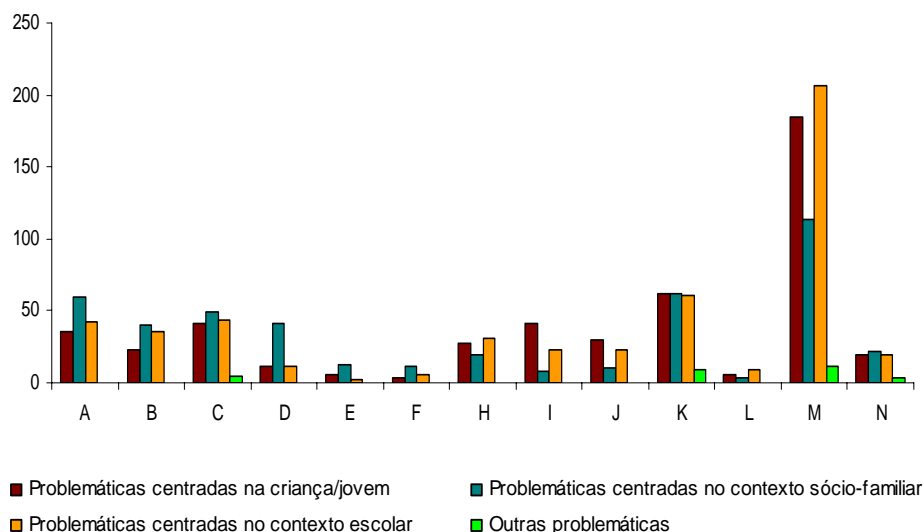
Visando uma melhor apreensão dos dados da tabela 6.22, o gráfico 6.42 apresenta a semelhança de valores identificados em cada um dos três contextos.

6.42 – Quantidade de problemáticas *versus* contextos em que foram identificadas



A similaridade dos dados ilustrados no gráfico anterior, quando analisada Equipa a Equipa, assume, no entanto, outras configurações, mantendo-se com valores próximos entre si apenas nas Equipas C, K e N.

6.43– Síntese de problemáticas por Equipa



De referir, uma vez mais, em conformidade com os dados anteriormente apresentados, relativos ao volume de trabalho realizado por Equipa no decurso do ano lectivo 2005/2006, a discrepância do número de processos tratados pela Equipa M (209) relativamente às restantes, que oscilaram entre os seis e os 75 casos, sem que a informação recolhida tenha permitido encontrar uma justificação para o facto.

Saliente-se, por último, que a finalizar a análise dos dados se procurou identificar, por Equipa, a quantidade de casos:

- Que se centravam exclusivamente na criança, na família ou a escola;
- Que se centravam em duas vertentes, nomeadamente: criança/família; criança/escola ou ainda escola/família,
- Que se centravam simultaneamente nas três vertentes.

Do tratamento de dados resultou a tabela 6.23 que se apresenta na página que se segue.

Equipas	Problemáticas centradas na:							Total
	Criança	Família	Escola	Criança/ Família	Criança/ Escola	Escola / Família	Criança/ Família/ Escola	
A	2				9	1	24	37
B	2	1	5	6	4	7	11	36
C	3			1	13	2	24	43
D	4	7		3	2	5	3	24
E				5			1	06
F						2	4	06
H	11		10	4	8	7	4	44
I	38	1	15	3		3	a)	60
J	6			3	18		3 a)	30
K	9	2	3	11	22	8	20	75
L	1		3		3	1	2	10
M	27	4	5	15	91	3	53 b)	198
N	4		2	3	2	3	11	25
Total	107	15	43	55	172	42	160	594
%	18,0	2,5	7,2	9,3	29,0	7,1	26,9	100,0

Tabela 6.23 - Síntese de problemáticas em função do contexto ou contextos onde estão centradas

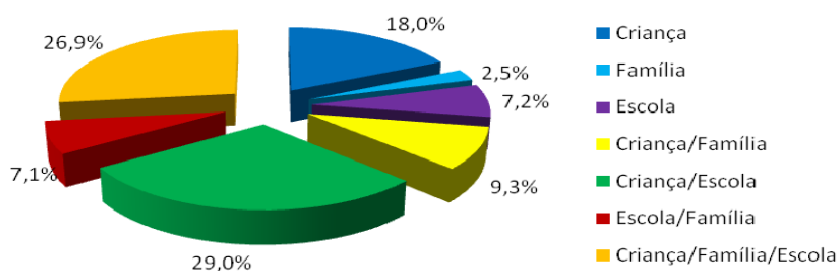
- a) As Equipas I e J fizeram referência a duas crianças/jovens (uma por Equipa), relativamente às quais não havia sido detectada qualquer alteração;
- b) A Equipa M, das 209 crianças/jovens que lhe foram sinalizadas, identificou 10 como não sendo alvo de qualquer problemática e uma outra como tendo um desenvolvimento acima da média, sem qualquer limitação associada.

Os 13 casos agora referidos foram, pelas razões explicitadas, subtraídos aos 607 iniciais, perfazendo um total de 594, conforme ilustra a tabela 6.23. Tendo como referente essas 594 crianças/jovens, os dados registados na tabela evidenciam que é na díade *criança/escola* que se verifica a maior incidência de problemáticas (29%) logo seguida da tríade *criança/família/escola* a qual registou um valor percentual de 26,9%. Em terceiro lugar há a assinalar a incidência de problemáticas exclusivamente centradas na criança, 18%. Muito aquém dos dados agora mencionados, situaram-se as problemáticas centradas na

criança/família (9,3%), na escola (7,2%), na escola/família (7,1%) e exclusivamente na família (2,5%).

Em consonância com o gráfico 6.44, conclui-se que em 27,7% dos casos (18% + 7,2% + 2,5%), a problemática esteve exclusivamente centrada na criança, na família, ou na escola, sendo particularmente relevante o índice de problemáticas centradas na criança, ou seja, 18% daquele total.

6.44 – Tipologia das problemáticas identificadas por Equipa



Em complemento da ideia anterior, é de referir que os restantes 72,3% (correspondentes ao somatório de 9,3% + 29% + 7,1% + 26,9%), reportam-se a problemáticas simultaneamente centradas em dois ou mais contextos, das quais se destacam 29% referentes à díade criança/escola e 26,9% alusivos a problemáticas focalizadas simultaneamente em todos eles.

6.3.10 – Síntese

Finalizada a análise dos dados relativos à primeira recolha, efectuada junto das Equipas em estudo, *foi possível constatar, relativamente à sua constituição*, que:

1. Das 13 Equipas colaborantes, nove eram formadas simultaneamente por profissionais das áreas da educação, psicologia, saúde e serviço social;
2. Nas Equipas H e J os profissionais da educação não constituíam elementos fixos;
3. Na Equipa L era o médico de família quem representava a área da saúde na Equipa, não sendo, por isso, um elemento fixo;
4. A Equipa E não possuía qualquer elemento da área da saúde;
5. Da área da saúde, os médicos eram os profissionais mais representados nas Equipas;

6. A educação era representada, maioritariamente, por professores do 1º Ciclo, seguidos de educadores de infância e em menor número por professores do 2º e/ou 3º Ciclo de escolaridade;
7. O serviço social encontrava-se representado na ordem de um profissional por Equipa, à excepção da Equipa K que contava com dois;
8. Dos vários profissionais representados nas Equipas os psicólogos eram os que as integravam em maior número;
9. No que respeita à quantidade de profissionais por Equipa verificou-se uma enorme disparidade, oscilando entre os três e os 19 elementos;
10. Das 13 Equipas, oito eram compostas por quatro, cinco ou seis profissionais;
11. As Equipas I e K eram as que mais se distanciavam da média de profissionais por Equipa, integrando, respectivamente, 12 e 19 elementos.

Relativamente à *antiguidade dos profissionais* constatou-se que:

12. Aproximadamente um terço dos profissionais se encontrava ao serviço das Equipas no ano lectivo 2005/2006 há apenas um ano;
13. Todos os profissionais da Equipa F a integravam somente há um ano, situação análoga à da Equipa N, em que sete dos oito profissionais contavam igualmente com apenas um ano de exercício nas funções em causa;
14. Das 13 Equipas, quatro (A, C, J e L) eram compostas exclusivamente por profissionais com mais de um ano ao seu serviço;
15. Dezassete profissionais integravam as respectivas Equipas há pelo menos 10 anos, havendo quatro que em 2005/2006 contabilizaram 22 anos ao serviço das mesmas;
16. Do total de Equipas em análise (13), oito mantinham ao seu serviço profissionais que as haviam integrado à data da sua criação;
17. Os médicos eram os profissionais que registavam maior estabilidade, seguidos dos enfermeiros (10,2 e 8,3 anos em média). Os psicólogos e os técnicos de serviço social, bastante abaixo daqueles, registavam uma média, respectivamente, de 5,4 e 4,7 anos;
18. Os profissionais de educação eram os que registavam maior mobilidade, sendo mais estáveis os professores do 1º Ciclo (4,2 anos em média) do que os educadores de infância (3,2 anos).

No que respeita à *longevidade das Equipas* concluiu-se que:

19. Cinco das 13 Equipas foram criadas na década de 80 e as restantes na de 90, sendo as mais antigas a B e a I, a H, e as K e N, respectivamente com 24, 22 e 20 anos.

Atendendo à *periodicidade e duração das reuniões* verificou-se que:

20. Foi evidente uma enorme disparidade na medida em que a Equipa H reunia duas vezes por semana, as Equipas A, B, C, E, J, L e M reuniam semanalmente, as Equipas D e F faziam-no quinzenalmente e as Equipas I, K e N reuniam uma vez por mês;
21. A duração das reuniões por Equipa oscilava entre uma manhã e/ou tarde (a Equipa H reunia bissemanalmente) e duas horas por reunião, com carácter mensal (Equipas I e K).

Relativamente aos *instrumentos de registo utilizados* verificou-se que:

22. Existe uma enorme disparidade de instrumentos, quer em quantidade, quer em diversidade, destinando-se uma parte ao registo de acções genéricas das Equipas e outra à constituição dos processos individuais dos alunos;
23. Dos documentos utilizados há a destacar as fichas de sinalização e as fichas de resposta, por serem os instrumentos de registo usados por mais Equipas, logo seguidos dos relatórios e protocolos (saliente-se, contudo, que os protocolos mencionados se reportam a um documento comum às cinco Equipas que o referiram);
24. As Equipas F e K são as que mais instrumentos de registo utilizam.

Quanto aos *serviços/intervenientes com os quais as Equipas interagem* há a referir que:

25. As Equipas interagiram privilegiadamente, e por ordem decrescente, com os professores/escolas, as famílias, os profissionais/serviços de saúde, os técnicos de serviço social/serviço social e serviços de natureza jurídica.

Relativamente à *quantidade de processos analisados por Equipa* verificou-se que:

26. Foi notória uma ampla disparidade entre Equipas tendo-se situado os limites mínimo e máximo entre seis (Equipa E) e 209 casos (Equipa M);
27. Sete Equipas (A, B, E, F, J e C) analisaram em 2005/2006 um número de processos menor do que o que lhe fora remetido durante o período em

- análise, justificando as Equipas C e J, que tal decorreu de ter havido processos que não foram concluídos até ao final do ano lectivo, outros cuja entrada tardia inviabilizou o início da sua análise no ano em questão. A Equipa E justificou o facto com o arranque tardio do funcionamento da Equipa (Fevereiro de 2006);
28. As Equipas K e N justificaram a análise de um número superior de casos relativamente aos que lhe haviam sido remetidos em 2005/2006, referindo tratar-se de processos que haviam ficado pendentes do ano anterior;
 29. Das 13 Equipas, quatro (D, H, I e M) analisaram a totalidade dos processos recebidos;
 30. Em termos globais as Equipas receberam 663 processos, dos quais 56 ficaram sem resposta até ao final de 2005/2006, o que permite concluir que o grau de eficácia registado se situa nos 92,2%.

Relativamente às *características das crianças/jovens sinalizadas às Equipas*, há a referir que:

31. As suas idades se situaram entre 1 e 19 anos, sendo a faixa etária compreendida entre os 6 e os 9 a que registou maior número de entradas de processos nas Equipas e verificando-se o valor máximo nos 111 casos, referentes à idade de 8 anos;
32. As entradas de processos referentes a crianças de 5, 10, 11 e 12 anos registou valores muito semelhantes, que oscilaram entre os 37 e os 42 casos equivalentes a 6,1% e 6,9% do total;
33. Como mínimo há a registar o número de casos com idades iguais ou inferiores a 3 anos, nomeadamente 4 (0,7%);
34. O número de crianças e jovens sinalizadas do sexo masculino foi nitidamente superior ao do sexo feminino (respectivamente, 62,8% e 36,9%), não tendo, em nenhuma Equipa, sido analisado um maior número de casos do sexo feminino;
35. Em termos de escolaridade foram, as crianças a frequentar o 1º Ciclo as sinalizadas em maior quantidade (59,1%), seguidas das do 2º e 3º Ciclos (23,7%) e, abaixo destas, as que se encontravam na Educação Pré-escolar. Para além destas, registaram-se 20 casos, correspondentes a 3,3%, cuja situação escolar ou não foi identificada ou não se enquadrava em quaisquer classificações anteriores.

No que respeita às *sinalizações das crianças e jovens às Equipas* há a referir que:

36. Nem todas as Equipas classificaram as problemáticas identificadas como graves ou ligeiras/moderadas;
37. Das 607 crianças/jovens que constituíram o universo de estudo, 81,2% (ou seja, 493) foram identificadas como detendo uma qualquer problemática centrada na sua pessoa, das quais 282 casos (57, 2%) foram classificados como graves, ao invés de 89 outros percepcionados como ligeiros ou moderados, não tendo sido identificado o grau de gravidade nos restantes 122 casos;
38. O número total de casos sinalizados a cada Equipa e o número de situações identificadas como apresentando uma qualquer problemática associada à criança/jovem foi muito semelhante;
39. Do total das 607 crianças incluídas no levantamento de informação, 48,3% foram sinalizadas como estando inseridas num contexto-sócio-familiar não estruturante, sendo que, desse total,
 - Em 48,3% se verificava *Inadequação das relações e dinâmicas familiares*;
 - Eram alvo de *Privação sócio-económico-cultural* 25,1% dos agregados familiares;
 - Enquadravam-se numa família onde se vivia uma situação de *Patologia prolongada ou crónica* 9,8% dos casos;
 - Eram vítimas de *Diferentes formas de maus-tratos* 9,5% das crianças/jovens;
 - O *Acompanhamento escolar era insuficiente ou inexistente* em 7,3% dos casos;
40. A articulação da classificação de problemática grave nos itens *Inadequação das relações e dinâmicas intra-familiares*; *Patologia prolongada ou crónica* e *Diferentes formas de maus-tratos* superou, em termos quantitativos, o número de referências a casos ligeiros ou moderados;
41. Tal como as restantes Equipas, as que não identificaram o grau de gravidade das problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar assinalaram em maior número, os casos de *Inadequação das relações intra-familiares* (34,1%) e de *Privação sócio-económico-cultural* (31,1%), realidade não verificada no que respeita às *Diferentes formas de maus-tratos* (14,4%), ao *Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente* (13,6%) e à *Patologia prolonga ou crónica* (6,8%);
42. Numa leitura global, foi possível constatar que nas Equipas A, B, C, D, E e F o número de problemáticas identificadas, associadas ao contexto sócio-familiar foi maior do que o número de casos sinalizados, o que permite

concluir que algumas crianças/jovens eram alvo de mais do que uma problemática, ao contrário do que aconteceu nas Equipas H, I, J e M, em que se verificou um a discrepância acentuada no sentido inverso.

Relativamente ao *contexto escolar*, os dados recolhidos permitiram concluir que:

43. Do total de 512 referências a problemáticas associadas ao contexto escolar, 76,9% delas foram sinalizadas no item *Insucesso escolar/Competências em défice*, o que corresponde a 394 crianças/jovens;
44. A *Inadequação do processo educativo* foi identificada em 87 casos equivalentes a 17,1% do total;
45. O *Absentismo ou abandono escolar* e o *Clima de escola desfavorável* registaram ambos uma incidência de apenas 2,3%, que no caso da *Coordenação educativa ineficaz* caiu para 1,4%;
46. Em termos de gravidade das problemáticas foi também ao *Insucesso escolar/ Competências em défice* que as Equipas atribuíram maior gravidade (80,8%), seguindo-se a *Inadequação do processo educativo* com 16,4%, itens igualmente mais pontuados no caso das Equipas que não assinalaram o grau de gravidade (respectivamente 84,5% e 7,8%). Os restantes valores não foram particularmente expressivos;
47. Comparando o número de crianças/jovens sinalizadas por Equipa, com o número de problemáticas associadas ao contexto escolar verificou-se, na maior parte delas, uma nítida aproximação entre os dois valores, contrariada, maioritariamente, pela Equipa I.

No que respeita a *outras problemáticas identificadas* há a referir que:

48. Sete das 13 Equipas (nomeadamente as Equipas A, B, D, E, F, H e L) não efectuaram qualquer preenchimento no item em análise;
49. As Equipas I, J e M assinalaram 13 casos (11 alusivos à M) referindo terem apresentado *Exame normal/Sem alterações*, acrescentando a Equipa M, a esta realidade, 15 outros que identificou como evidenciando um desenvolvimento acima da média;
50. Das problemáticas propriamente ditas, identificadas neste campo pelas Equipas C, K, M e N, correspondentes a 2% do total (29 referências), há a destacar a situação de *Institucionalização ou colocação em família de acolhimento*, que representou 31% do sub total em causa;

51. Com menor incidência há referir, por ordem decrescente, o *Falecimento ou ausência do pai* (24,1%), o *Acompanhamento de crianças por Comissões de Protecção e Crianças em Risco* (20,7%), a *Gravidez na adolescência, Adopção e Prematuridade* (cada qual com 6,9%) e *Precariedade habitacional de uma criança de etnia cigana* (3,5%).

Da conjugação dos vários dados foi possível concluir que:

52. A cada criança foram atribuídas em média 2,5 problemáticas;
53. Em termos de gravidade 42,8% dos aspectos assinalados foram identificados como problemáticas graves, 30,3% como ligeiras a moderadas e, relativamente aos restantes não foi identificado o grau de gravidade (24,9% + 2% valor este relativo a outras problemáticas);
54. Considerando a totalidade das problemáticas associadas à criança, ao contexto sócio-familiar e ao contexto escolar verificou-se uma aproximação de valores que se cifram em 33,2%, 30,5% e 34,3%;
55. O número de processos tratados pela Equipa M (209) superou largamente o das restantes Equipas, situado entre 6 e 75, não permitindo a informação recolhida retirar conclusões quanto à razão do desfasamento;
56. Foi na díade criança/escola que ocorreu a maior incidência de registo de problemáticas (29%), seguida da tríade criança/família/escola, que contabilizou 26,9% do total;
57. As problemáticas focalizadas na criança/família (9,3%) registaram um valor superior às centradas na escola/família (7,1%);
58. Efectuando a leitura comparativa do grau de incidência de problemáticas, exclusivamente na criança, ou na família ou na escola, verifica-se que 18% se reportam à primeira, 7,2% à segunda e 2,5% à terceira, de onde resulta uma clara supremacia da primeira.

6.4 – Dados da segunda fase – Pareceres das Equipas e dos serviços que as tutelam

A segunda fase de recolha de informação visou, num primeiro momento, a colecta de pareceres, designadamente, dos responsáveis pelos serviços que tutelam os profissionais que integram as Equipas em estudo, sobre a acção e dinâmicas destas. Numa segunda etapa procurou efectuar idêntica recolha junto das Equipas, com recurso a entrevistas grupais e, complementarmente, recolheu dos seus profissionais um breve testemunho do seu sentir enquanto membros das estruturas em análise. Nesta medida, os dados da segunda fase encontram-se

subdivididos em torno destas três vertentes que culminam, cada qual, com uma síntese dos aspectos tidos como mais relevantes.

6.4.1 – Parecer dos representantes da educação, saúde e serviço social

A aplicação de questionários de resposta aberta a Conselhos Executivos, Directores de Centros de Saúde e Coordenadores de Zona da Segurança Social, proporcionou um leque diversificado de informações, que se optou por tratar paralelamente, com o intuito de facilitar a sua apresentação e compreensividade.

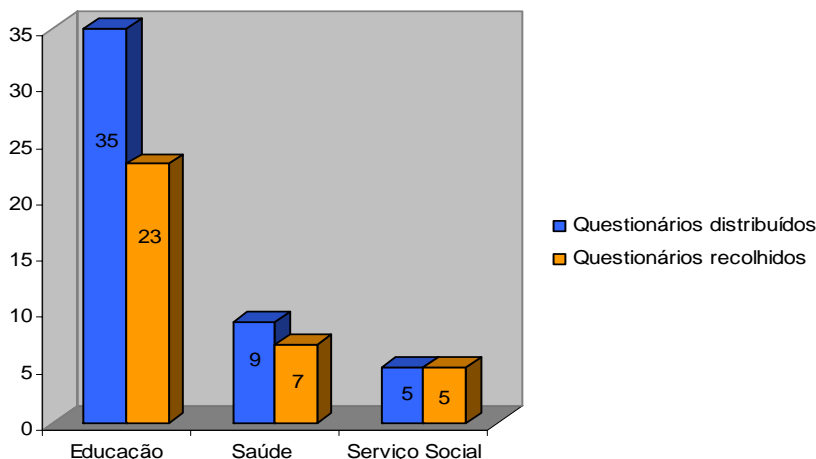
Com igual propósito se considerou de enorme pertinência a clarificação da simbologia adoptada na identificação dos distintos inquiridos que nela colaboraram, conforme explicitado no ponto 6.2, em que se convencionou utilizar as abreviaturas CE (Conselhos Executivos de Escolas/Agrupamentos); CS (Directores de Centros de Saúde); SS (Coordenadores da Segurança Social); às quais é acrescida a letra referente à Equipa a que se reporta e, eventualmente um código, em numeração romana, de acordo com o convencionado na tabela 5.6, ilustrada na página 262)⁵.

Efectuada a presente explicação importa recordar, em consonância com a tabela 6.1 (ver página 310), que foram devolvidos 23 dos 35 questionários entregues a Conselhos Executivos, (65,7%); 7 dos 9 questionários dirigidos a Directores de Centros de Saúde, (77,8%) e cinco referentes aos Coordenadores de Zona da Segurança Social (100%) tal como ilustra o gráfico 6.45 que se apresenta na página seguinte.

⁵ A título ilustrativo apresentam-se os seguintes exemplos:

- CEFVIII – Conselho executivo referente à Equipa F ao qual foi atribuído o número oito;
- CSA – Director do centro de saúde alusivo à Equipa A;
- CSBCDEF – Director do centro de saúde alusivo às Equipas B, C, D, E e F;
- SSI – Coordenador da segurança social em representação da Equipa I.
- SSABCDEFN – Coordenador da segurança social em representação das Equipas A, B, C, D, E, F e N.

6.45 - Distribuição de questionários entregues/devolvidos por área



De acrescentar, ainda, que se tendo optado por recolher informação junto de serviços afectos a Equipas que deixaram de estar activas durante o período em que decorreu o estudo, (Equipas H, J e L), a mesma foi igualmente tratada neste ponto, salvaguardando-se, nesses casos, a sua especificidade.

Com base nos propósitos da investigação, designadamente, identificar o conhecimento e pareceres da educação, saúde e segurança social, sobre o funcionamento e dinâmicas das Equipas, efectuou-se a análise das questões contempladas nos instrumentos de recolha (nem sempre respeitando a ordem em que foram formuladas) aglutinando a informação em torno dos tópicos abaixo explicitados:

- Criação e trajectória das Equipas
- Composição e moldes de recrutamento
- Funcionamento das Equipas
- Interações desencadeadas e forma como se processavam
- Pertinência das Equipas e melhorias a implementar nas suas dinâmicas.

6.4.1.1 – Criação e trajectória das Equipas

Partindo das questões abaixo apresentadas, procurou-se identificar, num primeiro momento (bloco A) o conhecimento dos inquiridos sobre a criação, percurso e composição das diferentes Equipas e, ainda, o seu parecer sobre a(s) modalidade(s) adoptada(s) nos processos de recrutamento de profissionais.

BLOCO A - Criação e percurso da Equipa (informação sucinta)

I - Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, e partindo do facto de este Agrupamento de Escolas ter a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pela Equipa Multiprofissional de_____, questiona-se:

1. Que conhecimento detém acerca da sua composição e da forma de recrutamento dos diferentes elementos?
2. Que opinião tem acerca dessa modalidade de recrutamento, comparativamente a outras possíveis?
3. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em seu entender deveriam integrar uma Equipa?

II - Centrando-nos agora na criação e percurso da Equipa Multiprofissional de_____, que informação detém acerca:

1. Dos factores que despoletaram a sua criação e a forma como se processou;
 2. Da sua trajectória até ao presente referindo os factores que julga terem contribuído para a sua efectividade.
-

No que respeita à criação das diferentes Equipas (**questão A.II.1** – destinada à totalidade dos inquiridos, ou seja, representantes de Equipas em actividade e representantes de Equipas em situação de inactividade) identificaram-se duas realidades distintas:

- Um grupo que se afirmou desconhecedor das razões subjacentes à criação das Equipas, composto por sete representantes da educação, um da saúde, e dois de serviço social (CEAII, CEBV, CEJXX, CEIXVIII, CEMXXVII, CEMXXVIII, CENXXXV, CSI, SSI e SSK);
- Um outro que mencionou, nas suas respostas, razões subjacentes à referida criação, bem como aspectos inerentes a procedimentos adoptados com essa finalidade. Integravam este grupo, seis representantes da saúde, três de serviço social e 17 da educação.

A análise que em seguida se apresenta teve subjacente a informação disponibilizada pelo segundo grupo agora mencionado.

Criação das Equipas - As razões conducentes à criação das Equipas subdividiram-se, tal como ilustra a figura 6.1, em três vertentes que se entrecruzam: a existência de crianças/jovens a necessitar de respostas diferenciadas; a falta de profissionais em quantidade e diversidade para lhes proporcionarem uma resposta adequada e a percepção e consciência dessas realidades nas comunidades em que se inseriam.

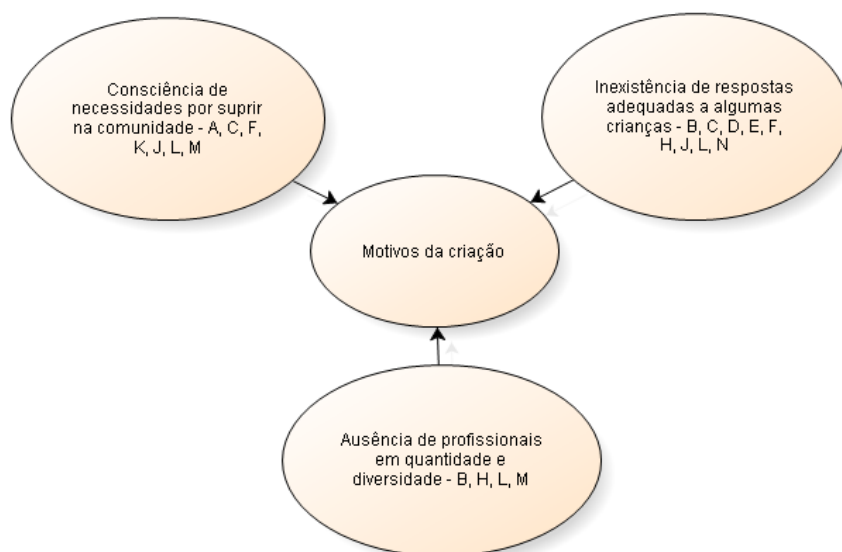
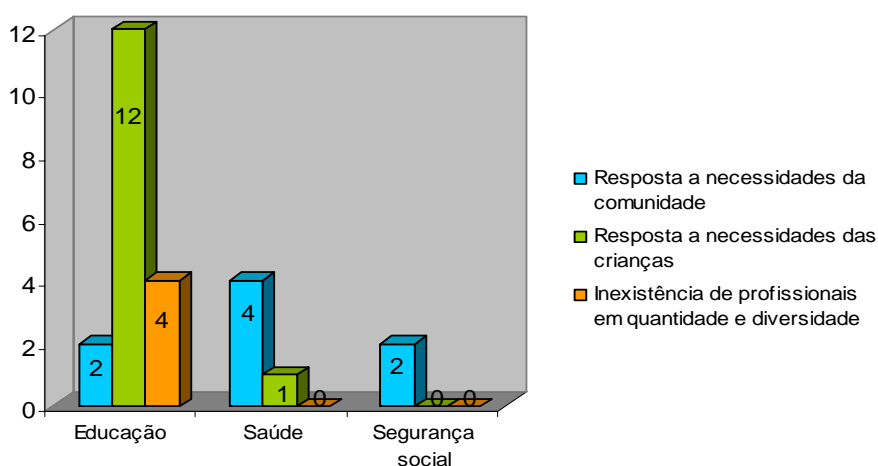


Figura 6.1 – Motivos da criação das Equipas

Considerando o gráfico 6.46, resultante da codificação dos dados, verifica-se que o aspecto mormente citado se reportou ao facultar respostas adequadas às necessidades das crianças, seguido da consciência de haver carências por suprir na comunidade e, ainda, a inexistência de profissionais em quantidade e diversidade.

6.46 - Fundamentos da criação de Equipas



Conforme ilustra o gráfico, a área da educação enumerou, como principais razões, a falta de respostas adequadas às necessidades das crianças e

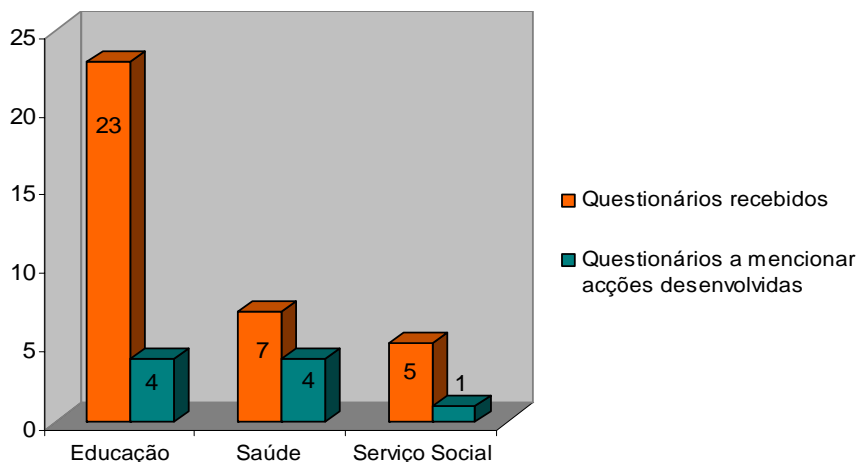
a inexistência de profissionais para as facultar. Em particular, o CEKXXIII precisou, como propósito da criação das Equipas, “ajudar as crianças com deficiência agora designadas por crianças com necessidades educativas especiais”. Os representantes da saúde e serviço social, centrados nas mesmas constatações, referiram, numa resposta mais lata, que a nível da comunidade “as necessidades identificadas não encontravam respostas nos serviços existentes” (CSK) sendo, por isso necessário colmatar “a escassez de resposta dos diferentes serviços com responsabilidade na área” (SSJL).

Como acções que possibilitaram a criação das estruturas em análise, foram mencionadas, relativamente às Equipas identificadas:

- As iniciativas de profissionais no terreno (Equipas L e B);
- A criação do Despacho do Ministério da Qualidade de Vida, Assuntos Sociais e Educação em 1982 (Equipa B);
- As parcerias e protocolos estabelecidos entre serviços da comunidade (Equipas B, K, e N);
- A proposta e o incentivo de serviços e profissionais afectos a Equipas já criadas, no sentido da apropriação do modelo por outras comunidades (Equipas E e M).

Em síntese, a informação recolhida junto dos distintos inquiridos permitiu identificar dados alusivos à criação de seis das 13 Equipas estudadas, nomeadamente, as Equipas B, E, K, L, M e N, tal como ilustra o gráfico 6.47, sendo de salientar terem sido os Directores de Centros de Saúde que revelaram maior conhecimento dos processos associados à criação das Equipas.

6.47 - Inquiridos que fizeram alusão a acções conducentes à criação das Equipas



O seu percurso – A compreensão do percurso das Equipas teve por base a análise conjunta das respostas às **questões A.II.1** e **B.1**, esta última específica dos questionários destinados a serviços em representação de Equipas em inactividade, a qual se ilustra de seguida.

B.1. Qual a opinião que detém acerca do trabalho desenvolvido pela Equipa de _____, até à sua actual situação de inactividade/extinção? Justifique a sua resposta.

A referida análise permitiu constatar que quatro inquiridos, dois afectos ao serviço social (SSI e SSABCDEFN), um à educação (CEIXVIII) e outro à saúde (CSI) referiram nada saber sobre a trajectória das Equipas que representavam (A, B, C, D, E, F, I e N). Inversamente, outros, (oito representantes da educação e dois da saúde) não explicitando dados concretos do percurso das Equipas, traduziram, no entanto, aspectos parcelares dos mesmos, com base na descrição de acções e emissão de pareceres que ajudam a caracterizá-los.

Três inquiridos (CSN, CEHIX e CEHXIII) referiram que o percurso em questão se suportava numa colaboração estreita entre diferentes entidades, mediada por profissionais das Equipas, traduzida num “trabalho interdisciplinar” (CEHIX) centrado no “diagnóstico e implementação de estratégias, programas e planos educativos, priorizando soluções de integração e aprendizagem dos alunos com NEE” (CEHXIII). Este último acrescentou, porém, que a excessiva morosidade na devolução de respostas e o facto de haver “alguns casos que nunca chegavam a ser avaliados” haviam marcado negativamente o percurso da Equipa à qual se reportava (Equipas H).

Com base na **questão B.1**, nove inquiridos (CSJL, CELXXV, CEJIXX, CEJXX, CEHIX, CEHX, CEHXI, CEHXII, CEHXIII) centraram as suas respostas na emissão de pareceres sobre a acção das Equipas H, J e L (precisamente as três que haviam cessado funções no final do primeiro ano de recolha de dados – 2005/2006).

Em síntese e com base no conteúdo do total das 14 citações codificadas, os pareceres veiculados definiam a acção desenvolvida pelas Equipas H, J e L como um “trabalho de Equipa”, muito positivo, organizado, meritório e

sobejamente conhecido, de onde resultava uma “avaliação dos alunos muito minuciosa, profissional” decorrente da “interacção e intervenção dos diferentes técnicos”. A referida acção traduzia-se no “encaminhamento dos alunos de acordo com a avaliação realizada, muito pertinente e de grande ajuda para os professores” (CEHX) na medida em que promovia, por parte destes, a “adopção de estratégias conducentes a uma boa gestão do processo educativo dos alunos.” (CEHXI).

De acrescentar que, pelo facto de há data da recolha de dados se encontrarem já inactivas as três Equipas mencionadas, se revelou pertinente registar os pareceres emitidos pelos CEJIXX e CEJXX que referiam, respectivamente, que os profissionais das Equipas “apesar de todas as dificuldades com que se defrontaram tentaram dar sempre o seu melhor” e, ainda, que “a Equipa foi fazendo o que lhe foi possível e já está a fazer falta, os casos foram sempre muitos, as escolas necessitam de ajuda de outros técnicos e sem a Equipa a ajuda está mais comprometida”. Em suma, no que respeita ao percurso das Equipas, destaca-se o desconhecimento dos inquiridos referentes à Equipa I (educação, saúde e serviço social) bem como um conjunto de pareceres bastante favorável ao trabalho desenvolvido pelas Equipas H, J e L, ao longo do tempo em que se mantiveram activas, sendo inclusive expressa a lacuna já sentida como resultante do cessar de funções.

Razões subjacentes à efectividade das Equipas – Visando compreender os factores que constituíram garante da efectividade das Equipas, foi formulada a **questão A.II.2.** destinada apenas aos representantes de Equipas em actividade. Os aspectos referidos nas respostas recolhidas foram aglutinados em quatro grupos conforme se ilustra:

1. A continuada existência de situações a necessitarem de compreensão e resolução por persistir um elevado número de crianças/jovens a carecer de diagnósticos e intervenções especializadas, a par da falta de profissionais (mormente sentida a nível das escolas) para fazer face às necessidades. Perante esta realidade as Equipas afiguraram constituir-se, muitas das vezes, o único recurso no terreno ao qual os profissionais se podiam socorrer (CEBDIV, CEFVIII, CEKXXIII, CEKXXIV, CEMXXVIII, CENXXXIV, SSABCDEFN, SSM);
2. O reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido, traduzido na opinião de que pela sua eficiência e real apoio prestado, tem contribuído para a resolução dos problemas. Na óptica dos inquiridos este aspecto tem conferido confiança nos profissionais que as têm integrado e o

desejo de lhes ser dada continuidade, tendo em conta a importância de que se revestem para fazer face às necessidades (CEBDIV, CECVI, CEEVII, CEFVIII, CEMXXVII, CENXXXV);

3. Os profissionais que as têm integrado, pela boa vontade, empenho e perseverança, a par da estabilidade com que alguns se têm mantido ao serviço das Equipas e da consciência que detêm da importância da acção que desenvolvem, face às necessidades sentidas (CEBDIV, CEBV, CECVI, CEFVIII, CENXXXIV, CSA, CSBCDEF, CSK, CSM, SSABCDEFN);
4. Os recursos a elas afectos, nomeadamente a cedência parcial de profissionais por parte dos serviços parceiros, como garante de continuidade, a atribuição de espaços próprios para o desenvolvimento das suas acções e a colaboração dos serviços de pedopsiquiatria do hospital central (CEEVII, CSA, CSBCDEF, CSM).

Na óptica dos inquiridos, os aspectos agora referidos, traduzidos na figura 6.2, têm promovido “a existência de uma «cultura» de trabalho multidisciplinar” (CEFVIII), que conjuntamente com a divulgação da acção das Equipas, tem constituído garante da sua efectividade. A título ilustrativo e pela sua precisão, refira-se, na integra, a síntese efectuada pelo CSK, relativamente aos factores de efectividade da respectiva Equipa:

- “Objectivos comuns;
- Boas relações institucionais;
- Boas relações interpessoais entre os elementos da Equipa;
- A manutenção de elementos fixos na Equipa;
- Boa articulação interinstitucional;
- Bom conhecimento do «terreno»”.

Paralelamente, quatro inquiridos (CEIXVIII, CEAIL, CSI, SSI) referiram desconhecer as razões da efectividade das Equipas a que se reportavam, havendo a salientar que três deles (em representação das áreas da educação, saúde e serviço social) se referiam a uma mesma Equipa, a Equipa I.

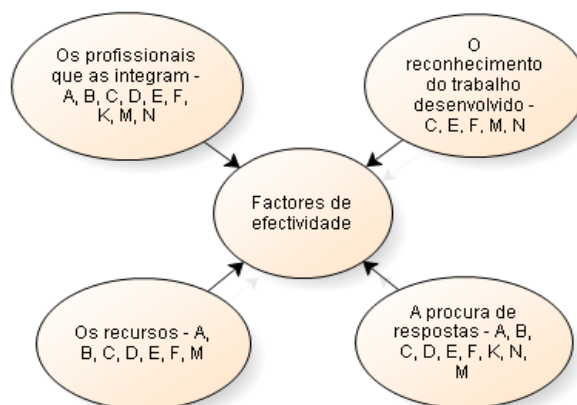


Figura 6.2 – Identificação dos factores de efectividade

Factores responsáveis pela extinção/situação de inactividade de algumas Equipas – Face à constatação de que as Equipas H, J e L haviam cessado funções no final de 2005/2006, procurou-se compreender os factores subjacentes a tal facto, junto dos representantes da educação, saúde e serviço social a elas afectos (**questão A.II.2.** adaptada).

Com base num total de 16 referências à referida realidade, 12 emitidas por Conselhos Executivos, três por representantes da Segurança Social e uma por um Director de um Centro de Saúde, foi possível identificar, maioritariamente, dois factores, nomeadamente, a *falta de apoio e de recursos* e a *desmotivação dos profissionais*.

Foram ainda referidos outros dois aspectos tendo-se optado por os classificar em *outros*. Eram eles a publicação recente de legislação a prever a criação de uma Equipa por Agrupamento (CEHX) e a ausência de

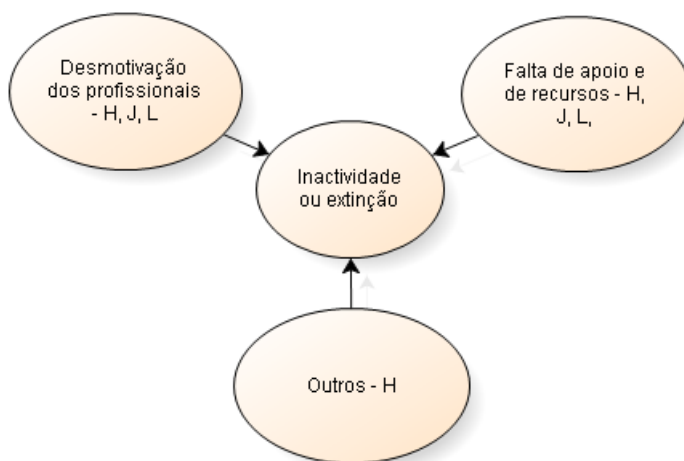


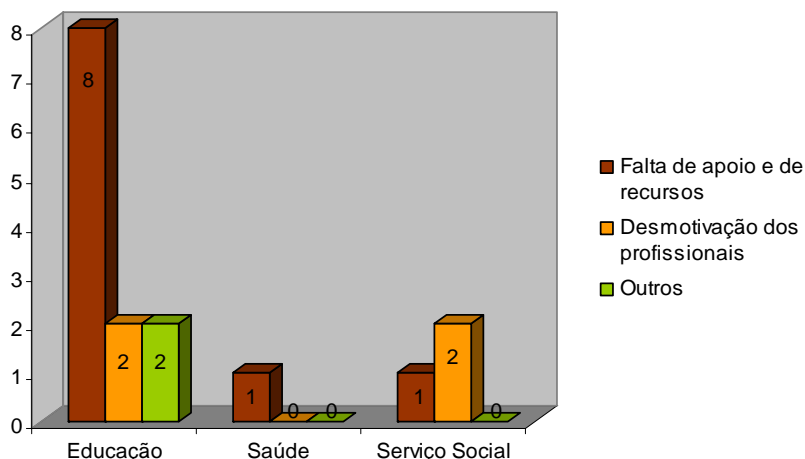
Figura 6.3 – Identificação dos factores de inactividade ou extinção das Equipas H, J e L

articulação entre serviços, traduzida na duplicação de processos e sobreposição de intervenções (CEHXIII). Em termos quantitativos a falta de apoio e de recursos (mencionada por 10 inquiridos – CEHIX, CEHX, CEHXI, CEHXII, CEHXIII, CEJXX, CELXXV, CSL, SSH), foi maioritariamente referida pelo sector da educação, conforme ilustra o gráfico 6.48 apresentado na página seguinte, e constituiu o principal factor responsável pela cessação de funções das três Equipas superiormente referidas.

Dos aspectos mencionados destaca-se a “falta de colaboração do Ministério da Educação que deixou de ceder os professores” (CSL) aspecto também referido pelo CELXXV; razões económicas (CEHIX); falta de tempo dos membros da Equipa (CEJXX) e “dificuldades em dar resposta ao grande número de solicitações” (CEHXIII). A desmotivação dos profissionais, citada por quatro inquiridos CEHX, CEJXX, SSH, SSJL), distribuiu-se equitativamente pela educação e serviço social e, embora assumindo menor

importância, constituiu-se, também, como causa de desmantelamento das ditas Equipas. Em concreto foram citadas “...a saída de um elemento da Equipa que dinamizava e era a «coluna da Equipa [H]»” (CEHX); “a falta de reconhecimento e de apoios formais” (SSH); o facto de os profissionais envolvidos terem que “trabalhar um pouco por amor à camisola, ou seja, o seu horário laboral não chegava para as encomendas” (CEJXX); e, ainda, a acumulação de funções dos profissionais das Equipas a par da “fraca implicação dos responsáveis dos sectores de intervenção [e da] fraca capacidade de resposta das estruturas de acompanhamento e de inserção” (SSJL).

6.48 - Factores responsáveis pela extinção/inactividade das Equipas H, J e L



Em síntese, a falta de apoio e de recursos constituiu, na opinião dos inquiridos, o principal obstáculo à continuidade de funções das Equipas H, J e L.

6.4.1.2 – Composição das Equipas e moldes de recrutamento

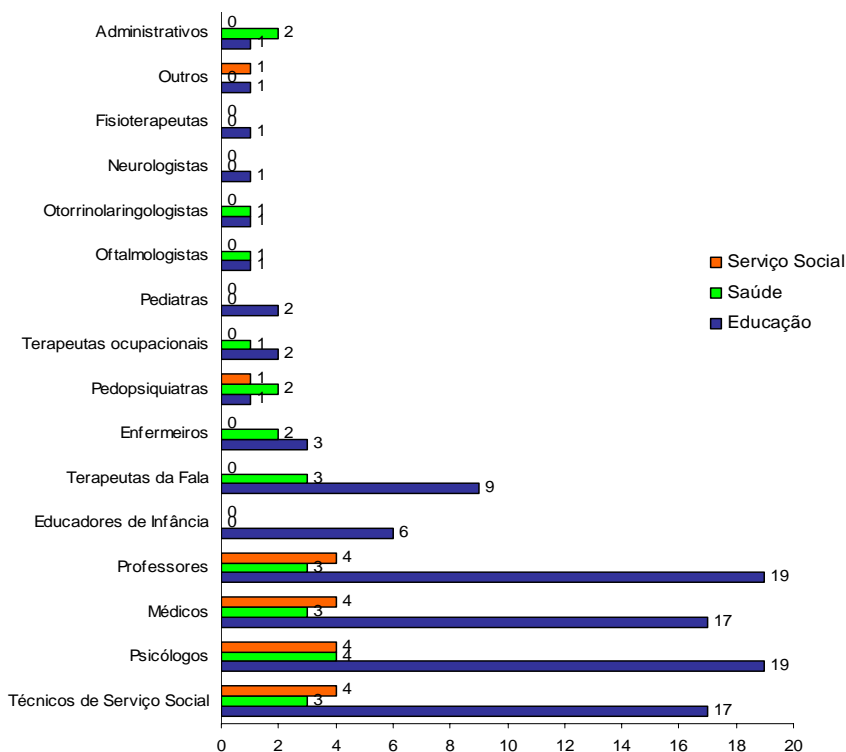
Composição - Tendo-se procurado identificar o conhecimento que detinham os inquiridos afectos às 10 Equipas em funcionamento, acerca da composição das mesmas (**questão A.I.1.**) concluiu-se que dos 20 que responderam à questão, três referiram desconhecer a sua composição, estando um afecto à Equipa A (CEAII) e dois à Equipa I (CEIXVIII e SSI). Dos restantes, oito referiram conhecer os elementos que integravam as Equipas e identificaram-nos, enquanto nove, embora referindo ter conhecimento da composição, não procederam à identificação da diversidade e quantidade dos profissionais que as integravam.

Questionada a totalidade dos inquiridos (quer os representantes de Equipas em actividade, quer de Equipas extintas ou inactivas) sobre a composição ideal das Equipas (**questão A.I.3.**) verificou-se que cinco não especificaram qual seria para si a composição ideal. Foram estes, os Directores dos Centros de Saúde afectos às Equipas B e I (este último, embora não tendo especificado os profissionais a integrar as Equipas, referiu que as mesmas deveriam ser constituídas por um máximo de cinco elementos); o Coordenador de Zona da Segurança Social ligado à Equipa I e os Conselhos Executivos afectos às Equipas I e N (XVIII e XXXV). Três outros, designadamente os Directores dos Centros de Saúde relativos às Equipas K e N e o Presidente do Conselho Executivo KXXIII, optaram por referir alguns profissionais que em seu entender deveriam integrar as respectivas Equipas para além dos existentes.

O gráfico 6.49 apresentado na página que se segue, procura ilustrar a diversidade de profissionais identificados em resposta à questão agora em análise. Considerando a informação nele traduzida, conjuntamente com o conteúdo das vinte e nove respostas recolhidas (excluídas as cinco que não especificaram qual a composição ideal) conclui-se que:

- Todos os inquiridos defenderam a presença de médicos nas Equipas, sendo que dois deles indicaram profissionais de saúde especializados em pediatria ao invés de médicos de família ou clínica geral;
- À excepção dos representantes da educação (CEJIXX e CEHXIII) todos os restantes consideraram imprescindível a presença de técnicos de serviço social, nas Equipas em estudo;
- Os psicólogos, sendo requeridos por todas as Equipas, constituíram o grupo de profissionais que, integrando já algumas delas em número superior a um por Equipa, foram mencionados como sendo, não só imprescindíveis, como necessários em maior número e/ou disponibilizando mais tempo ao serviço das Equipas (CEFVIII, CSK, CSL);
- Dos 26 inquiridos que referiram a necessidade de docentes ao serviço das Equipas, 12 (todos representantes da educação) defenderam a presença de um Educador a par de outro docente, acrescentando, seis deles, que o mesmo deveria ser especializado em Educação Especial. Analogamente 13 dos 26 que referiram a presença de professores nas Equipas, precisaram a necessidade dos mesmos possuírem a referida especialização;

6.49 - Profissionais a integrar as Equipas numa situação ideal

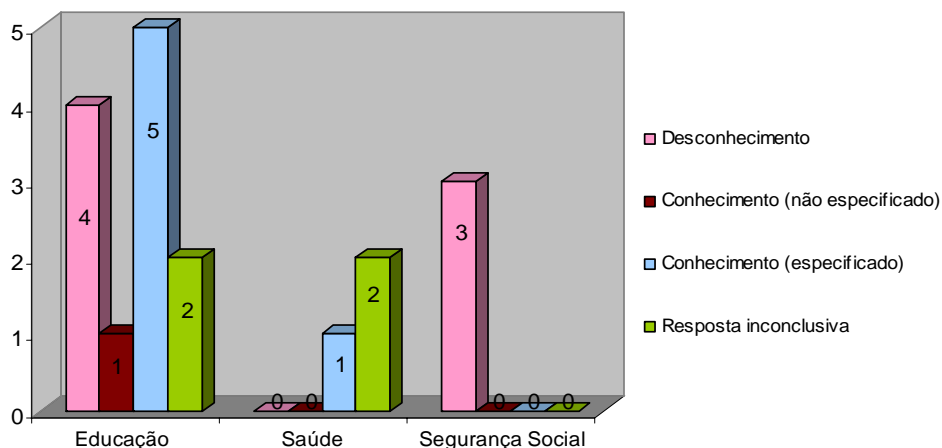


- A necessidade de integrar terapeutas da fala nas Equipas, foi mencionada por 12 inquiridos, todos eles representantes da educação ou da saúde (CEAII, CEFVIII, CEHIX, CEHXIII, CEKXXIII, CELXXV, CEMXXVII, CEMXXVIII, CENXXXIV, CSA, CSK e CSN);
- A presença de enfermeiros ao serviço das Equipas foi mencionada apenas por cinco inquiridos, distribuídos três pela educação e dois pela saúde (CEAII, CEHX, CELXXV, CSA, CSL);
- Quatro inquiridos defenderam a presença de pedopsiquiatras nas Equipas (CEFVIII, CSA, CSN, SSABCDEFN), enquanto três fizeram alusão a terapeutas ocupacionais (CEMXXVIII, CEMXXVII, CSN). Para além destes, outras especialidades da saúde foram mencionadas em quantidades que variaram entre uma e duas unidades, tendo todas elas sido referidas por representantes da saúde e/ou da educação, dados que, pela baixa frequência com que se registaram (maioritariamente centrados em duas respostas), não foram aqui considerados;
- De registar, por último, o parecer de dois representantes da saúde e de um da educação (CELXXV, CSL, CSM,) que defenderam a presença de administrativos ao serviço das Equipas.

Com base nos dados apresentados, conclui-se haver amplo consenso quanto à diversidade e quantidade de profissionais a integrar cada Equipa (uma vez que foi maioritariamente referido um profissional de cada área – psicologia, serviço social, saúde e educação) embora se tenham registado respostas nas quais os inquiridos advogam a presença de vários docentes, médicos e psicólogos e/ou mais tempo ao serviço das Equipas, muito em particular de psicólogos.

Recrutamento – O conhecimento dos inquiridos sobre os moldes em que se processava o recrutamento dos profissionais que integravam as diversas Equipas em funcionamento (**questão A.I.1.**) foi obtido a partir das respostas de 12 representantes da educação, três da saúde e outros tantos de serviço social. A diversidade da informação recolhida permitiu o seu agrupamento em torno de quatro vertentes, nomeadamente: desconhecimento (CEAII, CEIXVIII, CEMXXVIII CEMXXIX, SSABCDEFN, SSK, SSI); conhecimento dos moldes de recrutamento, sem contudo os especificar (CENXXXIV); explicitação do modelo utilizado (CEBDIV, CEEVII, CEFVIII, CEKXXIII, CEKXXIV, CSK), e resposta inconclusiva – sempre que o discurso não permitiu identificar nenhuma forma de recrutamento nem tão pouco saber se o respondente a/as conhecia ou não – (CEMXXVII, CENXXXIV, CSA, CSB). Os dados obtidos foram traduzidos no gráfico 6.50, o qual permite concluir que é elevado o número de inquiridos da educação e serviço social que referiu desconhecer os moldes de recrutamento utilizados pelas Equipas às quais se encontravam afectos.

6.50 - Conhecimento dos inquiridos sobre os moldes de recrutamento dos Profissionais



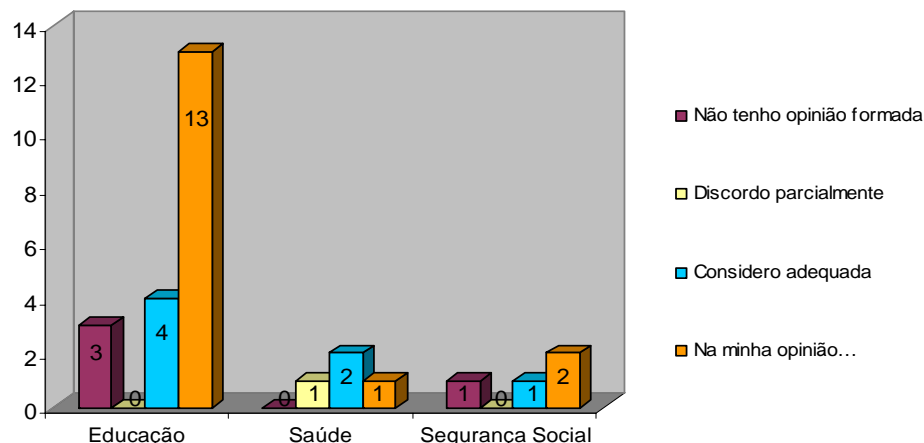
Salvagarde-se, no caso do serviço social, que um dos três inquiridos que responderam à questão, em particular o que se reportava às Equipas A, B C, D, E, F e N, referiu conhecer os moldes de recrutamento do representante de serviço social, em funções na Equipa B, por a indicação do mesmo ter estado a seu cargo, enquanto superior hierárquico daquele, desconhecendo porém a realidade das outras seis Equipas.

Relativamente às modalidades descritas há a registar:

- A eleição entre membros de um grupo (usada em alguns Agrupamentos de escolas para seleccionar o/os docentes de Educação Especial a integrar as Equipas);
- A designação pelos superiores hierárquicos em função dos recursos existentes e disponibilidade de horário;
- A selecção, pelos superiores hierárquicos, do elemento ou elementos que aparentavam reunir melhores condições ao adequado desempenho das funções a desenvolver;
- O convite efectuado directamente aos profissionais em questão.

Solicitados a emitir o seu parecer acerca das modalidades de recrutamento adoptadas, os inquiridos expressaram opiniões distintas, nomeadamente: não terem opinião formada, discordar parcialmente ou considerarem-na(s) adequada(s). Outros, não tendo enquadrado as suas respostas em nenhum dos itens referidos, emitiram o seu parecer sobre as formas que deveriam ser as privilegiadas, como ilustra o gráfico nº6.51).

6.51 - Parecer dos inquiridos sobre as modalidades de recrutamento adoptadas



A análise dos dados permitiu concluir que é praticamente insignificante o grau de discordância face às modalidades de recrutamento adoptadas, (apenas o representante da saúde alusivo à Equipa I referiu discordar parcialmente) e, ainda, que são os representantes da educação os que em maior número referem não ter opinião formada sobre o assunto (CEJIXX, CEMXXVII CEMXXVIII, SSI).

De registar, também, que a par da concordância expressa por sete inquiridos, (CEBDIV, CEBV, CECVI, CENXXXIV, CSK, CSM, SSM) 16 representantes de todas as áreas (com maior incidência da educação) explicitaram quais deveriam ser, em seu entender, as formas de recrutamento a privilegiar. Destas, há a registar um forte consenso, expresso por oito inquiridos, em torno da ideia de que os profissionais devem ser seleccionados com base no seu perfil (CEBDIV, CECVI, CEHIX, CEHX, CEHXIII, CEJXX, CELXXV, CENXXXV), sendo maioritariamente referida a competência profissional, seguida da disponibilidade e interesse na adesão. O recrutamento em si, pode assumir as formas de convite, nomeação/designação ou eleição entre pares.

6.4.1.3 – O funcionamento das Equipas

Com base nas respostas às questões do bloco B (abaixo apresentadas) procurou-se identificar o conhecimento dos inquiridos sobre a diversidade de problemáticas remetidas às Equipas; quem fazia a sinalização e como a fazia; e, ainda, que procedimentos desenvolviam as referidas estruturas na abordagem da situações. De forma análoga, foram igualmente alvo de estudo, os efeitos da acção das Equipas na *inclusão escolar, social e na promoção da saúde* das crianças/jovens alvo (recorde-se que a questão 5 assumiu diferentes redacções em consonância com a diversidade dos destinatários).

BLOCO B - A Equipa e o seu funcionamento

I - Relativamente à percepção que tem do trabalho desenvolvido por essa Equipa, e ainda, de outros aspectos directamente relacionados, solicita-se que clarifique:

1. Por quem e como são identificadas as crianças/adolescentes que são sinalizadas para a Equipa em questão?
2. Que procedimentos antecedem um qualquer sinalização e como é que este se processa?
3. Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até ao momento em que a acção da Equipa é dada por concluída?
4. Quais as problemáticas mais frequentemente identificadas

- nas crianças que são sinalizadas para a Equipa Multiprofissional?
5. Que percepção tem acerca das consequências da acção da Equipa na inclusão escolar e social/na promoção da saúde/na equidade social?

Diversidade de problemáticas – Analisadas as respostas à **questão B.I.4.** (destinada exclusivamente a representantes de serviços afectos a Equipas em actividade) facultadas por 14 representantes da educação, seis da saúde e quatro do serviço social, foi possível aglutinar os vários itens referidos em torno de quatro vertentes distintas, como ilustra a figura abaixo apresentada.

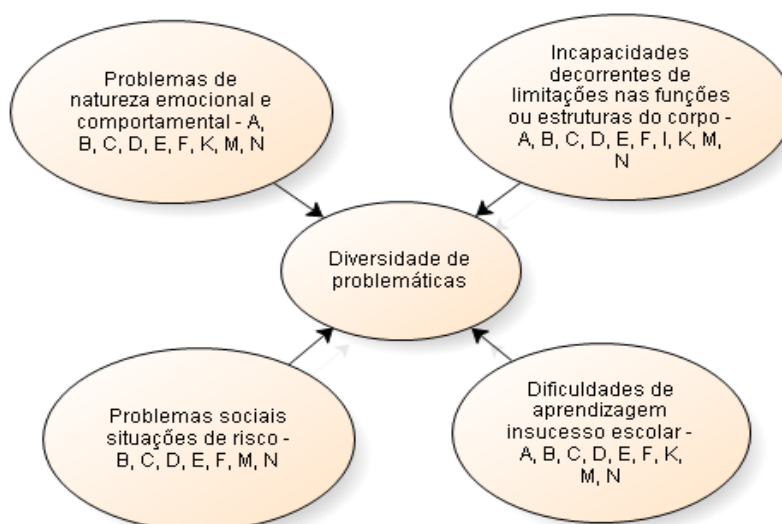
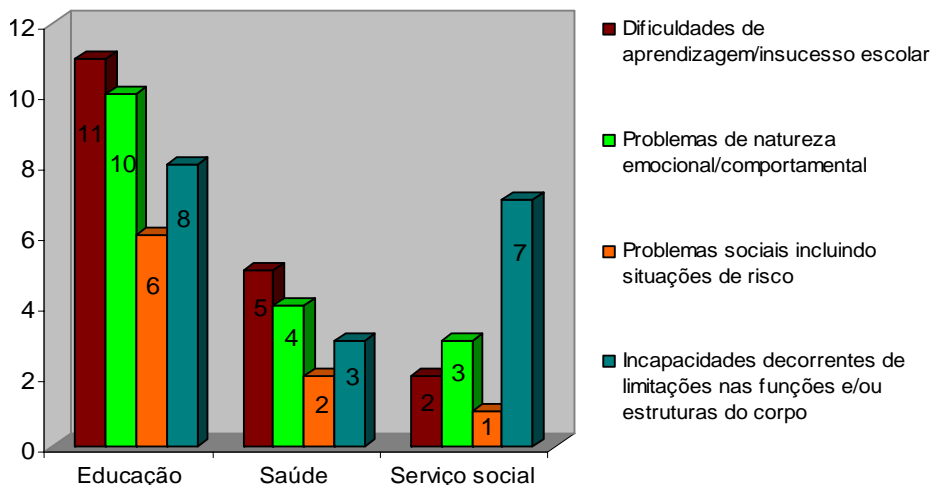


Figura 6.4 – Diversidade de problemáticas sinalizadas às Equipas

Em termos quantitativos, verificou-se, nas áreas da educação e saúde, uma referência substancialmente maior a questões de natureza emocional/comportamental e do foro da aprendizagem, tal como ilustra o gráfico 6.52. No âmbito do serviço social, a maior incidência de aspectos referenciados centrou-se nas incapacidades decorrentes de limitações nas funções e/ou estruturas do corpo. De referir que, dos quatro citados representantes do serviço social, um, (referente à Equipa I), disse desconhecer por completo os assuntos questionados no bloco B do questionário, não tendo, por isso feito, referência a qualquer situação.

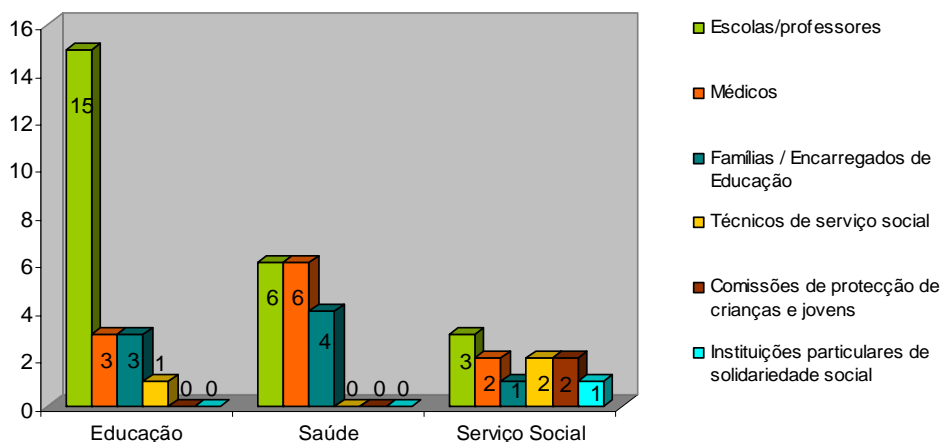
6.52 - Diversidade de situações encaminhadas para as Equipas



Responsáveis pela identificação e sinalização de situações – Questionados os mesmos inquiridos sobre quem identificava as situações e efectuava as respectivas sinalizações às Equipas (**questão B.I.1.**), 16 representantes da educação, seis da saúde e três de serviço social referiram, maioritariamente, as escolas/professores como principais intervenientes nos referidos processos.

Em consonância com o gráfico 6.53, verificou-se existir um forte consenso das três áreas em análise, quanto ao papel dos docentes na identificação e sinalização das situações. Segundo os representantes da saúde, os médicos de família eram também intervenientes activos no processo, logo seguidos da família.

6.53 - Intervenientes responsáveis pela detecção e sinalização de situações



Dois dos representantes da área do serviço social e um da saúde (CSN SSABCDEF, SSM) referiram, igualmente, o papel dos profissionais de serviço social e de diferentes serviços da comunidade, nomeadamente CPCJs e Instituições particulares de Solidariedade Social na identificação e envio de situações para as Equipas.

Procedimentos inerentes à sinalização das situações – Tendo como suporte as respostas à **questão B.I.2.** alusivas a Equipas em actividade, facultadas por 14 representantes da educação, seis da saúde e quatro de serviço social (num total de 24), verificou-se que cinco Conselhos Executivos situaram o início do processo na identificação de situações anómalas, em particular nos docentes.

Posteriormente e com base nos procedimentos descritos, foram identificadas quatro situações distintas que se encontram ilustradas na figura 6.5.

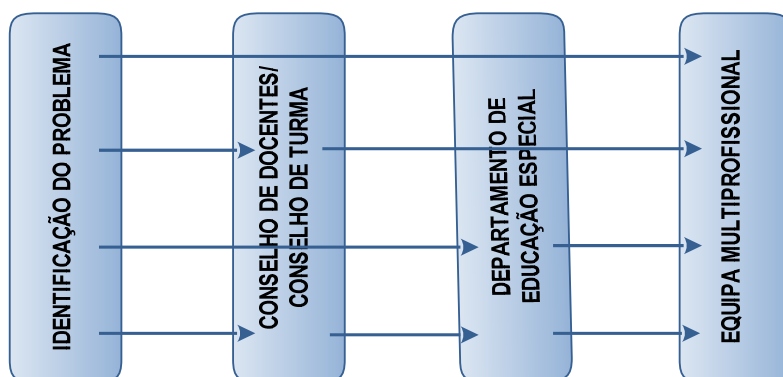


Figura.6.5 - Diversidade de procedimentos adoptados pelas diferentes Equipas

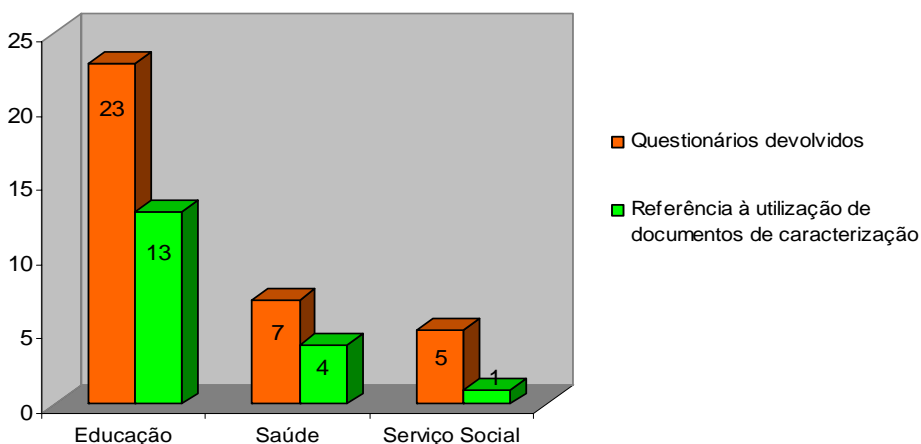
De acordo com a figura agora apresentada, havia Equipas que recebiam os processos directamente do docente titular de turma/director de turma; outras cujos processos eram primeiramente enviados e analisados em Conselho de Docentes ou em reunião de Departamento da Educação Especial; ou, ainda, que passavam cumulativamente por estes dois serviços antes do seu envio à Equipa. O CEFVIII explicitava o procedimento da sua escola nos seguintes moldes:

Os docentes fazem chegar as suas preocupações aos Conselhos de Docentes procurando em conjunto encontrar estratégias diferenciadas, no âmbito da aplicação de um plano de recuperação. Caso as estratégias não surtam efeito, é feita a sinalização à Equipa Multiprofissional.

Também outro representante da educação referia que a nível do seu Agrupamento de escolas “O aluno é avaliado em sede de Conselho de Docentes e Serviços Especializados de Apoio Educativo que não encontrando resposta técnica no Agrupamento envia para a Equipa Multiprofissional” (CEIXVIII). Em particular, o CEMXXIX referia a realização de reuniões com os professores do Conselho de Turma e a troca de informações com o encarregado de educação.

Paralelamente ao aspecto supracitado, a grande maioria dos inquiridos (18 dos 24 – 13 da educação, quatro da saúde e um de serviço social) fizeram alusão ao preenchimento de documento específico (ficha de caracterização) onde era condensada toda a informação tida como relevante para a compreensão da situação.

6.54 - Referências à utilização de documentos de caracterização por área



A título ilustrativo, cite-se a alusão efectuada pelo Conselho Executivo referente à Equipa F, a propósito do documento em questão:

Este encaminhamento [leia-se sinalização] pressupõe o preenchimento de uma ficha, a qual recolhe uma série de informação (identificação da criança/jovem, antecedentes relevantes a nível pessoal/familiar, caracterização global da situação actual, medidas já tomadas e colaboração esperada), no sentido de ajudar o técnico da Equipa a compreender o problema bem como as expectativas do professor.

De acrescentar, porém, que atendendo a que o aspecto agora referido se reporta à utilização de um dos documentos utilizados pelas Equipas e que o ponto 6.6 aborda especificamente a análise documental, este assunto será, por essa razão, oportunamente retomado.

Trâmites processuais desencadeados pelas Equipas – Em consonância com a informação recolhida em resposta à **questão B.I.3.**, destinada a representantes de serviços afectos a Equipas em actividade e veiculada por 15 representantes da educação, seis da saúde e quatro do serviço social, verificou-se a existência de similaridade de procedimentos, em particular no referente aos vários passos do processo, exemplificados na figura abaixo apresentada.

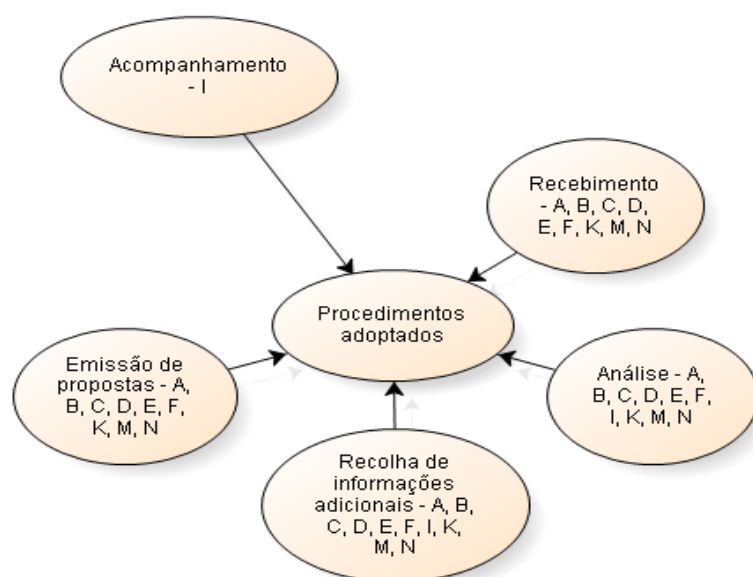


Figura 6.6 – Procedimentos adoptados pelas Equipas

Efectuada a análise conjunta do conteúdo das respostas de cada um dos inquiridos com as Equipas que representavam, verificou-se que pelo menos um, em sete das dez Equipas em actividade, nomeadamente as Equipas A, B, D, I, K, M e N, referiram que após o recebimento dos processos estas desencadeavam três passos: a análise, a recolha de informações adicionais e a emissão de propostas ou o acompanhamento.

Os representantes de duas das três restantes, Equipas C e E fizeram alusão, respectivamente, à análise e emissão de propostas (CECVI) e à recolha

de informações e emissão de respostas (CEEVII). Relativamente à última, o CEFVIII alegou desconhecer os procedimentos adoptados pela Equipa sobre a qual fora solicitado a pronunciar-se. De referir ainda a alusão à realização de “Acompanhamento quando possível” citada pelo CEIXVIII.

Em consonância com a informação disponibilizada por sete representantes da educação (CEAI, CEAIL, CEBDIV, CECVI, CEKXXIV, CEMXXVIII, CENXXXV), três da saúde (CSA, CSBCDEF, CSK) e um de serviço social (SSM) o desenrolar de cada processo tinha sempre, como ponto de partida, a recepção de informação a caracterizar a situação que carecia de intervenção. Dos procedimentos que envolviam a *recepção* de cada processo, pelas Equipas, só os representantes da saúde das Equipas A e B referiram a *triagem* enquanto acção de estabelecer uma ordem de análise dos casos.

A **análise**, mencionada por sete representantes da educação (CEBDIV, CEBV, CECVI, CEIXVIII, CEMXXVII, CENXXXIV) cinco da saúde (CSA, CSBCDEF, CSK, CSM, CSN) e um do serviço social (SSM), consistia, segundo estes, num ou em vários momentos em que os profissionais que integravam as Equipas se reuniam para estudar os dados constantes no processo, tal como havia dado entrada nas Equipas; decidir que informações adicionais recolher, junto de quem e de que forma e, posteriormente efectuar uma leitura compreensiva dos dados recolhidos com vista à posterior emissão de sugestões/pareceres.

A **recolha de informações adicionais** enquanto procedimento complementar da análise, segundo oito representantes da educação (CEAIL, CEBDIV, CEEVII, CEIXVIII, CEKXXIII, CEKXXIV, CEMXXVII, CEMXXVIII), quatro da saúde (CSA, CSBCDEF, CSK, CSN) e um do serviço social (SSM), traduzia-se, consoante os casos, em entrevista a pais e/ou a professores, e em avaliações de cariz pedagógico, psicológico, do foro clínico ou ainda a nível sócio-familiar.

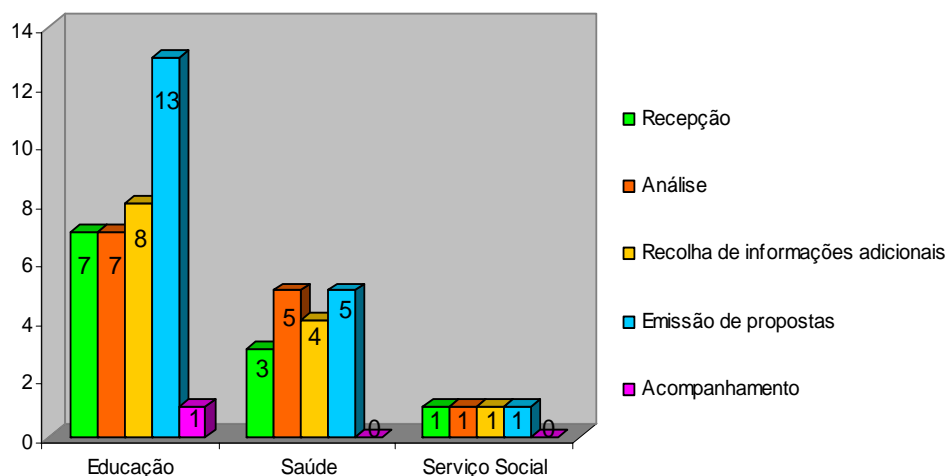
A **emissão de propostas** constituiu, de todos os passos, o que foi maioritariamente referido. Mencionaram-no 13 representantes da educação (só não foi referido pelos CEFVIII e CENXXXV) cinco da saúde (CSA, CSBCDEF, CSK, CSM, CSN) e um do serviço social (SSM). Neste âmbito foram consideradas as referências:

- À elaboração e devolução de relatórios aos indivíduos/entidades responsáveis pela sinalização “...posteriormente procede-se ao envio de um relatório/ informação ao médico de família, escola” (CSA);
- Ao encaminhamento para outros Serviços/Especialidades “...de acordo com a situação é feito o encaminhamento para a especialidade” (CEAI);

- À emissão de propostas de acção/intervenção “...e dá indicações/orientação das possíveis resoluções dos casos para que os professores/D.T. possam proceder de acordo com o indicado na ficha/equipa” (CECVI).

Em síntese, o gráfico 6.55 evidencia que após a recepção dos processos, a acção das Equipas se centra essencialmente na análise, recolha de informações e emissão de pareceres, sendo, este último aspecto, o maioritariamente citado pelos inquiridos.

6.55 - Procedimentos adoptados pelas Equipas no tratamento dos processos



Efeitos da acção das Equipas na inclusão escolar e social e na promoção da saúde e da equidade social - Com base na informação recolhida em resposta à **questão B.I.5**, (a qual diferia ligeiramente na sua redacção, de acordo com o público alvo, tal como anteriormente explicitado) recolheram-se distintos pareceres acerca dos efeitos da acção das Equipas.

No que se refere à inclusão escolar e social, considerando os dados alusivos a cada Equipa e tendo presente que nuns casos foi possível contar com informação facultada por vários Conselhos Executivos, noutras, apenas por um, constatou-se a existência de distintas opiniões, inclusive divergentes, veiculadas, particularmente, por representantes da educação, tal como ilustra a tabela 6.24 abaixo apresentada.

As respostas facultadas por 15 representantes da educação, (de salientar que um dos inquiridos se reportava simultaneamente a duas Equipas,

nomeadamente as Equipas B e D), são passíveis de agrupar em dois conjuntos distintos: os nove que fizeram alusão exclusivamente a aspectos positivos, e os seis que expressaram opiniões diferentes dos primeiros.

Equipas	Educação (inclusão escolar e social)	Saúde (promoção da saúde)	Serviço Social (inclusão social)
A	+ / Desconhecimento	+	+
B	+ / Pouco relevante	+	+
C	+	+	+
D	+	+	+
E	+	+	+
F	+	+	+
I	+	Pouco relevante	Desconhecimento
K	+ / Pouco relevante	+	+
M	+ / Pouca visibilidade/ Pouco relevante	+	+
N	+ / Resultados só visíveis a longo prazo	Sem resposta	+

Tabela 6.24 - Efeitos da acção das Equipas na inclusão escolar, social e na promoção da saúde

+ – Contributo positivo

Em termos práticos e tendo como suporte a tabela superiormente apresentada, verifica-se que os representantes da educação das Equipas C, D, E, F e I (num rácio de um por Equipa) opinaram favoravelmente acerca do contributo das acções desencadeadas pelas referidas estruturas.

No caso das Equipas A, B, K, M e N (representadas por dois inquiridos, à excepção da Equipa M – que contou com três) um dos representantes, por Equipa, classificou como positivo o contributo das Equipas na inclusão escolar e social das crianças/jovens, enquanto o outro (ou outros) manifestou diferentes pareceres, nomeadamente:

- Desconhecimento (CEAII);
- Fraca ou inexistente visibilidade dos efeitos da acção das Equipas (CEMXXVII e CENXXXV);

- Contributo pouco significativo (CEBV, CEKXXIII, CEMXXIX).

Relativamente aos contributos positivos assinalados, apenas clarificados por cinco inquiridos, foram referidos os seguintes aspectos:

- Envolvimento de diferentes intervenientes/serviços na resolução de situações que comprometem a inclusão escolar e social das crianças/jovens (CECVI);
- Melhor adequação no encaminhamento e/ou processo de integração resultante de um melhor conhecimento da criança/jovem (CEBDIV, CEKXXIV);
- Garantia de acompanhamento a crianças que dele carecem, por profissionais (não existentes nas escolas) de diferentes especialidades (CEKXXIV, CEMXXVIII);
- Garantia da atribuição de subsídios a agregados familiares com dificuldades económicas, em situações como as mencionadas no ponto anterior (CEKXXIV);
- Melhoria das situações de grande parte das crianças/jovens que contam com a intervenção da Equipa (CEEVII).

Dos inquiridos que fizeram alusão a ausência ou limitada visibilidade, apenas um deles clarificou que “Os resultados não se vêm de imediato e por isso só quem acompanha a criança durante vários anos é que poderá avaliar” (CENXXXV).

Salientem-se, por último, as respostas veiculadas por três Conselhos Executivos, referentes às Equipas B, K e M, que atribuem fraca relevância ao papel das Equipas na promoção da inclusão escolar e social das crianças e jovens. O CEBV referiu concretamente: “Tem consequências restritas, dado que existem outros factores em causa”; o CEMXXIX traduziu a sua resposta na expressão: “Uma resposta pouco conclusiva e sempre aquém das reais dificuldades dos alunos” e o CEKXXIII afirmou concretamente:

De momento só tenho verificado consequências na clarificação de algumas sinalizações. Depois surgem propostas mas não passam disso. As respostas a nível dos técnicos especializados, nomeadamente psicólogos, só têm acontecido devido à carolice de alguns elementos que neste momento fazem parte da Equipa. A nível social chegam tarde e nem sempre com a celeridade necessária para colmatar determinado problema.

Da análise das três respostas resulta evidente estar-se perante inquiridos que partilham a ideia de que o contributo das Equipas, face às problemáticas

subjacentes, é insuficiente, expressando a sua insatisfação com base na distância entre o esperado e o observado ou obtido. De referir, também, que enquanto o primeiro percebe a acção da Equipa B, como uma parte de um todo que não se basta a si própria para garantir bons resultados (“dado existirem outros factores em causa”) o terceiro percepção a Equipa K como um serviço externo de quem se espera a solução ou melhoria das situações (“depois surgem propostas mas não passam disso”). Acrescente-se, ainda, a alusão efectuada pelo CEKXXXIII, quer à ausência de profissionais especializados para colmatar necessidades específicas de intervenção e/ou acompanhamento, quer à resposta tardia a problemáticas do foro social. Em síntese, da análise transparece, por um lado, a importância de uma acção concertada dos diversos intervenientes no processo, a par da adequação da intervenção sobre eventuais factores que possam constituir-se barreiras à melhoria ou resolução das situações e, por outro, o facto de serviços que recorrem às Equipas, aparentemente não equacionarem a possibilidade de serem parte da solução.

No que respeita à compreensão dos efeitos da acção das Equipas na promoção da saúde (pergunta destinada a Directores de Centros de Saúde) há a salientar a ausência de resposta à questão, por parte do representante do Equipa N. Também a resposta efectuada pelo representante da Equipa I, que referiu a existência de uma “Fracá interligação com o médico de família” se destacou das restantes quatro, na medida em estas atribuem uma valoração positiva ao contributo das Equipas, na melhoria da saúde das crianças/jovens. Inversamente, a resposta agora apresentada, revela, de forma implícita, o parecer de que a Equipa I não se constitui promotora da saúde das crianças/jovens, na medida em que age, na óptica do inquirido, sem fomentar o envolvimento dos médicos de família. Em termos de conteúdo, as respostas dos quatro inquiridos, referentes às Equipas A, B, C, D, E, F, K e M, traduziram os contributos das Equipas a que se reportavam, concretamente:

- Encontrar respostas adequadas a cada criança a partir da resolução de problemas que por si só, enquanto profissionais de saúde, não conseguiriam avaliar (CSBCDEF);
- Melhor conhecimento de cada situação, enquanto factor que promove a adequação das intervenções por parte da família e outros profissionais que interagem com a criança/jovem, com repercussões a vários níveis, dos quais se destaca o comportamental (CSK);
- Adequado acompanhamento, traduzido numa elevada percentagem de recuperação das crianças alvo (CSM);
- Melhoria da qualidade de saúde na sua globalidade (CSA).

Considerando, por último, as respostas facultadas pelos quatro representantes de serviço social, relativas à promoção da equidade social, verificou-se que apenas um deles, o referente à Equipa I, alegou desconhecimento. Os restantes três traduziram os efeitos da acção das Equipas numa mais correcta avaliação das problemáticas, referindo que a mesma possibilita, em particular:

- Uma melhor adequação das respostas às reais necessidades das crianças/jovens; (SSABCDEFN, SSK);
- A ajuda efectiva, por profissionais que estão no terreno, quer junto das crianças quer junto das famílias (SSABCDEFN);
- Uma intervenção concertada junto da criança “por parte das famílias e dos técnicos que a rodeiam” (SSM).

6.4.1.4 – Interações com distintos intervenientes/serviços

Com base na primeira recolha de informação efectuada junto das Equipas, foi concebido um grupo de questões, nos questionários agora em análise, que visava clarificar os moldes em que se processava a comunicação e interacção entre as Equipas e os diferentes intervenientes e serviços com os quais interagiam. Tendo como objectivo facultar uma maior compreensividade da análise que se segue, ilustra-se, desde já, as questões contempladas no bloco C.

BLOCO C - *Interação com distintos intervenientes*

I - De acordo com o levantamento de dados previamente efectuado, as Equipas envolvidas no estudo identificaram vários intervenientes e/ou serviços com os quais interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social/serviços sociais, e outros. Visando clarificar como se processa a comunicação e interacção entre a Equipa e os diferentes serviços, questiona-se:

1. Em que situações e como é que a Equipa Multiprofissional de, desencadeia essa interacção?
 2. Como é que os diferentes serviços se posicionam face às propostas de interacção / pedidos de intervenção?
 3. Que percepção tem das solicitações efectuadas à Equipa pelos agentes da comunidade?
 4. O que julga ser esperado da Equipa sempre que lhe são remetidos novos processos?
 5. Que ideia tem da forma como a acção da Equipa é percebida, nomeadamente por pais, professores e outros profissionais com os quais interage?
 6. Como concebe o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?
-

Situações subjacentes à promoção de interacções entre Equipas e intervenientes/ serviços do meio – Visando identificar e compreender em que situações e como é que as Equipas desencadeavam interacções com diferentes intervenientes/serviços, foi equacionada a **questão C.I.1.** destinada a representantes de Equipas em actividade.

Tal como ilustra a tabela 6.25, dos 25 inquiridos que responderam à questão (15 representantes da educação, seis da saúde e quatro do serviço social) apenas quatro Presidentes de Conselhos Executivos (CECVI, CEFVIII, CEKXXIII, CEMXXIX) dois Directores de Centros de Saúde (CSM, CSN) e um Coordenador de Zona da Segurança Social (SSABCDEFN) se pronunciaram sobre as situações subjacentes ao desencadear das interacções agora em análise, referindo que as mesmas resultavam do envio de processos às Equipas, na sequência da detecção prévia de distintas problemáticas, à excepção do CECVI que fez referência exclusivamente a situações de crianças/jovens em perigo. No que respeita a procedimentos, a solicitação de apoio assumia as seguintes modalidades de carácter mais ou menos formal:

- Reuniões com profissionais de serviços a envolver (CEAI, CENXXXIV, CSA, CSK, CSM);
- Troca de correspondência/documentação, como ofícios, modelos próprios, relatórios (CEMXXVII, CSBCDEF, CSK, CSM, SSABCDEFN, SSM);
- Contactos pessoais ou telefónicos (CEKXXIII; CEMXXVIII, CENXXXIV; CSBCDEF, CSK, CSM, SSABCDEFN).

Para além dos aspectos já citados, também o CEBDIV e o CEEVII fizeram alusão aos procedimentos adoptados, não especificando, contudo, as estratégias utilizadas. Cite-se, como exemplo, a resposta do CEEVII, ao referir que a Equipa E desencadeava a interacção com diferentes serviços: “... sensibilizando para a participação de todos os agentes que gravitam na esfera vivencial da criança”. Dois outros CEKXXIV e CENXXXV centraram a sua resposta exclusivamente nas interacções estabelecidas no seio das Equipas, entre os profissionais que as integram, como por exemplo “Essa interacção desencadeia-se entre os elementos que constituem a Equipa em que esses serviços estão representados” CEKXXIV.

Ainda em resposta à questão, foram citados, como intervenientes a envolver, pais/famílias, professores/escolas, médicos de família e distintos serviços. De referir por último que, para além dos dados já apresentados, quatro inquiridos alegaram desconhecimento (CEAII, CSI, SSI e SSK) e outros dois

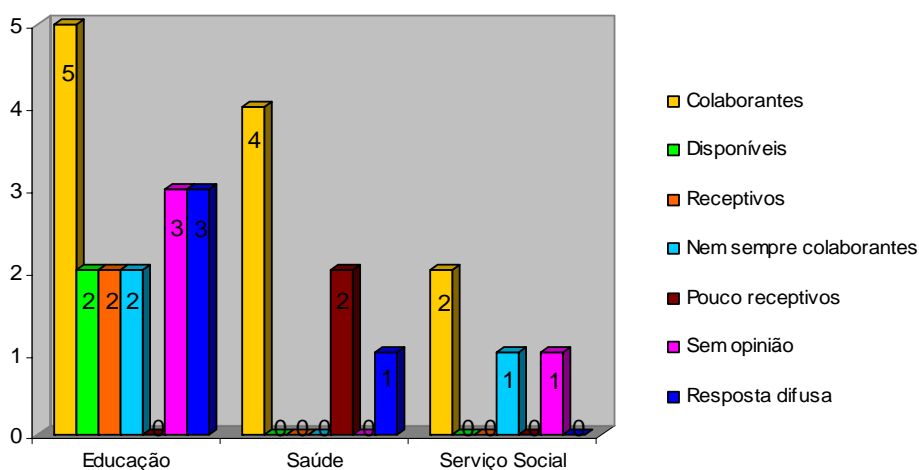
emitiram respostas que não iam de encontro à questão formulada (CEBV, CEIXVIII).

	Educação	Saúde	Serviço Social
Em que situações?	<p>Equipa C</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em situação de perigo <p>Equipas F e K</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com as problemáticas identificadas <p>Equipa M</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre que ocorre uma sinalização 	<p>Equipas M e N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com as problemáticas identificadas 	<p>Equipa A, B, C, D, E, F e N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando as problemáticas estão relacionadas com a esfera de actuação da Segurança Social
Como?	<p>Equipa A</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões <p>Equipas B e D</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tramitação de processos <p>Equipa E</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilização para a participação de todos <p>Equipa K</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Marcação de consultas ▪ Contactos pessoais <p>Equipa M</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatórios ▪ Contactos telefónicos <p>Equipa N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões ▪ Contactos pessoais 	<p>Equipa A</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões <p>Equipas B, C, D, E e F</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informação escrita ▪ Contactos telefónicos ▪ Contactos pessoais <p>Equipa K</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informação escrita ▪ Reuniões ▪ Contactos telefónicos ▪ Contactos pessoais <p>Equipa M</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação nas reuniões da Equipa ▪ Informação escrita ▪ Contactos telefónicos 	<p>Equipa M</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatórios <p>Equipas A, B, C, D, E, F e N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contactos pessoais ou telefónicos
Com quem?	<p>Equipa C</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferentes entidades <p>Equipa K</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Médicos de família ▪ Pais ▪ Professores 	<p>Equipas B, C, D, E e F</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pais ▪ Professores <p>Equipa K</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Serviço Nacional de Saúde ▪ Segurança Social ▪ Outras instituições/ /técnicos <p>Equipa N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hospitais ▪ Gabinete de Apoio Psicopedagógico ▪ APPACDM/ CERCÍ ▪ Tribunais e IRS 	<p>Equipas A, B, C, D, E, F e N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Serviços da Segurança Social

Tabela 6.25 – Em que situações, como e com quem interagem as Equipas

Posicionamento dos intervenientes e serviços face às solicitações das Equipas – Partindo do conteúdo das respostas referentes à **questão C.I.2.** facultadas por 14 representantes da educação, seis da saúde e quatro do serviço social, verificou-se que a maioria dos inquiridos das três áreas em questão, consideram que os diferentes intervenientes/serviços se assumem como entidades colaborantes nos processos em que as Equipas solicitam a sua participação. O gráfico 6.56 abaixo apresentado, visa ilustrar, em termos quantitativos, a distribuição dos distintos pareceres (de notar que algumas das respostas contemplavam mais do que um aspecto).

6.56 - Posicionamento dos intervenientes/serviços face às solicitações das Equipas



Da leitura do gráfico resulta evidente que, segundo as três áreas em análise, a atitude colaborante é a que regista maior número de referências. Acrescente-se que os inquiridos que classificaram os serviços do meio como colaborantes se reportavam designadamente às Equipas:

- A, K, I, M, N – Educação;
- A, B, C, D, E, F, K, M – Saúde;
- A, B, C, D, E, F, M e N – Serviço social;

De salientar, neste ponto, o comentário efectuado pelo representante da saúde referente à Equipa M (CSM), na medida em que explicita, no seu ponto de vista, a razão de algumas dificuldades sentidas:

[Os serviços] Colaboram dentro dos possíveis com as propostas da equipa, surgindo no entanto muitas situações para as quais os serviços

não têm condições de resposta e nesse caso são feitos encaminhamentos para as entidades privadas.

Bastante expressivos foram também os valores referentes à ausência de opinião, (CEAII, CEBV, CENXXXIV, SSI) e à existência de respostas difusas expressas pelos CEKXXIII, CEMXXVII; CEMXXIX. Com menor expressão registaram-se os pareceres de que os serviços:

- Se afiguram receptivos e disponíveis para colaborar com as Equipas, aspectos unicamente referidos por representantes da educação (disponíveis – CEFVIII, CEKXXIV, receptivos – CEIXVIII, CEMXXVIII);
- Nem sempre se assumem como colaboradores (CECVI, CEEVII, SSK) tendo sido citados pais e CPCJ como intervenientes/serviços que nem sempre colaboram.

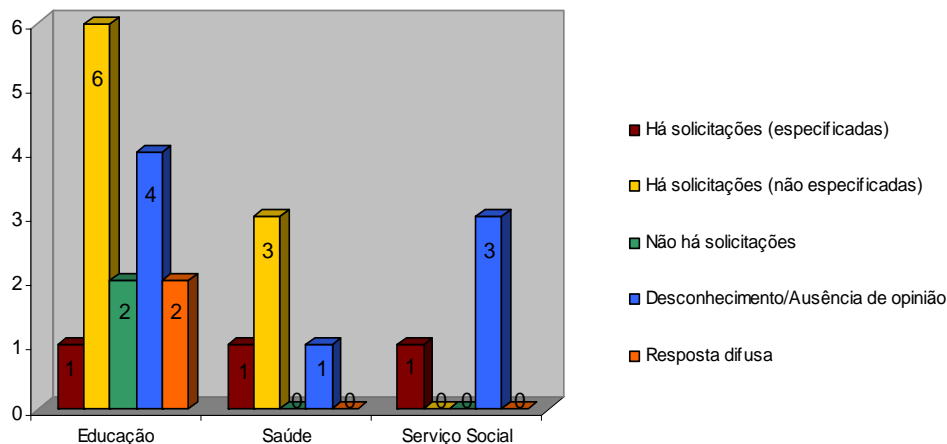
Ainda neste âmbito (embora não respondendo directamente à questão formulada) o representante da saúde referente à Equipa N, a consubstanciar o seu parecer, referiu: “Tenho a percepção que alguns profissionais (saúde e educação) não reconhecem a EM como estrutura importante no contexto escolar, confundindo-a, por vezes, com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e outras vezes entendendo-a como intrusa no trabalho escolar”.

Solicitações efectuadas às Equipas por intervenientes/serviços da comunidade – Com o intuito de procurar perceber qual o papel dos intervenientes e serviços do meio enquanto promotores de diferentes dinâmicas no seio das Equipas, nomeadamente através das solicitações que lhes efectuavam, foi elaborada a **questão C.I.3.** destinada a representantes de Equipas em actividade, à qual responderam 15 representantes da educação, cinco da saúde e quatro de serviço social.

Num primeiro momento e com base na ambiguidade do conteúdo das respostas recolhidas, afigurou-se pertinente considerar que a questão em estudo tenha sido indevidamente formulada. O gráfico 6.57, apresentado na página que se segue, permite ilustrar a conclusão agora avançada, que se passa a explicar em pormenor.

Do total de 24 inquiridos, oito, distribuídos pelas três áreas em análise (CEAII, CEBV, CEMXXVIII, CENXXXV, CSI, SSABCDEFN, SSK, SSI) ou seja, uma terça parte, manifestaram desconhecimento ou ausência de opinião face ao assunto em questão, enquanto outros dois (CEAI, CEMXXIX) emitiram respostas que nada permitem concluir face ao solicitado.

6.57 - Percepção das solicitações efectuadas às Equipas por serviços da comunidade



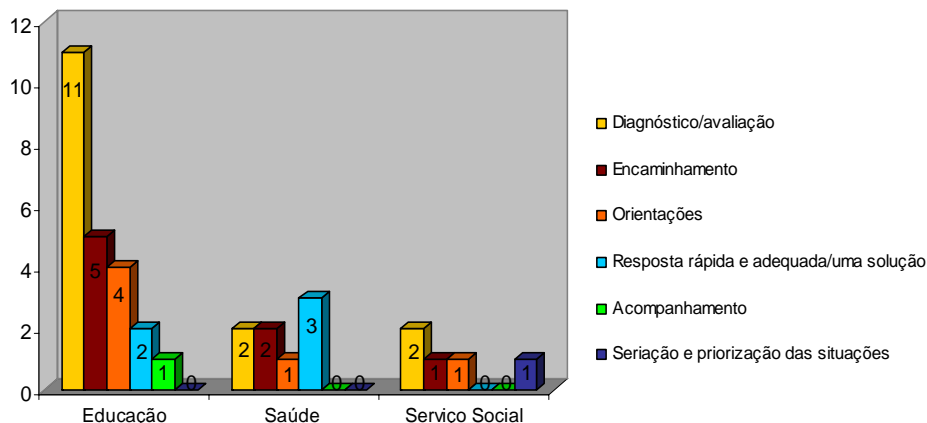
Dos 12 inquiridos que referiram serem efectuadas solicitações às Equipas por intervenientes ou serviços da comunidade, apenas três (um por área, nomeadamente CEFVIII, CSM, SSABCDEFN) especificaram quais, centrando-se todos nos processos das crianças/jovens remetidos pelas escolas às Equipas. Numa opinião contrária, os dois restantes (CECVI, CEKXXIII) referiam não serem efectuadas solicitações às Equipas.

De salientar que, embora não tendo sido especificadas outras solicitações às Equipas, que não a tramitação de processos, foram, no entanto, referidos responsáveis pelas que são efectuadas, nomeadamente professores/escolas, profissionais de saúde e de serviço social, pais e instituições do meio. A análise agora realizada permite concluir que as solicitações feitas se centram exclusivamente nos processos referentes às crianças/jovens remetidos às Equipas.

Finalidades perseguidas com o envio de processos para as Equipas –

Visando perceber quais as finalidades perseguidas com o envio de processos para as Equipas, pelos respectivos responsáveis, foi equacionada a **questão C.I.4.** que tinha como público-alvo os representantes das Equipas em actividade. As respostas facultadas por 15 Conselhos Executivos, cinco Directores de Centros de Saúde e quatro representantes de serviço social, na sua grande maioria muito breves e algumas referindo mais do que um aspecto em simultâneo, permitiram concluir existirem diferentes posicionamentos face ao contributo esperado, de acordo com o gráfico 6.58.

6.58 - Finalidades do envio de processos às Equipas



A leitura do gráfico agora apresentado denota que, de acordo com os representantes das áreas em análise, existem três procedimentos comumente referidos, nomeadamente o diagnóstico/avaliação, o encaminhamento e a disponibilização de orientações.

Relativamente ao primeiro – *diagnóstico/avaliação* – o CEMXXIX referia a importância da intervenção da Equipa se traduzir numa “ajuda mais detalhada no diagnóstico das dificuldades mais profundas dos alunos”. Considerado o conteúdo das respostas conjuntamente com as Equipas a que se reportavam, verificou-se que relativamente aos representantes da educação, apenas o CECVI e o CEEVII não referiram esta fase do processo.

No âmbito da saúde, o diagnóstico/avaliação não foi referido pelos representantes das Equipas A, K e M. No caso da Equipa N o respectivo Director do Centro de Saúde não se pronunciou sobre o assunto em apreço. No que respeita ao serviço social, só os representantes das Equipas K e M o referiram.

O *encaminhamento* das situações para diferentes serviços, que possam constituir resposta adequada às necessidades específicas das crianças/jovens, constituiu o segundo aspecto mais referido, nomeadamente por cinco representantes da educação (CEAI, CEBV, CEKXXIII, CEKXXIV, CEIXVIII) dois da saúde (CSBCDEF, CSI) e um do serviço social (SSM) embora apenas o Director do Centro de Saúde afecto às Equipas B, C, D, E e F tenha citado como exemplo, o encaminhamento para a Educação Especial.

A obtenção de *orientações* com vista a um ajuste das práticas às necessidades concretas das crianças, constituiu o terceiro aspecto mais citado.

Foi referido por quatro representantes da educação (CEAII, CECVI, CEIXVIII, CEMXXVII) um da saúde (CSBCDEF) e outro do serviço social (SSK). O Conselho Executivo afecto à Equipa C, traduziu o seu ponto de vista nos seguintes moldes: “Espera-se que com a interdisciplinaridade de conhecimentos/experiências dos diferentes técnicos seja possível resolver e/ou pelo menos sensibilizar os elementos da comunidade escolar para a resolução dos casos, com base nas orientações facultadas”.

Não especificando quaisquer procedimentos, mas traduzindo de forma inequívoca, o desejo dos responsáveis pelas sinalizações obterem das Equipas *soluções* para as problemáticas enfrentadas, dois representantes da educação (CEEVII, CENXXXV) e três da saúde (CSA, CSI, CSK) fizeram alusão ao facultar “Respostas rápidas e adequadas” (CSA) ou dito de outra forma “Solucionar todos os casos em todas as vertentes do problema” (CSK). De referir, ainda, que a referência ao propósito de obtenção de propostas de encaminhamento, orientações e acompanhamento surgiu associado, em seis casos, à referência a diagnóstico/avaliação.

Além do já explicitado, importa acrescentar que o representante de serviço social referente à Equipa I alegou desconhecimento face à realidade em estudo e o SSABCDEFN fez alusão a “Uma seriação e uma priorização das situações sinalizadas”. Na prática, a resposta agora retratada remete unicamente para a ordenação e estabelecimento de prioridades dos processos recebidos pelas Equipas, nada acrescentando aos propósitos últimos da sua acção.

Opinião de pais, professores e outros profissionais sobre a acção das Equipas – Analisadas as respostas à **questão C.I.5.** facultadas por 14 representantes da educação, seis da saúde e quatro de serviço social, todos afectos a Equipas em actividade, verificou-se que nenhum dos inquiridos particularizou o parecer de pais, professores ou de outros profissionais, respondendo antes, de forma abrangente. Dada a diversidade da informação obtida, quer por área em análise, quer por Equipa, optou-se pela sua apresentação esquemática nas figuras 6.7, 6.8 e 6.9, (aspectos respectivamente citados por representantes da educação, saúde e serviço social), de forma a facilitar a leitura compreensiva da mesma.

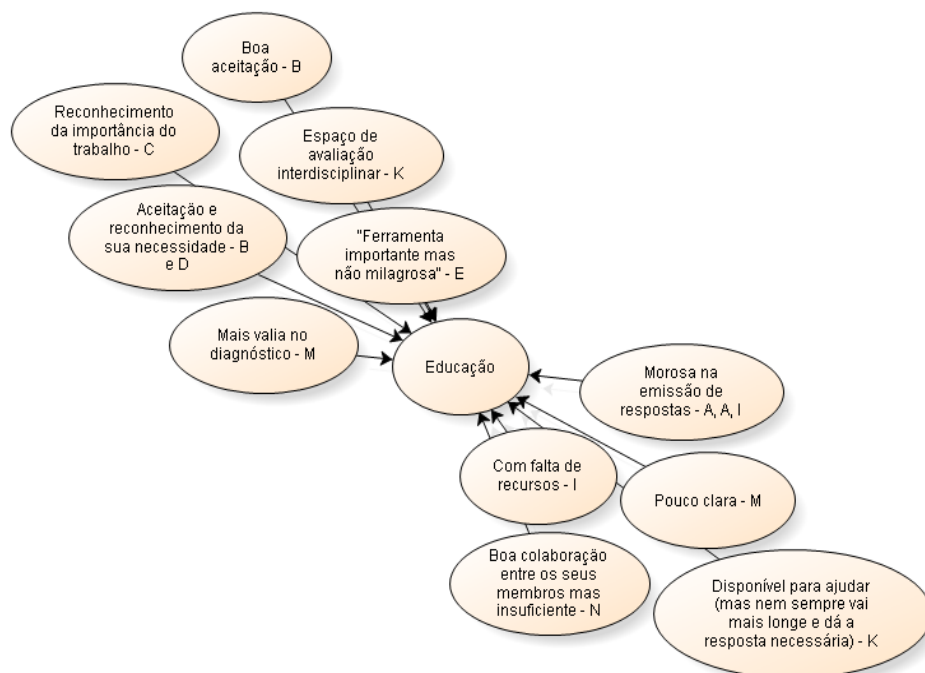


Figura 6.7 – Opiniões de diferentes parceiros, na óptica da educação, sobre a acção das Equipas

No âmbito da educação recolheram-se diversos pareceres que se aglutinaram entre pareceres favoráveis, referentes às Equipas B, C, D, E, K e M e pareceres pouco favoráveis ou desfavoráveis, associados às Equipas A, I, K, M e N. Os primeiros centraram-se no reconhecimento e aceitação das Equipas, pela importância e necessidade da acção por elas desenvolvida, sendo particularmente referido o seu contributo no diagnóstico das problemáticas, sustentado numa avaliação interdisciplinar. O representante da Equipa E alertava, contudo, para a importância de não se criarem expectativas acerca do desempenho das Equipas para além do expectável.

Os segundos, focalizaram-se em aspectos menos favoráveis, essencialmente voltados para a o cariz das suas respostas, acentuando a morosidade na sua devolução, (note-se que ambos os CE afectos à Equipa A fizeram referência a este aspecto); a falta de clareza e a insuficiência de soluções face às necessidades. Reconheciam, apesar disso, a boa colaboração entre os membros da Equipa (no caso da Equipa N) e a disponibilidade para ajudar (Equipas K) não se bastando, contudo, a si mesmos, para ultrapassar os problemas identificados.

De referir, ainda, que das catorze respostas analisadas uma não foi considerada, referente ao CEMXXVIII, por não se observar qualquer relação entre a afirmação efectuada e a questão que lhe estava subjacente.

No âmbito da saúde, à excepção do representante da Equipa I que expressou desconhecimento sobre o assunto, todos os restantes emitiram pareceres favoráveis. Numa vertente, as Equipas foram consideradas como recursos/estruturas de carácter gratuito, com boa capacidade de resposta, que pautam a sua acção pelo rigor, sendo a mesma reconhecida como importante. Noutra, foi considerado o agrado pelo seu funcionamento e a dedicação dos seus profissionais. O representante das Equipas B, C, D, E e F, classificou, de forma sumária, como muito positiva a acção desenvolvida pelas mesmas.

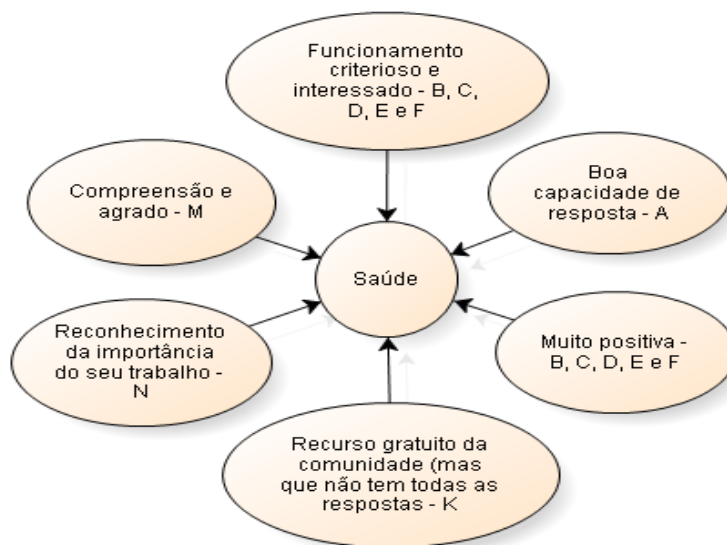


Figura 6.8 – Opiniões de diferentes parceiros, na óptica da saúde, sobre a acção das Equipas

Relativamente aos representantes de serviço social, à excepção do referente à Equipa I, que disse desconhecer a realidade em estudo, todos os restantes (três) afirmaram que as Equipas são tidas como estruturas muito importantes, na medida que se constituem como recursos do próprio meio, que “procuram colmatar necessidades específicas dos serviços públicos” (SSK).

O representante das Equipas A, B, C, D, E, F e N justificou o seu ponto de vista ao alegar que “considerando o grande número de sinalizações efectuado por estes agentes [pais, professores e outros profissionais], é credível e reconhecida a sua intervenção”.

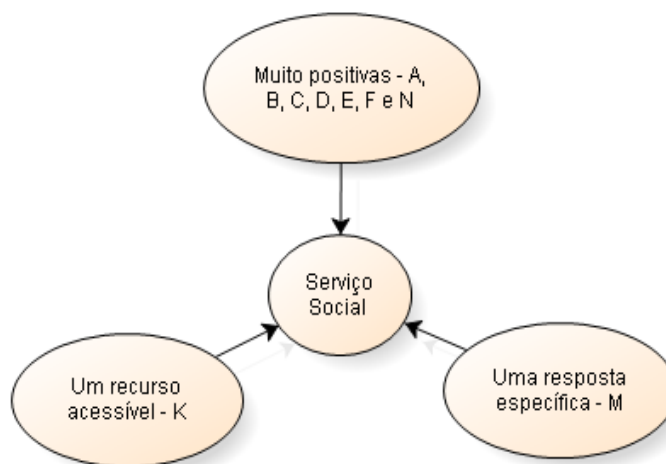


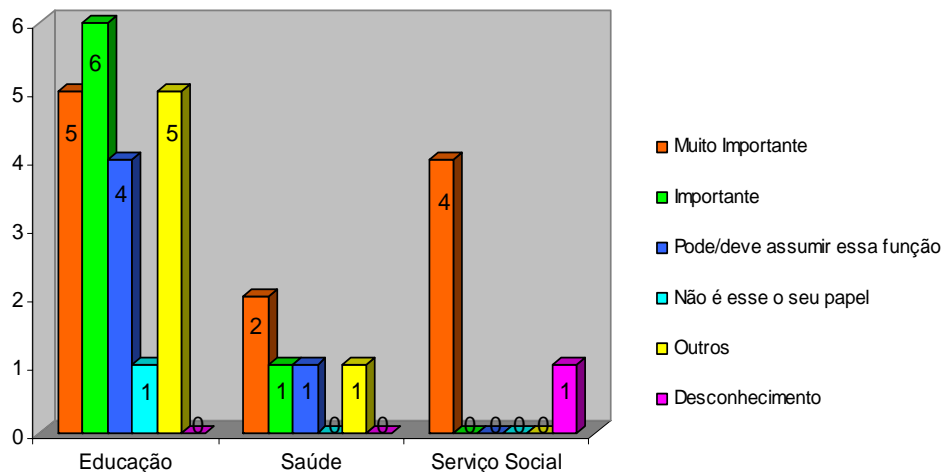
Figura 6.9 – Opiniões de diferentes parceiros, na óptica do serviço social, sobre a acção das Equipas

As Equipas como estruturas promotoras de redes – Procurando compreender a importância atribuída ao desenvolvimento de uma acção concertada e colaborativa entre diferentes serviços e/ou intervenientes, em torno de objectivos comuns, pelos diferentes inquiridos (incluindo representantes quer de Equipas em situação de actividade quer em situação de inactividade) foi formulada a **questão C.I.6**.

Numa primeira leitura verificou-se terem respondido à questão 21 Conselhos Executivos (sete dos quais referentes a Equipas em situação de inactividade), cinco Directores de Centros de Saúde e outros tantos representantes da segurança social. Da análise das suas respostas foi notória a distribuição de pareceres essencialmente em torno de três eixos: serem tidas como *estruturas muito importantes* (CEAI, CECVI, CEHX, CEHXIII, CEJIXX, CSBCDEF, CSK, SSABCDEFN, SSHK, SSJL, SSM); ou *importantes* (CEFVIII, CEHXI, CEHXII, CEMXXVII, CEMXXIX, CENXXXIV, CSA) enquanto promotoras de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade ou, ainda, *poderem e/ou deverem sê-lo*, deixando antever que não o são ou nem sempre o são (CEAII, CEBDIV, CEJXX, CELXXV, CSM).

Paralelamente foram identificadas seis respostas (cinco de representantes da educação e um da saúde) que, dada a sua especificidade foram enquadradas no item *outros*. O gráfico 6.59 traduz a distribuição agora referida.

6.59 - Papel das Equipas enquanto estruturas promotoras de redes locais



Considerando a análise das respostas por área, verificou-se que no âmbito da educação, sensivelmente metade dos inquiridos (11) considera importante ou muito importante o papel das Equipas enquanto estruturas promotoras de redes de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade. Paralelamente, outros quatro referem que elas podem e devem assumir essa função havendo apenas um dos 21 respondentes (CEEVII), que afirmou não ser esse o papel das Equipas.

De salientar que três dos cinco que classificaram como muito importante o papel das Equipas na promoção de redes, representavam Equipas em situação de inactividade (Equipas H e J) tal como outros dois que aludindo, também, à Equipa H, a qualificaram como importante no assumir o referido papel. Cite-se, como exemplo, a argumentação apresentada pelo CEJXX: “Seria uma ajuda importante até porque podiam rentabilizar recursos e teriam uma visão de conjunto mais objectiva, possibilitando a procura de soluções mais adequadas e práticas, de acordo com cada situação.”

As restantes cinco respostas, classificadas em *outros*, centraram-se essencialmente em limitações que na óptica dos inquiridos se constituem como entraves, nomeadamente:

- A ausência de profissionais ao serviço das Equipas em quantidade e com disponibilidade suficientes (CEBV e CEIXVIII);
- A ausência de uma distribuição equitativa de trabalho e responsabilidades entre todos os elementos da Equipa (CENXXXV);

- A ausência de profissionais, na comunidade, em diversidade e quantidade suficientes para responder às necessidades. “Nem sempre são vistos e diagnosticados pelos técnicos indicados. É o caso das perdas de audição e de visão, dos problemas degenerativos e paralisias etc.” (CEMXXVIII);
- O surgimento de várias estruturas com finalidades idênticas, que estão a deixar à margem a Equipa (CEKXXIII).

Na área da saúde, as cinco respostas recolhidas distribuíram-se por três opiniões distintas, maioritariamente centradas no parecer de que as Equipas assumem um papel muito importante na promoção de redes, opinião esta partilhada por dois representantes da área de saúde, afectos às Equipas B, C, D, E, F e K. Em particular, o representante da Equipa K (CSK) traduzia o seu parecer nos seguintes moldes:

[A Equipa] Agrega e potencia os recursos institucionais e técnicos da comunidade de modo a dar respostas globais às necessidades das crianças e suas famílias de forma a diminuir a sua vulnerabilidade (nos diferentes aspectos relacionados com a aprendizagem e comportamentos), dá suporte à necessidade de recursos e contribui para a canalização dos recursos para as necessidades concretas. Para além disso, a melhor gestão dos casos reflecte-se na melhor gestão dos recursos humanos e consequentemente numa diminuição de custos.

De forma, idêntica também o representante da Equipa A disse considerá-las importantes, ainda que não tendo especificado a razão do seu parecer. As restantes duas respostas, referentes às Equipas I e M, referiam nomeadamente:

- A Equipa é pouco efectiva (CSI). Esta afirmação traduz a ideia de que, na prática, não é significativa a sua acção, enquanto estrutura promotora de redes;
- A Equipa pode constituir-se como estrutura promotora de redes. (Admite-se a possibilidade de o ser, mas não se afirma que o seja) (CSM).

Com base nas respostas facultadas pelos representantes de serviço social, à excepção do representante da Equipa I que referiu desconhecer a realidade em questão, os restantes quatro classificaram como muito importante, decisivo e mesmo privilegiado, o papel da Equipas, enquanto estruturas promotoras de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade.

O representante das Equipas A, B, C, D, E, F e N justificou, complementarmente, que o papel preponderante das Equipas se deve ao “apoio

técnico que disponibilizam a todos os intervenientes, à articulação com as estruturas locais e à identificação quer dos recursos quer das carências das comunidades locais.”

6.4.1.5 – Pertinência e contributo das Equipas

No último grupo de questões, os instrumentos em análise visaram, em primeiro, a identificação das opiniões dos inquiridos acerca da pertinência, contributos, constrangimentos e aspectos facilitadores do funcionamento das Equipas. Em segundo, procuraram perceber qual a mais-valia dos profissionais que as integram, enquanto técnicos ao serviço de instituições locais, e, ainda, efectuar uma recolha de sugestões de melhoria.

BLOCO D - Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica:

1. Como avalia a pertinência deste tipo de Equipas?
2. Que contributo considera poderem estas Equipas prestar à Educação em Portugal?

II - Que aspectos identifica como:

1. Constrangimentos à acção da Equipa Multiprofissional de.....;
2. Elementos facilitadores da mesma;

III - Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, em seu entender, são potenciados por esta composição?

IV- Refira que propostas faria com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas Multiprofissionais?

Pertinência das Equipas – Tendo por base as respostas dadas à **questão D.I.1.**, destinada aos diferentes representantes de todas as Equipas (quer em funcionamento, quer em situação de inactividade), que visava compreender a pertinência das referidas estruturas, verificou-se que a grande maioria dos pareceres foi francamente favorável.

No âmbito da educação, foram recolhidas 22 respostas, das quais 14, pela riqueza do seu conteúdo, se optou por representar, esquematicamente na figura 6.10, ilustrada na página que se segue.

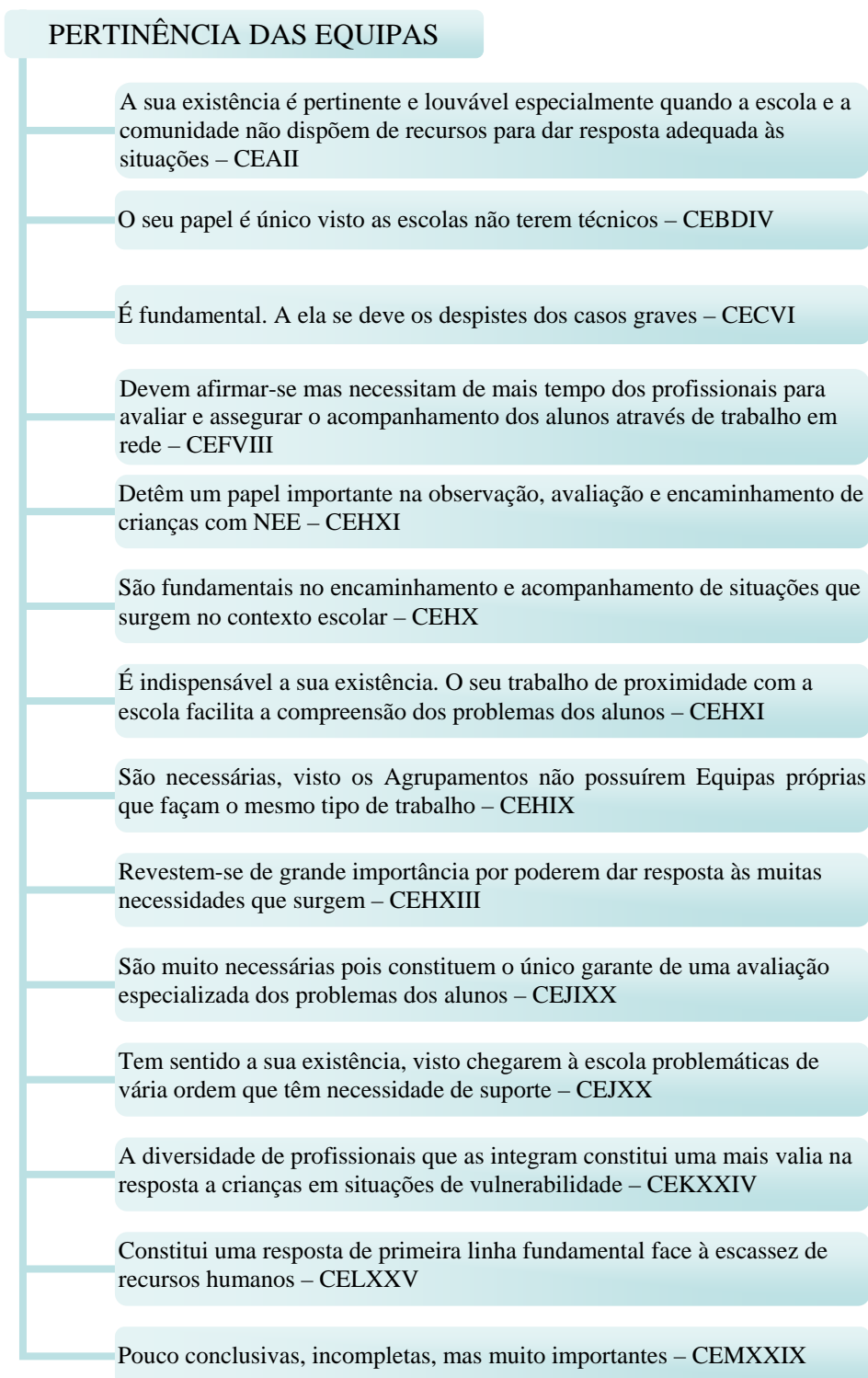


Figura 6.10 – Pareceres de diferentes representantes da educação, sobre a acção das Equipas

Das restantes respostas facultadas pelos representantes da educação, à excepção de uma (CEBV) que referiu considerar “razoável” a sua pertinência, há a acrescentar que duas (CEAI, CENXXXIV) classificaram as Equipas como “muito pertinentes” e “indispensáveis” não justificando porém, as razões subjacentes a tais opiniões. Por seu lado, os representantes das Equipas E, I, K e M defenderam a sua pertinência, alegando contudo, a necessidade de disporem dos meios e recursos necessários ao seu adequado funcionamento. O CEMXXVII referiu mesmo tratar-se de estruturas às quais deve ser dada continuidade. Em síntese:

- Todos os inquiridos atribuíram um parecer favorável às Equipas em estudo, em particular por facilitarem a compreensão e encaminhamento de situações que surgem em contexto escolar e terem a possibilidade de assegurar o acompanhamento das crianças/jovens através da realização de trabalho em rede;
- Seis justificaram a sua pertinência pela falta de recursos humanos (profissionais com formação específica de determinadas áreas) em particular, nas escolas;
- Dois defenderam que, apesar de reconhecerem nelas algumas limitações, como o reduzido tempo dos profissionais ao seu serviço e o serem “inconclusivas e incompletas”, elas são estruturas que importa manter e melhorar.

No que respeita às respostas facultadas pelos representantes da saúde, num total de seis, dois (CSM e CSL) referiram que as Equipas em análise são muito pertinentes, não tendo contudo justificado o seu parecer. Os restantes quatro, não contrariando o parecer de que as Equipas são estruturas importantes, referiram, porém, aspectos que, na sua óptica, carecem de melhorias, nomeadamente:

- Necessidade de possuírem outros profissionais na sua composição e serem mais interventivas (CSA);
- Dever ser acautelada a “constante mudança de profissionais” (CSBCDEF);
- Serem estruturas “pesadas e deficitárias” que urge agilizar (CSI);
- Necessidade de atribuição de profissionais de psicologia, com carácter efectivo e de mais horas a outros profissionais, nomeadamente terapeutas da fala (CSK).

No âmbito do serviço social, dos cinco inquiridos que responderam à questão em análise, apenas um referiu não ter capacidade para avaliar a pertinência da Equipa a que se reportava (Equipas I), por desconhecimento do seu conteúdo funcional. Os restantes frisaram a sua importância na “avaliação” e “acompanhamento” de crianças/jovens, tendo, em particular o SSABCDEFN referido que “As Equipas desenvolvem um trabalho em rede que permite inventariar recursos, dinamizar respostas existentes e provavelmente «formar» os técnicos que estão no terreno, fornecendo algumas ferramentas.”

Contributos das Equipas para a educação, saúde e serviço social – Partindo de um total de 23 respostas à **questão D.I.2.** (destinada a representantes das 13 Equipas em estudo) correspondentes a igual número de inquiridos em representação da educação, verificou-se que oito (referentes às Equipas A, E, H, I, L M e N - dois casos afectos a esta última) classificaram como positiva a muito positiva a acção das Equipas, não especificando contudo os seus fundamentos.

Paralelamente quatro outros inquiridos em representação das Equipas B, H, K e M optaram por não responder directamente à questão, referindo antes que as mesmas se não-de traduzir num contributo significativo se:

- Forem constituídas por profissionais especializados em áreas relativas aos problemas que afectam as crianças/jovens e (CEHXIII);
- Tiverem boa capacidade de resposta (CEHXIII);
- Forem garantidas às Equipas adequadas condições (CEKXXIII);
- Dispuserem de profissionais com experiência e em quantidade e diversidade adequadas (CEMXXVIII);
- Existirem, de facto, em cada Agrupamento de Escolas (CEBV);

Para além dos já referidos, os restantes 11, partilhando o parecer de que as Equipas constituem um contributo válido, apresentaram um conjunto de argumentos justificativos, que de acordo com a figura 6.11 se optou por agrupar em torno de dois eixos. Num primeiro consideraram-se os aspectos mais centrados na criança/jovem, nomeadamente os processos de avaliação, encaminhamento e/ou acompanhamento, incluindo-se aqui a definição de estratégias de intervenção (essencialmente de carácter pedagógico) e a garantia de acompanhamento suportada no trabalho em rede.

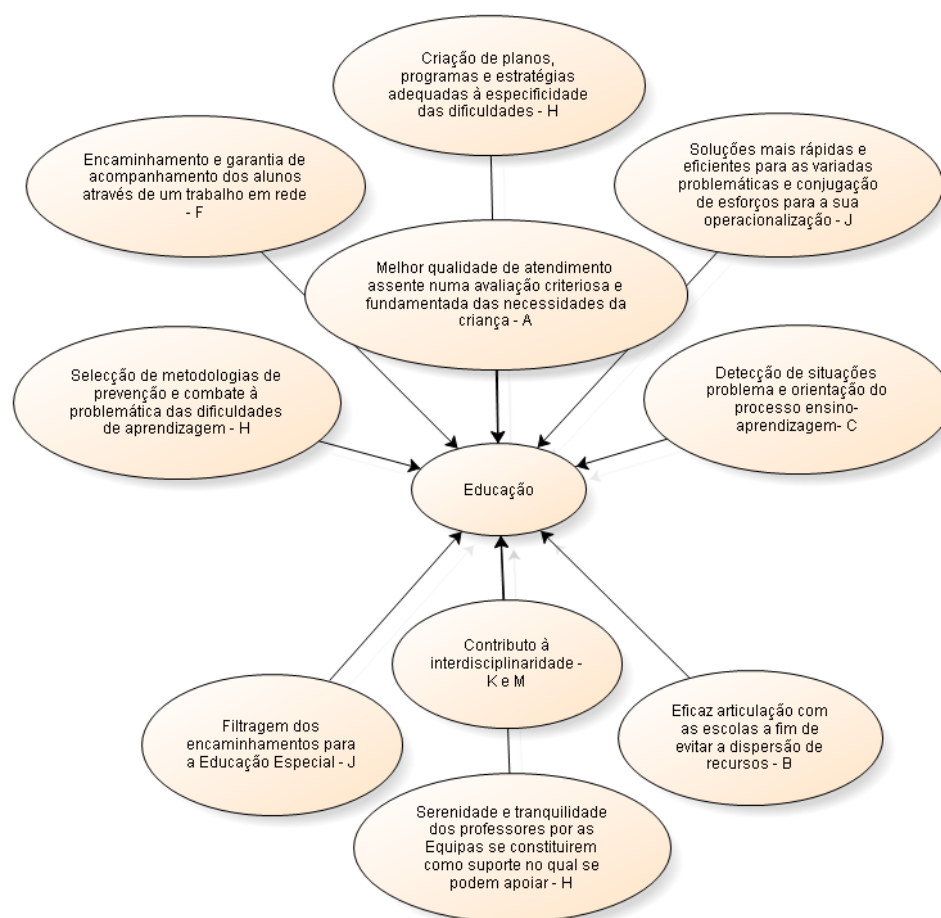


Figura 6.11 – Contributos que as Equipas prestam à educação

Num segundo eixo aglutinaram-se sobretudo aspectos de carácter organizacional, nomeadamente:

- A selecção criteriosa das crianças/jovens a integrar na Educação Especial;
- A interdisciplinaridade como resultado da conjugação de esforços de distintos profissionais com um mesmo propósito;
- A rentabilização de recursos resultante do estreitamento de relações e reforço de interações entre as Equipas e as escolas;
- E o suporte técnico a docentes, com efeitos securizantes no seu desempenho.

No âmbito da saúde, as respostas recolhidas, num total de sete, defendem a existência das Equipas como estruturas de referência para as famílias e escolas

e remetem para um conjunto de aspectos que, no entender dos mesmos, contribuem para a promoção da saúde pessoal e comunitária, como resultado da:

- Proximidade às pessoas e respectivos problemas (CSBCDEF);
- Articulação com os diversos parceiros (CSA);
- Maior articulação com agentes de saúde oficializados (CSI);
- Ajuda profissional por elas disponibilizada (CSL).

Em termos práticos, os aspectos agora referidos traduzem-se na “oportunidade de colocar as crianças nos tratamentos específicos” (CSM) e contribuem para a “Diminuição das vulnerabilidades pessoais e familiares, diminuição das diferenças, melhor integração e inclusão, melhoria do desempenho e maior sucesso escolar e pessoal” (CSK). Saliente-se, ainda, a resposta facultada pelo representante do centro de saúde referente às Equipas B, C, D, E e F, ao afirmar que uma vez “constituída uma Rede Nacional de Equipas Multiprofissionais, o contributo seria muito importante pela proximidade que têm quanto às pessoas e aos seus problemas”. Nesta óptica, a difusão destas Equipas é percebida como uma estratégia que permite um conhecimento mais célere dos problemas e, como tal, uma intervenção atempada.

No que respeita à área de serviço social foi recolhido o parecer de quatro inquiridos acerca do contributo das Equipas na promoção da equidade social. Um quinto, referente à Equipa I, por desconhecer a realidade, não se pronunciou. A figura 6.12, ilustrada na página que se segue, traduz, de forma sucinta, os diferentes aspectos referidos. Numa breve leitura da mesma, depreende-se que cinco dos oito mencionados foram apresentados por um único inquirido, nomeadamente, o representante das Equipas J e L, em situação de inactividade. Com base no seu conteúdo, pode afirmar-se que a acção das Equipas, na perspectiva dos representantes de serviço social, proporciona um melhor conhecimento do meio, passível de actualizações constantes, o que facilita quer a rápida intervenção, quer a adequação das respostas às suas necessidades reais. Numa outra vertente, o estabelecimento e/ou reforço de parcerias possibilita, por um lado, uma maior rentabilização de recursos e, por outro, a criação de espaços e momentos de partilha de experiências e de conhecimento, constituindo-se num foco de formação constante para os profissionais/intervenientes envolvidos.

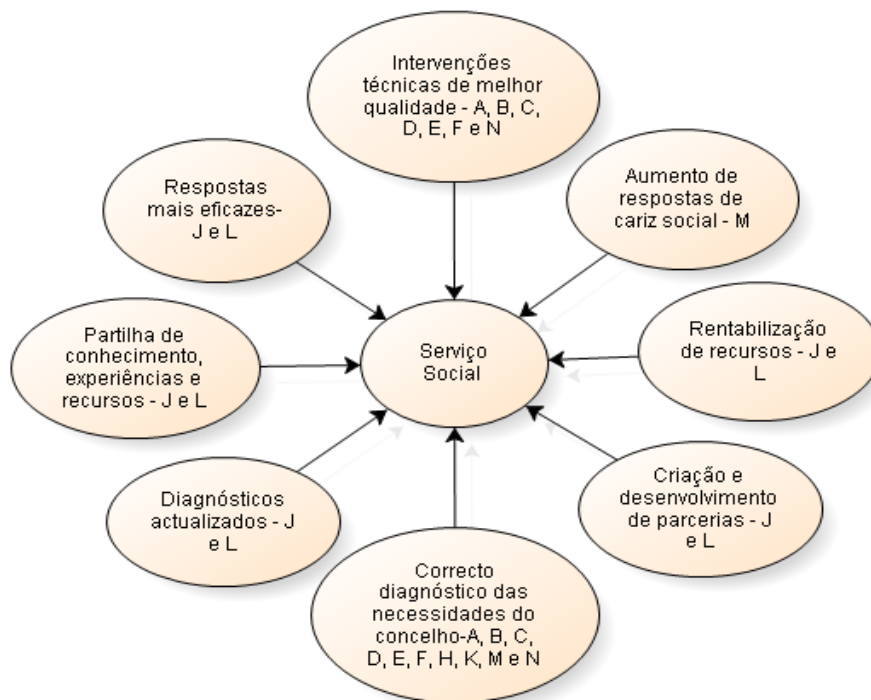
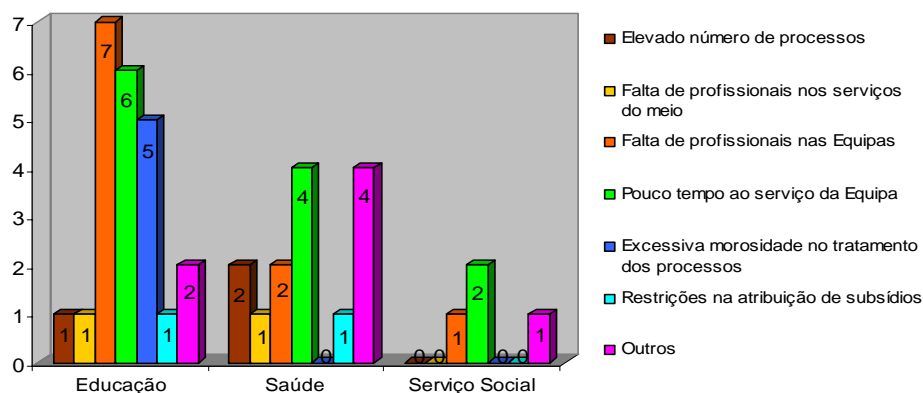


Figura 6.12 – Contributos que as Equipas prestam à equidade social

Constrangimentos à acção das Equipas – Visando compreender a percepção dos representantes de Equipas em actividade afectos às três áreas em análise, sobre os constrangimentos que se constituem limitadores de um melhor desempenho das Equipas, formulou-se a **questão D.II.1.**, (ilustrada na página 404), que foi respondida por 15 Conselhos Executivos, cinco Directores de Centros de Saúde e quatro Coordenadores da Segurança Social. Destes, três (CEAII, SSI, SSK) alegaram desconhecimento sobre o assunto.

A análise das restantes respostas denotou, tal como evidencia o gráfico 6.60, apresentado na página que se segue, uma convergência de opiniões em torno de dois aspectos: a falta de profissionais e a falta de tempo dos mesmos para a realização do trabalho esperado. A ausência de tempo dos profissionais ao serviço das Equipas para o desenvolvimento das acções esperadas, foi o aspecto mais referido (50% dos inquiridos que responderam à questão fizeram alusão a este aspecto) assumindo um valor expressivo nas três áreas em análise. Os diversos inquiridos que o mencionaram reportavam-se respectivamente e por área, às Equipas C, E, F, K, M e N (educação); Equipas A, B, K e N (saúde) e Equipas A, B, C, D, E, F, K e N (serviço social).

6.60 - Constrangimentos à acção das Equipas



A falta de profissionais constituiu o segundo aspecto mais referido, por representantes da educação alusivos às Equipas B, E, I, K, M, N (saliente-se que foi mencionado por dois Conselhos Executivos que representavam uma mesma Equipa); representantes da saúde, referentes às Equipas A e K e, ainda, pelo representante de serviço social alusivo às Equipas A, B, C, D, E, F e N.

A excessiva morosidade foi outro dos aspectos citados. Importa, porém, salientar que a excessiva morosidade não constitui um constrangimento à acção das Equipas mas sim um resultado da forma como as Equipas desenvolvem a sua acção. De notar, também, que apenas representantes da educação referentes às Equipas A, I e M lhe fizeram alusão, destacando-se o facto de todos os representantes da educação afectos à Equipa M (três) terem citado a questão da morosidade.

A menção a um elevado número de processos a tratar pelas Equipas, foi exclusivamente referido por um representante da educação (Equipas C) e dois da saúde, reportando-se estes às Equipas B, C, D, E, F e N.

Com menor incidência se registou a alusão à restrição na atribuição de subsídios de apoio às famílias de crianças necessitadas de acompanhamentos específicos, para fazer face à inexistência de técnicos especializados (aspecto referido por dois representantes da saúde – CSK, CSN). Noutra vertente, também o CEFVIII e o CSM mencionaram a falta de profissionais nos serviços do meio para coadjuvar a acção das Equipas, muito em particular no referente à avaliação e acompanhamento dos casos, por inexistência de serviços, na comunidade, com capacidade de resposta para fazer face às necessidades.

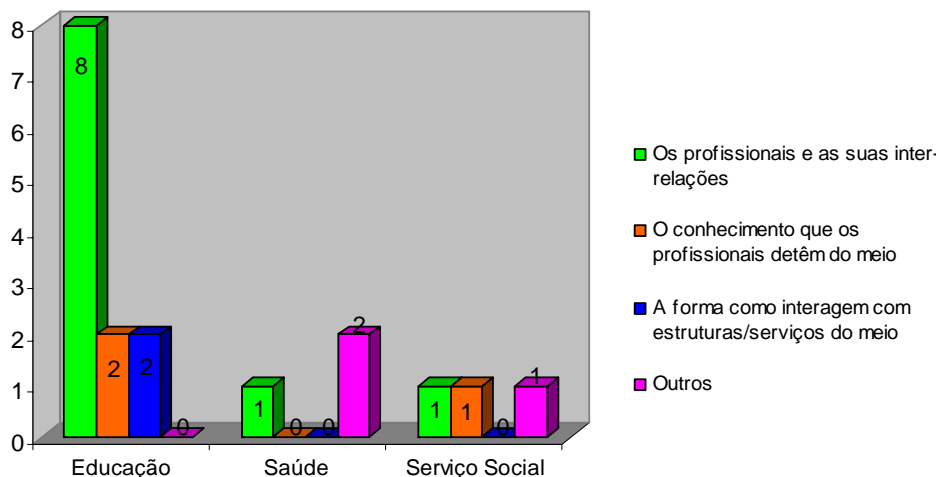
De salientar, por último, que também sete inquiridos, maioritariamente representantes da saúde, fizeram referência a uma diversidade de aspectos que se optou por classificar em *outros*, sendo eles, designadamente:

- O facto da Equipa ser de âmbito concelhio, tendo por isso que dar resposta aos casos de uma área geográfica bastante abrangente (CEBV);
- Frequentes mudanças dos profissionais que constituem as Equipas (CSBCDEF);
- O “fraco conhecimento geral” dos profissionais da Equipa (CSI);
- Limitações de ordem física, por falta de condições adequadas à realização do trabalho (consultas, avaliações e elaboração de relatórios) (CSM);
- Demora na marcação de consultas em serviços públicos (CSN);
- Dificuldade das famílias em assegurar a presença dos filhos nos tempos de avaliação previamente agendados, quer por limitações de transporte, quer por entraves da entidade patronal (CSN).

Elementos facilitadores da acção das Equipas – Tendo por base as respostas dadas à **questão D.II.2., (ilustrada na página ...)** e destinada a representantes de Equipas em actividade, foi possível concluir que a referida pergunta não foi entendida por todos os inquiridos de igual forma. Na prática, dos que responderam à questão (15 representantes da educação, cinco da saúde e quatro do serviço social) e depois de excluídos três que alegaram desconhecimento (CEAII, SSI, SSK), uns identificaram aspectos que no seu ponto de vista se constituem como facilitadores da acção das Equipas e outros fizeram alusão a aspectos que, a existirem (numa situação ideal), se constituíam como facilitadores.

Relativamente aos primeiros e de acordo com o gráfico nº17, os aspectos relacionados com os profissionais que integram as Equipas e a forma como se interrelacionam, constituem o principal elemento facilitador da acção das Equipas.

6.61 - Aspectos facilitadores da acção das Equipas



Em síntese, foram referidos, neste âmbito, factores como a empatia dos profissionais das Equipas, a sua disponibilidade, boa vontade e o seu profissionalismo (CEAI, CEFVIII, CEKXXIII, CEKXXIV). A qualidade da articulação e das relações interpessoais entre os elementos que as integram constituiu um aspecto focado por três representantes das distintas áreas em estudo (CECVI, CSK, SSM).

O conhecimento que os profissionais das Equipas detêm do meio em que desenvolvem a sua actividade constitui, para dois conselhos executivos (CEEVII, CENXXXIV) e para um Coordenador da Segurança Social (SSM) um aspecto facilitador da sua acção. No que respeita à forma como as Equipas interagem com os serviços do meio apenas dois representantes da educação (CECVI, CENXXXV) valoraram a qualidade das referidas interacções.

De salientar, ainda, os aspectos singulares (porque mencionados um único indivíduo) que foram apresentados como facilitadores, nomeadamente:

- A disponibilização de profissionais por instituições/serviços da comunidade (CSBCDEF);
- A multidisciplinaridade, enquanto partilha de experiências e saberes ao serviço de necessidades específicas da comunidade (CSM);
- A constituição de mini-equipas, como estratégia de descentralização de processos (traduzida na redução do número de casos por Equipa) e de aproximação dos profissionais às comunidades que deles carecem (SSABCDEFN).

Numa outra vertente, os aspectos referidos como facilitadores, numa situação ideal, foram nomeadamente:

- A afectação de recursos humanos às Equipas, em quantidade e diversidade suficientes (CEMXXVII, CEMXXVIII, CSA, CSBCDEF);
- Mais tempo dos profissionais ao serviço da Equipa (CSA);
- O incremento da articulação entre as Equipas e os serviços da comunidade, em particular as escolas (CEMXXVII, CSI);
- Reuniões periódicas com o serviço de pedopsiquiatria (CSA);
- Uma melhor organização do sistema educativo (CSBCDEF).

Importa referir, por último, o facto de não terem sido consideradas as respostas do CEBV e do CEMXXIX. A primeira, porque referiu como aspecto facilitador “Haver na Equipa uma docente do Agrupamento” e a segunda, porque defendia a necessidade de “Informação mais precisa” no respeitante a relatórios produzidos pelas Equipas. No primeiro caso, o citado elemento facilitador revertia a favor do Agrupamento, enquanto eventual facilitador de comunicação entre este e a Equipa e, no segundo, a qualidade dos relatórios produzidos não se constituía em si mesma como elemento facilitador da acção das Equipas, mas sim resultado da mesma.

Profissionais de serviços locais versus profissionais das Equipas – Visando identificar e compreender o parecer dos diferentes inquiridos afectos a Equipas em actividade, sobre o impacto na acção desenvolvida pelas Equipas pelo facto dos seus profissionais serem simultaneamente profissionais de serviços locais, foi equacionada a **questão D.III.**, que se encontra (ilustrada na página 404).

Da análise das respostas recolhidas (num total de 23 – 14 da educação, cinco da saúde e quatro de serviço social), depois de excluídas as que alegaram desconhecimento (CEKXXII, SSI), foi possível identificar dois tipos de resposta: um centrado na diversidade de profissionais e outro na proveniência dos mesmos (enquanto profissionais de serviços do meio), aspectos que se procuraram ilustrar através da figura 6.13, apresentada na página que se segue.

Em consonância com a figura, a diversidade de profissionais que integra as Equipas (segundo representantes das três áreas em análise, referentes às Equipas A, B, C, D, E, F, K, M, N) promove uma melhor compreensão dos problemas que afectam as crianças/jovens, frequentemente de origem multicausal, sustentado em diagnósticos multidisciplinares, resultantes do cruzamento e partilha dos seus saberes e do recurso a diferentes abordagens. Destes procedimentos resultam, de acordo com os inquiridos, intervenções mais

ajustadas às problemáticas e de melhor qualidade que, em última análise, contribuem para a promoção de aspectos de carácter educativo e social.

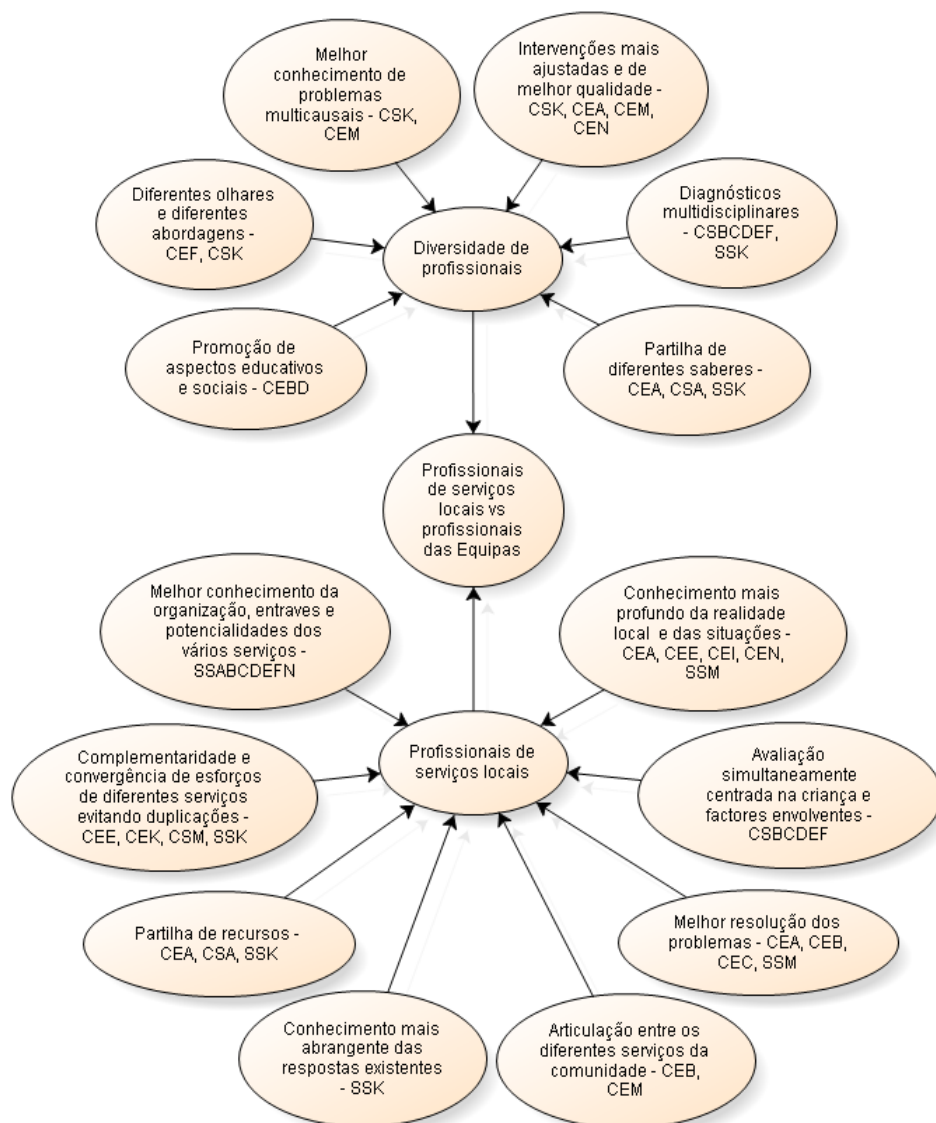


Figura 6.13 – Aspectos potenciados pelos profissionais das Equipas enquanto profissionais de serviços locais

Na outra vertente, os diferentes profissionais, por integrarem serviços do meio, detêm um conhecimento mais vasto da realidade local, tanto no que se refere a situações que carecem de intervenção, como no que respeita a serviços

existentes, incluindo, neste âmbito, a capacidade de resposta a situações concretas em função das respectivas potencialidades e moldes de organização.

De acrescentar, ainda, que o conhecimento do meio promove a avaliação das situações, centrada simultaneamente na criança e factores envolventes, ou seja, no contexto em que se move. Consequentemente, assegura, na óptica dos inquiridos (em representação das 10 Equipas, conforme ilustra a figura 6.13), uma melhor resolução dos problemas, como resultante da articulação entre os diferentes serviços da comunidade e da partilha dos seus recursos, numa perspectiva de complementaridade e convergência de esforços, procurando evitar duplicação de intervenções.

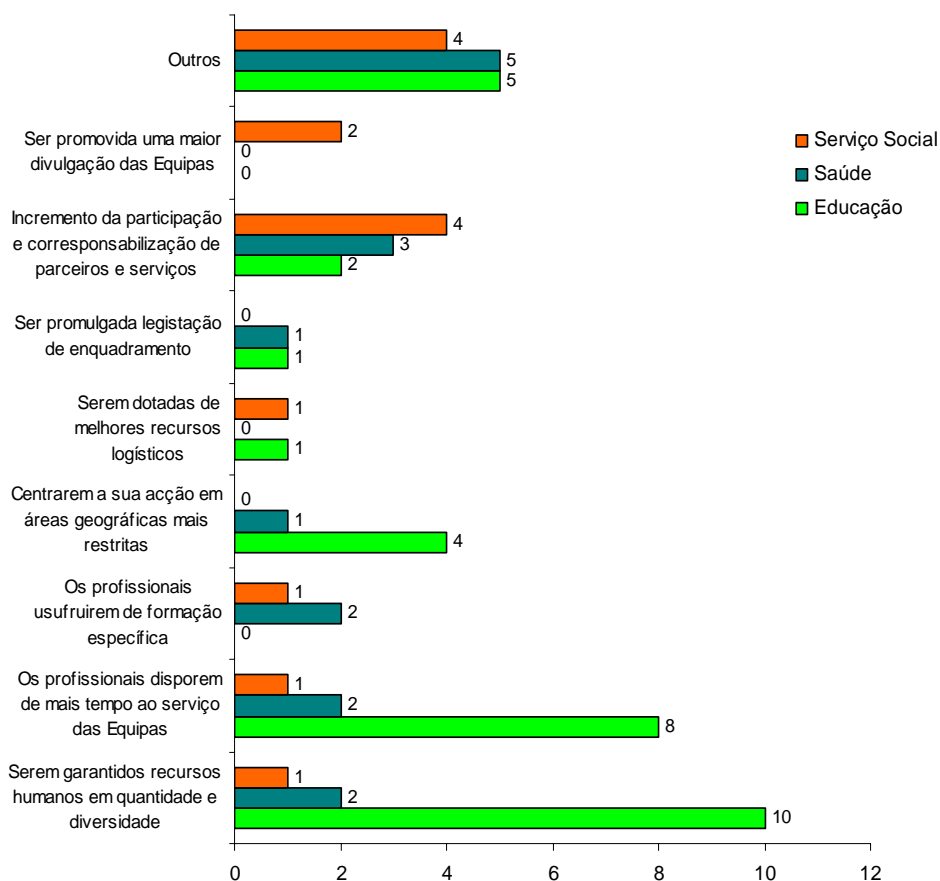
Propostas de melhoria – Com vista à identificação dos aspectos que promoveriam um melhor desempenho das Equipas, foi formulada a **questão D.IV.** (ilustrada na página 404) que teve como destinatários todos os inquiridos. As respostas recolhidas, junto de 22 representantes da educação, seis da saúde e cinco de serviço social, remeteram para um conjunto alargado de aspectos que se optou por quantificar e traduzir no gráfico 6.62. Saliente-se que quer o CEKXXIII, quer o SSI referiram não saber responder à questão.

Tendo por base a informação recolhida, conclui-se que os inquiridos defendem não só a introdução de melhorias nas dinâmicas internas das Equipas e a adequada afectação de recursos, como também a necessidade de imprimir mudanças em factores externos, centrados maioritariamente no contexto em que se inserem.

No que respeita às melhorias a introduzir nas Equipas, verificou-se que a grande maioria dos aspectos referidos, se reporta a factores externos, nomeadamente:

- A afectação de profissionais em quantidade e diversidade adequadas ao volume e características dos processos que lhes são remetidos (CEBDIV, CEHIX, CEMXXVII, CEIIXX, CEKXXIV, CEEVII, CELXXV, CEMXXVIII, CENXXXIV, CSA, CSL, SSM);
- A possibilidade dos profissionais disporem de mais tempo para a realização do trabalho que lhes é destinado no âmbito da Equipa (CEAI, CEAIL, CECVI, CEEVII, CEJIXX, CEMXXVII, CENXXXIV, CSA, CSL, SSM);
- A dotação de recursos logísticos (CELXXV, SSJL);
- A garantia de formação específica (sendo aqui mormente focada a consultadoria do âmbito da pedopsiquiatria) (CSA, CSK, SSABCDEFN).

6.62 - Aspectos promotores de melhorias



De referir, ainda, que no item *outros* foi mencionada a necessidade de haver “menos interlocutores” (CSI) (entenda-se, menos profissionais ao serviço da Equipa) e a importância dos profissionais possuírem “conhecimentos técnicos e perfil adequado” (CSL) ao desempenho das funções em questão, aspectos que dada a forma de recrutamento dos profissionais para as Equipas, depende, à semelhança dos anteriores, maioritariamente de factores externos.

Complementarmente, foi também identificado um reduzido número de referências a aspectos passíveis de melhorar pela acção dos próprios profissionais, nomeadamente a maior divulgação das Equipas (SSHK) e o assegurar a autoavaliação do trabalho desenvolvido no âmbito da Equipa (SSABCDEF). Foi ainda referida a necessidade de facultar respostas em tempo útil (CSL); garantir a finalização dos processos (CSI) e agir com maior celeridade (CENXXXV). Depreende-se, contudo, que a concretização dos

referidos propósitos é condicionada pela falta de recursos humanos e pelo factor tempo, já anteriormente citados.

As mudanças a imprimir em factores externos centraram-se quer no contexto (e em particular nas suas dinâmicas) quer em aspectos de ordem estrutural. A nível do contexto há a assinalar a necessidade de incremento da participação dos distintos intervenientes, aspecto mormente defendido por representantes de serviço social e saúde. Neste âmbito foram citados os seguintes aspectos:

- Maior articulação dos serviços e entidades do meio consubstanciada numa maior co-responsabilização e envolvimento dos parceiros (SSHK, SSJL);
- Necessidade de garantir o envolvimento dos professores de forma mais activa no processo de avaliação (CEFVIII);
- Maior articulação com o médico de família (CSI);
- Estabelecimento de protocolos com diferentes técnicos de saúde (CEAI);
- Garantia quer da existência de respostas (do foro clínico, educativo e social), quer de que as mesmas sejam facultadas em tempo útil (CSJL, CSM).

A nível estrutural, há a assinalar a importância atribuída à necessidade das Equipas centrarem a sua acção em áreas geográficas mais restritas (CEBV, CEHIX, CEJXX, CEIXVIII, CSBCDEF), sendo maioritariamente referida como adequada, a área de abrangência dos Agrupamentos de escolas. Saliente-se que o representante SSHK (afecto a uma Equipa em situação de inactividade) defendia que, pelo menos, fosse garantida “a implementação das Equipas em todos os concelhos” enquanto o CEJXX referia que “Como primeiro ponto [a assegurar] seria a existência dessas mesmas equipas!...”.

Com valores pouco expressivos registou-se também o parecer de dois inquiridos (CEBIV, CSK) que defenderam a promulgação de legislação de enquadramento da actividade desenvolvida pelas Equipas em estudo.

No que respeita ao item *outros*, três inquiridos expressaram pareceres complementares ao defenderem que as Equipas “deveriam constituir um serviço autónomo” (CEHXI) e que “os profissionais das Equipas deveriam exercer exclusivamente essas funções” (CEHX) sendo importante que “pudessem estar a tempo inteiro ao dispor das escolas” (CEHXIII).

Na prática, a garantia de resposta às necessidades da população, a redução do número de crianças a ser apoiado por cada profissional e o reconhecimento e credibilidade na sua acção, traduzem um conjunto de

melhorias citadas (CENXXXV, SSHK, SSJL, CSM) que dependem, em grande medida, da capacidade das Equipas assumirem o desafio de operacionalizar algumas das propostas agora avançadas, em colaboração com as respectivas comunidades. Porém, há aspectos, dos quais sobressai a escassez de profissionais e a consequente incapacidade de resposta dos serviços do meio, para os quais não basta uma organização adequada e uma eficaz gestão do tempo e dos recursos.

6.4.1.6 - Síntese

Na sequência dos dados agora apresentados procedeu-se à identificação dos aspectos mais relevantes, tendo-se optado por os ilustrar em conformidade com as cinco vertentes anteriormente explicitadas, nomeadamente, a criação e trajectória das Equipas, a sua composição e moldes de recrutamento, o seu funcionamento, a pertinência e as melhorias a implementar nas suas dinâmicas.

Em síntese, a informação recolhida junto de Conselhos Executivos, Directores de Centros de Saúde e Coordenadores de Zona da Segurança Social permitiu concluir, no que respeita à *criação e trajectória das Equipas* (pontos 1 a 11) e à *composição e moldes de recrutamento* (pontos 12 a 17) que:

1. Os directores dos centros de saúde foram os que denotaram maior conhecimento das razões subjacentes à criação das Equipas (57,14% do total de inquiridos em representação da saúde), por oposição aos da educação (17,39%) e de serviço social (20%);
2. Os factores conducentes à criação das Equipas foram, nomeadamente:
 - A tomada de consciência, por profissionais do meio, da existência de necessidades de cariz social por suprir;
 - A existência de crianças a necessitar de intervenções diferenciadas;
 - A falta de profissionais em quantidade e diversidade para lhes proporcionarem uma resposta adequada.
3. Os representantes da educação foram os que mais ênfase atribuíram à necessidade de encontrar respostas para as crianças, em particular as identificadas como detendo necessidades educativas especiais;
4. Apenas inquiridos afectos às Equipas B, E, K, L, M, N, maioritariamente do sector da saúde, facultaram dados sobre a criação das Equipas, a qual resultou de:
 - Iniciativas de profissionais da comunidade;
 - Promulgação de diploma legal a oficializar um conjunto de Equipas Multiprofissionais como Experiências Piloto;

- Parcerias e protocolos entre diferentes serviços da comunidade;
 - Incentivo de serviços e profissionais afectos a Equipas já criadas com vista à apropriação do modelo por outras comunidades.
5. Relativamente ao percurso das Equipas, todos os inquiridos referentes à Equipa I (da educação, saúde e serviço social) alegaram desconhecimento;
 6. Os conselhos executivos de Agrupamentos afectos a Equipas em situação de inactividade (H, J e L) foram os que mais informação disponibilizaram acerca do percurso das Equipas, tendo inclusive emitido pareceres bastante favoráveis sobre o trabalho por elas desenvolvido. Contrariamente, os representantes do serviço social foram os que revelaram maior desconhecimento acerca da referida trajectória;
 7. Ainda relativamente ao percurso das Equipas, outros 10 inquiridos, embora não tendo efectuado qualquer descrição do mesmo, traduziram alguns aspectos parcelares da sua acção, referindo em particular que:
 - Se suportava numa colaboração estreita entre diferentes entidades, mediada por profissionais das Equipas;
 - Se caracterizava como um trabalho interdisciplinar muito positivo, organizado, meritório e sobejamente conhecido, que assegurava uma avaliação dos alunos minuciosa e profissional e ajudava os professores na adopção de estratégias conducentes a uma boa gestão do processo educativo;
 - Se pautava, em alguns casos, por excessiva morosidade na devolução de algumas respostas;
 - Pelo facto de ter sido extinta, a Equipa passou a ser sentida como uma necessidade por suprir.
 8. Como responsáveis pela efectividade das Equipas foram identificados os seguintes factores:
 - Continuar a existir um elevado número de crianças/jovens a carecer de diagnósticos e intervenções especializadas a par da falta de profissionais específicos, em particular nas escolas, para as facultarem;
 - Reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido pelas Equipas em particular no apoio e contributo à resolução dos problemas;
 - Trabalho desenvolvido pelos seus profissionais e respectivo perfil;
 - Cedência de recursos, em particular dos profissionais que as integram, pelos serviços parceiros;
 9. Segundo o CSK constituem, ainda, factores fundamentais ao garante da efectividade das Equipas, a qualidade das relações e da articulação

- interinstitucional, a comunhão de objectivos, o conhecimento do «terreno», o bom relacionamento entre os elementos das Equipas e a sua estabilidade ao serviço da mesma;
10. Todos os representantes referentes à Equipa I (educação, saúde e serviço social) se afirmaram desconhedores das razões subjacentes à sua efectividade;
 11. No que respeita a factores responsáveis pela extinção ou situação de inactividade as Equipas H, J e L os inquiridos referiram:
 - A falta de apoio e de recursos (humanos, financeiros e de tempo – este manifestamente reduzido face ao elevado número de solicitações). Aspecto maioritariamente referido por representantes da educação;
 - A desmotivação dos profissionais, por falta de reconhecimento e apoios formais por parte dos seus responsáveis; por os profissionais terem que desenvolver a sua acção muito para além do horário laboral e pela fraca implicação e capacidade de resposta das estruturas de acompanhamento e de inserção.
 12. No que respeita à composição das Equipas, 70% dos inquiridos afirmaram conhecer a composição da Equipa a que se reportavam (embora apenas 40% lhe tenham feito alusão), evidenciando uma forte unanimidade em torno da ideia das mesmas integrarem simultaneamente professores (preferencialmente especializados em educação especial), médicos, psicólogos e técnicos de serviço social;
 13. Os terapeutas da fala, os educadores e os enfermeiros constituíram o 2º grupo de profissionais proposto para integrar as Equipas, embora em número acentuadamente inferior aos quatro mencionados no ponto anterior;
 14. Um número reduzido de inquiridos (que oscilou entre 1 e 3) defendeu a integração, nas Equipas, de diferentes especialidades clínicas e de administrativos;
 15. Os psicólogos constituíram o grupo de profissionais sobre o qual recaiu maior número de pareceres a propor a sua presença nas Equipas, em maior número e/ou durante mais tempo;
 16. Relativamente aos moldes de recrutamento dos profissionais para as Equipas, a maioria dos inquiridos alegou desconhecimento. Apenas 25% dos representantes da educação que responderam à pergunta, referiram conhecer a forma de recrutamento e especificaram as várias formas que pode assumir, nomeadamente:
 - A eleição entre membros de um grupo;

- A designação por superiores hierárquicos em função dos recursos existentes, disponibilidade horário e/ou perfil dos profissionais com vista ao adequado desempenho das funções a desenvolver;
 - O convite directo aos professores em questão.
17. Os inquiridos expressaram concordância relativamente às modalidades de recrutamento adoptadas (somente o CSI referiu discordar parcialmente) tendo defendido, oito deles, que no processo de selecção deve ser privilegiado o perfil dos profissionais e em particular a sua competência profissional, a disponibilidade e interesse na adesão.

Relativamente ao *funcionamento das Equipas* conclui-se que:

18. No que respeita a problemáticas remetidas para as Equipas, foram identificadas, em particular:
- Dificuldades de aprendizagem/insucesso escolar;
 - Problemas de natureza emocional/comportamental;
 - Problemas do foro social incluindo situações de risco;
 - Incapacidades decorrentes de limitações nas funções e/ou estruturas do corpo.
19. Enquanto os representantes da educação e da saúde referiram maioritariamente problemas do tipo dos mencionados nos dois primeiros pontos do número anterior, os representantes do serviço social focalizaram as suas respostas essencialmente no último;
20. Os responsáveis pela sinalização de situações às Equipas são essencialmente os docentes, não se podendo menosprezar a referência a médicos e a famílias/ encarregados de educação;
21. Os procedimentos inerentes à sinalização das situações difere de umas Equipas para as outras, tendo sido identificadas quatro tipologias:
- Directamente à Equipa, por parte de quem identifica;
 - Ao Conselho de Docentes/Conselho de Turma, que depois de analisar a situação, em caso de necessidade, remete para a Equipa;
 - Junto do núcleo de Educação Especial que, perante a situação, decide e efectua (ou não) a sinalização à Equipa;
 - As sinalizações que passam pelos dois serviços citados, nos dois pontos anteriores, antes de darem entrada nas Equipas.
22. No que respeita a trâmites processuais, há similaridade de procedimentos entre Equipas:

- Após a recepção dos processos é efectuada a análise da informação facultada por quem sinaliza;
 - Sempre que a referida análise remete para a necessidade de recolha de dados adicionais, estes são obtidos junto de pais, professores e outros profissionais e, ainda, a partir da observação da criança (informações do foro clínico, pedagógico, psicológico e/ou outro);
 - Segue à citada recolha um terceiro momento que implica um novo olhar sobre toda a informação obtida, de cuja análise resulta a emissão de propostas, aspecto mormente citado pelos inquiridos, em particular, os representantes da educação.
23. No que respeita à percepção das consequências da acção das Equipas, na promoção da saúde e na inclusão escolar e social das crianças/jovens, os representantes da educação, saúde e serviço social, centraram as suas respostas, não tanto na explicitação das mudanças observadas, mas sobretudo na avaliação, sob o seu ponto de vista, dos contributos que daí advêm. Assim:
- Os representantes da educação referentes às equipas C, D, E, F e I classificaram-nos como positivos;
 - Os representantes da educação referentes às Equipas A, B, K, M e N (em número igual ou superior a dois por Equipa) expressaram pareceres divergentes, havendo em todas elas um elemento que classificou como positivo o contributo prestado e outro que alegou, ou desconhecimento, ou pouca visibilidade, ou, ainda, o considerou pouco relevante na promoção escolar e social das crianças/jovens em questão;
 - Representantes da educação das Equipas B e M justificaram o seu parecer quanto ao reduzido impacto da acção das Equipas na vida das crianças alegando que tal se deve ao facto de existirem outros factores em causa;
 - No âmbito da saúde e do serviço social, à excepção do representante de serviço social da Equipa I, e dos responsáveis pelo sector da saúde, referentes às Equipas I e N, todos os restantes classificaram como positivo o contributo das Equipas na inclusão social e na promoção da saúde. Dos três elementos citados, o primeiro alegou desconhecimento, o terceiro não respondeu à questão e o segundo classificou o contributo da sua Equipa (I) como pouco relevante, justificando que a mesma age sem fomentar o envolvimento dos médicos de família;

24. As consequências da acção das Equipas, segundo os inquiridos que as explicitaram, traduzem-se em:
- Envolvimento de diferentes intervenientes/serviços na avaliação e definição de actuações concertadas com vista à resolução de situações que comprometem a saúde e/ou a inclusão escolar e social das crianças;
 - Melhor conhecimento da criança e do contexto em que se insere com reflexos na adequação das intervenções e encaminhamentos;
 - Garantia de acompanhamento por diferentes especialidades a crianças que dele carecem, com possibilidade de atribuição de subsídios a agregados familiares carenciados;
 - Intervenção concertada junto da criança/jovem por parte das pessoas que com ela interagem;
 - Melhoria das situações de grande parte das crianças que contam com a intervenção das Equipas e da qualidade da sua saúde, na globalidade.

Relativamente à *interacção entre Equipas e distintos serviços e/ou intervenientes* concluiu-se que:

25. As interacções resultam da prévia identificação de situações problemáticas;
26. Os procedimentos adoptados assumem carácter formal e/ou informal, nomeadamente contactos pessoais e/ou telefónicos, reuniões de diversa índole e troca de correspondência/documentação específica;
27. Os intervenientes envolvidos são, designadamente, encarregados de educação/família; professores/escolas, médicos de família e outros profissionais de diferentes serviços do meio;
28. Os diferentes intervenientes/serviços chamados a interagir com as Equipas, assumem, segundo a maior parte dos inquiridos, uma atitude colaborativa. Os representantes das Equipas A e M (referentes à educação, saúde e serviço social) expressaram total consenso no que respeita à colaboração prestada pelos intervenientes/serviços do meio em que se inserem as respectivas Equipas;
29. Os pais e as CPCJ constituem intervenientes/serviços que, segundo três inquiridos, nem sempre se assumem como colaborantes;
30. Um representante da saúde admite que a Equipa seja entendida, por profissionais da educação e da saúde, como CPCJ, ou, ainda, como uma intrusa no trabalho escolar, o que denota, da parte da Equipa (N), uma fraca explicitação perante a comunidade, das funções que lhe são inerentes;

31. As solicitações efectuadas às Equipas por intervenientes/serviços da comunidade, centram-se exclusivamente na tramitação de processos referentes a crianças/jovens para elas remetidos;
32. A sinalização de processos para as Equipas, referentes a crianças/jovens visa (por ordem decrescente de referência):
 - O diagnóstico/avaliação das problemáticas e/ou dificuldades;
 - O encaminhamento das situações para os serviços com capacidade de resposta às necessidades específicas previamente diagnosticadas;
 - Orientações com vista a um ajuste das práticas às necessidades concretas;
 - Soluções para as problemáticas encontradas.
33. A opinião de pais, professores e outros profissionais, sobre a acção das Equipas, na óptica dos representantes da educação, aglutina pareceres favoráveis, que se reportam às Equipas B, C, D, E, K e M, designadamente:
 - Reconhecimento e aceitação das Equipas pela importância e necessidade da acção por elas desenvolvida, nomeadamente o seu contributo no diagnóstico das problemáticas, sustentado numa avaliação multidisciplinar;
 - E pareceres menos favoráveis ou desfavoráveis imputados às Equipas A, K, M e N, nomeadamente, falta de clareza das fichas de resposta, morosidade na devolução das mesmas e insuficiência de respostas face às necessidades.
34. Os representantes da saúde emitiram, todos eles, pareceres favoráveis, alegando que as Equipas são consideradas recursos de carácter gratuito, com boa capacidade de resposta, que pautam a sua acção pelo rigor. Estes aspectos, associados à dedicação dos seus profissionais, constituem a razão de ser do reconhecimento da sua importância e do agrado pelo seu funcionamento;
35. Na óptica dos representantes de serviço social, a opinião dos pais, professores e outros profissionais sobre a acção das Equipas, é muito positiva. As Equipas são tidas como estruturas muito importantes, na medida em que se constituem como recursos do meio que procuram colmatar necessidades específicas dos serviços públicos. A sua acção é credível e reconhecida, a avaliar pelo número de processos que lhes são remetidos;
36. As Equipas, enquanto estruturas promotoras de redes de resposta a crianças em situações de vulnerabilidade, são consideradas importantes por 22,58% dos respondentes (sete de 31 inquiridos) ou muito importantes (35,48% - 11

- inquiridos), havendo ainda outros 16,13% (cinco) a afirmar que não sendo, por agora, promotoras de redes, podem e devem passar a sê-lo;
37. No âmbito da educação, a opinião de que as Equipas assumem um papel relevante no desenvolvimento de uma acção concertada e colaborativa entre diferentes serviços e/ou intervenientes em torno de objectivos comuns, foi expressivamente defendida por conselhos executivos representantes das Equipas H e J que se encontram inactivas (num total de cinco);
38. Cinco representantes da educação referiram que se constituem como entraves a que as Equipas se afirmem como estruturas promotoras de redes:
- A ausência de profissionais em quantidade e diversidade, quer ao serviço das Equipas, quer nos serviços da comunidade;
 - A inexistência de uma distribuição equitativa de trabalho e de responsabilidades entre os elementos das Equipas;
 - O aparecimento de outras estruturas com finalidades idênticas.
39. As Equipas enquanto estruturas promotoras de redes:
- Promovem a articulação com serviços locais na identificação quer de carências, quer de recursos das comunidades;
 - Potenciam os recursos institucionais e técnicos da comunidade em prol das necessidades das crianças/jovens e contribuem para a canalização de recursos para necessidades concretas;
 - Promovem uma melhor gestão dos casos e dos recursos humanos, que se traduz numa diminuição de custos;
 - Disponibilizam apoio técnico a todos os intervenientes.

No que respeita à *pertinência das Equipas* (pontos 40, 41 e 42) seus *contributos, constrangimentos e aspectos facilitadores do seu funcionamento* (pontos 43 a 51) bem como à *percepção da mais-valia dos profissionais que as integram, enquanto técnicos ao serviço de instituições locais* (ponto 52) e a *sugestões de melhoria* (pontos 53 a 58) a recolha efectuada permitiu concluir que:

40. Existe um forte consenso dos representantes da educação, saúde e serviço social sobre a pertinência das Equipas, havendo quem as considere indispensáveis. É, no entanto, imprescindível, segundo representantes das Equipas E, I, K e M que disponham de mais tempo e dos necessários recursos ao seu adequado funcionamento;
41. Os fundamentos da pertinência das Equipas são, nomeadamente,

- Facilitarem a compreensão e encaminhamento de situações que surgem em contexto escolar;
 - As escolas não disporem de recursos humanos para dar resposta adequada às situações com que se confrontam. Por esta razão constituem-se como o único garante de uma avaliação especializada das crianças/jovens e de ser assegurado o seu acompanhamento através de trabalho em rede (desde que garantidas as necessárias condições para o fazer);
 - A diversidade de profissionais que as integram por possibilitar uma avaliação multidisciplinar das problemáticas;
 - Poderem assumir um papel formativo junto dos profissionais que estão no terreno;
42. Na óptica dos inquiridos, a sua pertinência reveste-se de maior relevo se:
- For facultado mais tempo aos profissionais das Equipas (em particular da área da psicologia) para o desenvolvimento do trabalho que é esperado;
 - Possuírem outros profissionais na sua composição e forem mais interventivas;
 - For evitada a constante mudança dos seus profissionais e garantida a agilização do seu funcionamento;
43. Segundo os Conselhos Executivos as Equipas constituem um contributo válido ao serviço da educação. São, no entanto, identificados alguns aspectos a garantir, de forma a melhorar a sua prestação, nomeadamente:
- Ser assegurada a sua existência, preferencialmente uma por Agrupamento;
 - Serem constituídas por profissionais com experiência e em quantidade e diversidade adequadas;
 - Possuírem boa capacidade de resposta.
44. Como argumentos justificativos da riqueza do contributo destas Equipas foram citados aspectos centrados na criança/jovem, designadamente, os processos de avaliação, encaminhamento e/ou acompanhamento, incluindo a definição de estratégias de intervenção e a garantia de acompanhamento suportado num trabalho em rede, e aspectos de carácter organizacional, em particular:
- Apoio na selecção de crianças/jovens a integrar a Educação Especial;
 - A interdisciplinaridade, como resultado da conjugação de esforços de distintos profissionais com um mesmo propósito;

- A rentabilização de recursos resultante do estreitamento de relações e reforço de interações entre as Equipas e as escolas;
 - Suporte técnico a docentes com efeitos securizantes no seu desempenho.
45. De acordo com o parecer dos representantes da saúde, as Equipas constituem-se como estruturas de referência para famílias e escolas, pela ajuda profissional que disponibilizam, contribuindo simultaneamente para a promoção da saúde pessoal e comunitária, como resultante da:
- Proximidade às pessoas e respectivos problemas;
 - Articulação com diferentes parceiros, em particular, agentes de saúde oficializados;
 - Redução das vulnerabilidades pessoais e familiares;
 - Diminuição das diferenças e melhor integração e inclusão;
 - Melhoria do desempenho e maior sucesso escolar;
 - Oportunidade de colocar as crianças nos tratamentos específicos.
46. No parecer dos representantes de serviço social as Equipas proporcionam:
- Um melhor conhecimento dos casos, o que facilita quer a rápida intervenção, quer a adequação das respostas às necessidades reais, traduzindo-se, assim, num instrumento promotor de equidade social;
 - O estabelecimento e/ou reforço de parcerias, o que possibilita uma maior rentabilização de recursos e a partilha de experiências e de conhecimento, constituindo-se num espaço de formação para os diferentes profissionais e/ou intervenientes envolvidos.
47. Os aspectos tidos como constrangimentos acerca dos quais os representantes das três áreas em análise denotaram maior consenso foram o reduzido número de profissionais e o pouco tempo dos mesmos ao serviço das Equipas para o desempenho das funções esperadas;
48. As Equipas K e N foram as únicas acerca das quais o constrangimento “falta de tempo dos profissionais nas Equipas” foi simultaneamente identificado por representantes das três áreas em análise. Relativamente às restantes Equipas, a falta de tempo foi identificada pelos representantes da educação, nas Equipas C, E, F e M; pelos da saúde, nas Equipas A e B e pelos do serviço social nas Equipas A, B, C, D, E, F e N;
49. Com menor relevo em termos quantitativos, mas enfatizando a diversidade de constrangimentos identificados, foram ainda citados:
- A restrição na atribuição de subsídios de apoio a famílias de crianças necessitadas de acompanhamentos específicos (o que condiciona a continuidade da acção das Equipas);

- A carência de profissionais nos serviços do meio para coadjuvar a acção das Equipas, com repercussões negativas na marcação de consultas e nos acompanhamentos;
 - O elevado número de processos sinalizados para as Equipas;
 - As vastas áreas geográficas às quais é suposto darem resposta, as quais, pela sua abrangência, concentram elevado número de casos;
 - As mudanças frequentes a que estão sujeitos alguns dos profissionais das Equipas;
 - Limitações de ordem física, de carácter logístico e de profissionais com formação/conhecimentos adequados às funções a desempenhar;
 - A excessiva morosidade foi também citada como constrangimento por cinco representantes da educação, nos quais se integram os três em representação da Equipa M;
50. Os aspectos mencionados como facilitadores da acção das Equipas traduzem-se maioritariamente nos recursos das Equipas, em particular nos seus profissionais:
- Os profissionais das Equipas, pela forma como se interrelacionam entre si, pela sua disponibilidade, boa vontade, profissionalismo e empatia;
 - O conhecimento que os profissionais detêm do meio em que desenvolvem a sua actividade e a forma como interagem com os serviços nele existentes;
 - A interdisciplinaridade, enquanto partilha de experiências e saberes ao serviço das necessidades específicas da comunidade;
 - A disponibilização de profissionais por parte das instituições da comunidade e a constituição de mini-equipas (como estratégia de repartição de processos e de aproximação dos profissionais às comunidades que delas carecem);
51. Os inquiridos fizeram ainda alusão a um conjunto de aspectos que a serem assegurados se constituem como facilitadores:
- A afectação de mais recursos às Equipas e de mais tempo para o desenvolvimento da respectiva acção;
 - Incremento da articulação entre Equipas e serviços da comunidade;
 - Garantia de formação adequada para ao elementos que as integram;
 - Melhor organização do sistema educativo.
52. Os profissionais que integram as Equipas, enquanto profissionais de serviços do meio constituem-se como mais-valias ao serviço das mesmas:

- Pela diversidade de profissionais, enquanto aspecto que promove uma melhor compreensão dos problemas multicausais (ou não) que afectam as crianças/jovens, com base em diagnósticos interdisciplinares resultantes da partilha de saberes, que se traduzem em intervenções mais ajustadas;
 - Por integrarem serviços do meio, o que lhes proporciona o conhecimento da realidade local no que respeita tanto a situações que carecem de intervenção, como a serviços existentes, suas potencialidades e moldes de organização, aspectos facilitadores da estruturação de respostas a situações concretas;
 - Os profissionais das Equipas enquanto profissionais de serviços do meio garantem ainda uma melhor resolução dos problemas, que deriva da articulação entre os diferentes serviços da comunidade e da partilha dos seus recursos, numa perspectiva de complementaridade e convergência de esforços, que procura simultaneamente evitar a duplicação de intervenções.
53. As melhorias do desempenho das Equipas, propostas pelos inquiridos, centram-se na *afecção de recursos*, nomeadamente:
- Profissionais em quantidade e diversidade ajustadas ao volume e características dos processos, preferencialmente com conhecimentos técnicos e perfil adequado;
 - Tempo necessário à realização do trabalho que lhes é destinado;
 - Meios logísticos;
 - Formação específica destinada aos profissionais das Equipas;
54. *Nas suas dinâmicas internas*, de forma a garantir:
- Uma maior divulgação das Equipas;
 - A autoavaliação do trabalho desenvolvido;
 - Uma acção que garanta a finalização de processos e a emissão de respostas em tempo útil;
55. *Em factores externos*, nomeadamente no contexto, que se traduzem em:
- Maior envolvimento, articulação e co-responsabilização dos parceiros, em particular dos professores e médicos de família;
 - Estabelecimento de protocolos com diferentes serviços;
 - Garantia de existência de respostas do foro clínico, educativo e social e de que as mesmas sejam facultadas em tempo útil;
56. E *em aspectos de ordem estrutural*, nomeadamente:
- As Equipas centrarem a sua acção em áreas geográficas mais restritas (preferencialmente a nível de Agrupamentos de Escolas);

- Os profissionais deverem exercer funções exclusivamente no âmbito das Equipas e permanecer a tempo inteiro ao dispor das escolas;
 - Promulgação de legislação de enquadramento da actividade desenvolvida pelas Equipas.
57. A garantia de resposta às necessidades da população, a redução do número de crianças a ser apoiado por cada profissional e o reconhecimento e credibilidade na sua acção, traduzem igualmente melhorias citadas pelos inquiridos que dependem, em larga medida, de serem previamente garantidas outras condições, anteriormente citadas;
58. Conclui-se, por último, que a adequada organização e a gestão otimizada do tempo e dos recursos, não se bastam a si mesmos para ultrapassar as limitações inerentes à escassez de profissionais e à consequente incapacidade de resposta dos serviços do meio.

6.4.2 – O parecer das Equipas

Conforme explicitado no ponto 5.4, a segunda recolha dos dados visou conhecer e compreender o parecer de cada grupo de profissionais sobre a origem, funcionamento e dinâmicas das respectivas Equipas, constituindo o móbil da realização de 10 entrevistas grupais a Equipas em actividade e três questionários de resposta aberta a Equipas inactivas, conforme ilustra a tabela abaixo apresentada.

Equipas Situação	A	B	C	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N
Equipas em actividade	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X
Equipas inactivas							X		X		X		

Tabela 6.26 - Situação das diferentes Equipas aquando da recolha dos dados

A análise da informação recolhida em resposta às questões dos blocos A, B, C e D dos dois instrumentos de recolha (questionários e entrevistas) socorreu-se, tal como a anterior, dos programas Nvivo 7 e Exel, e foi complementada com excertos de comunicações dos participantes. Acrescenta-se, que dada a clareza com que alguns abordaram os diferentes assuntos, (e apesar da extensão de algumas das citações efectuadas), considerou-se

contraproducente omitir parte da informação nelas contida, porquanto empobreceria o respectivo conteúdo.

No que respeita aos tópicos de análise e porque a colheita incidia sobre aspectos idênticos aos recolhidos junto de representantes da educação, saúde e segurança social, optou-se por subdividir a informação em torno dos mesmos cinco itens, nomeadamente:

- Criação e trajectória das Equipas;
- Composição das Equipas e moldes de recrutamento;
- O funcionamento das Equipas;
- Interações com distintos intervenientes/serviços;
- Pertinência e contributo das Equipas.

De referir, porém, que as diferenças existentes entre o guião das entrevistas e o questionário, no que respeita ao número e ordenação das questões, implicou, em alguns casos, a apresentação da informação numa sequência diferente da contemplada nos referidos instrumentos, tal como se passa a ilustrar.

6.4.2.1 – Criação e trajectória das Equipas

Tendo por base as questões primeiramente formuladas no guião da entrevista (bloco A – abaixo apresentado) procurou-se identificar o conhecimento dos inquiridos sobre a criação, percurso e forma de recrutamento dos profissionais que integravam as diferentes Equipas e, ainda, a sua opinião acerca do último aspecto citado.

De salientar que a questão A.I.1 do guião não integrava os questionários destinados a Equipas inactivas, coincidindo o texto da questão A.I.1 dos questionários com a questão D.II. do guião (a qual se encontra ilustrada na página 440). Todas as restantes eram coincidentes.

BLOCO A – Criação e percurso da Equipa (informação sucinta)

I - Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre:

1. Como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa?
2. Que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vós desenvolvido?

II - Tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa, criada em, tem actualmente anos de existência. Independentemente de se encontrarem aqui presentes, ou não, elementos que a integram desde essa data, que informação detém acerca:

1. Das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou;
2. Da sua trajectória até ao presente, referindo os factores que julgam ter contribuído para assegurar a sua efectividade.

Criação das Equipas - Segundo a totalidade dos inquiridos relativos às 13 Equipas mencionadas, foram dois os factores responsáveis pela sua criação (**questão A.II.1**), nomeadamente, a constatação da existência de distintas problemáticas e a carência de respostas na comunidade para as colmatar, tal como ilustra a figura 6.14.

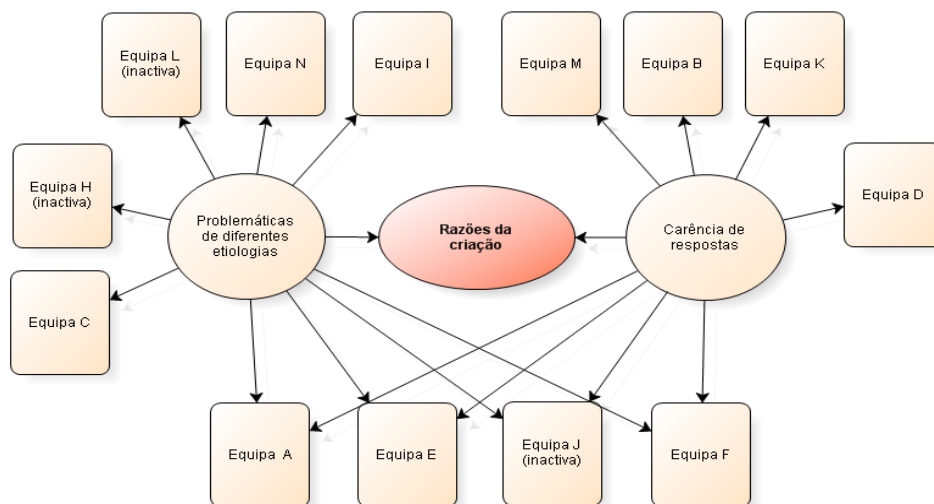


Figura 6.14 - Razões conducentes à criação das Equipa

A figura agora apresentada permite verificar que relativamente aos dois aspectos mencionados, apenas quatro Equipas (A, E, J e F) fizeram alusão a ambos. Das restantes, as Equipas C, H, I, L e N focalizaram as suas respostas na existência de problemáticas de diferentes etiologias a afectar as crianças/jovens e as Equipas B, D, K e M na falta de respostas no meio, para fazer face às necessidades sentidas.

Relativamente às problemáticas mencionadas, foram maioritariamente citadas limitações de ordem funcional e/ou estrutural e dificuldades de

aprendizagem. A médica da Equipa C, ao procurar clarificar as razões da criação da sua Equipa, alegava que:

...o elevado número de problemas a nível de escolaridade, que se verificavam nos vários grupos etários das escolas aqui da zona, relacionados com várias questões, das quais poderei salientar o alcoolismo, a falta de condições a nível de... comunidade, a nível social. Porque parte das famílias eram oriundas de zonas bem distantes, vieram trabalhar para aqui e portanto as condições eram muitíssimo degradadas. Portanto, os miúdos apresentavam-se com um baixo nível de escolaridade e com problemas relacionados com negligência, maus-tratos e abusos de toda a ordem (Equipa C - Médica).

Quanto à falta de respostas do meio e com base na informação facultada pelas Equipas D, E e F, há a referir a focagem efectuada pelas mesmas na incapacidade de resposta da Equipa B, de carácter concelhio, face ao volume de casos que lhe eram remetidos, razão da descentralização posteriormente efectuada, traduzida na criação de Equipas locais que visavam suprir necessidades de áreas territoriais contíguas e de dimensão mais reduzida.

Os profissionais da Equipa M justificavam a criação da sua Equipa pela consciência não só da necessidade de uma intervenção, mas, em particular, de uma intervenção articulada entre diferentes intervenientes, uma vez que, como afirmaram:

...não havia a tal multidisciplinaridade que é importante e nós achámos, os que entraram na altura e que permanecem até agora, que era importante essa articulação. Se há problemas que são multifactoriais é importante que estejam as várias entidades a discuti-los, a avaliá-los e depois a encaminhá-los (Equipa M – Médica).

De acrescentar que, de acordo com oito das 13 Equipas (Equipas A, B, D, E, F, K, L e N) terão sido as lacunas supra-referidas que constituíram o móbil que conduziu ao desenvolvimento de iniciativas locais, dando origem à organização das primeiras Equipas. A sua formação terá resultado da junção de profissionais do meio, com formações distintas (saúde, educação e serviço social) por sua própria iniciativa, e na criação, pelos mesmos, de condições que lhes permitissem reunir periodicamente para análise e tomada de decisão sobre problemáticas previamente identificadas.

Segundo as Equipas E, F e N, também as acções de divulgação desenvolvidas pelas Equipas já criadas, em particular a Equipa B, constituíram

factores de estímulo à replicação do modelo noutras comunidades vizinhas. No caso da Equipa J, a informação facultada (por questionário) centrou as razões da criação da respectiva Equipa, nas alterações decorrentes da implementação do Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto, não justificando, no entanto, a relação entre os dois aspectos citados. A figura 6.15 traduz, esquematicamente, a abordagem agora descrita.

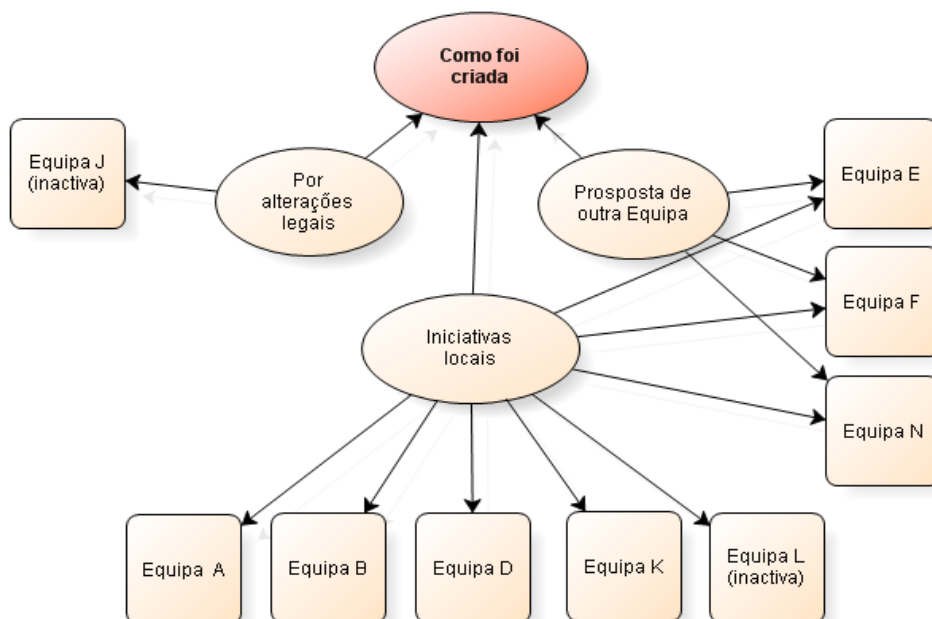


Figura 6.15 - Aspectos promotores da criação das Equipas

De salientar, por último, a particularidade da criação da Equipa B, segundo as palavras do elemento da Equipa com maior antiguidade ao seu serviço:

...o início da experiência não foi com o início da Experiência Piloto do Secretariado Nacional de Reabilitação. Pelo contrário, dá-me impressão que até foi um bocadinho um processo ao contrário, que foi através de uma Equipa de Apoio ao Desenvolvimento da Criança que já se tinha formado espontaneamente a nível da comunidade e que entretanto o Secretariado Nacional de Reabilitação, talvez por ter achado, ou por ter conhecimento e achado que podia ser um modelo a implementar, que terá depois recriado e tentado replicar um bocadinho essa experiência a outros concelhos, a outras áreas geográficas... Portanto, nós aqui, a criação desta Equipa ainda antecede a Experiência Piloto... realmente foi o marco que formalizou, mas antes já estaria a funcionar informalmente (Equipa B - Psicóloga).

Com base no conteúdo do excerto apresentado é possível constatar a relevância das iniciativas de intervenientes do meio, na criação das Equipas. Ainda quanto aos moldes de criação destas estruturas, refira-se que as Equipas C, H, I e M nada particularizaram sobre este aspecto.

Trajectória e factores responsáveis pela efectividade de algumas Equipas –

De acordo com a informação da questão **A.II.2** a trajectória das Equipas permitiu, nuns casos, assegurar a sua continuidade, noutros culminou em situações de inactividade ou extinção. Quanto às primeiras, importa analisar o conjunto de factores por elas enunciados como responsáveis pela sua efectividade, ilustrados na figura 6.16.

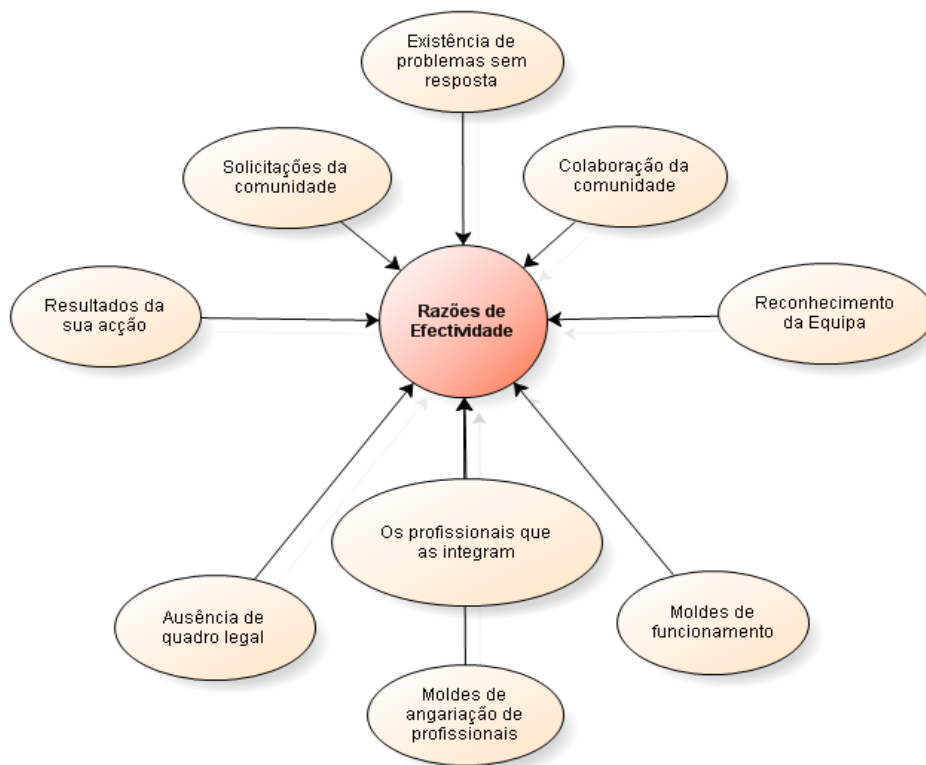


Figura 6.16 - Factores responsáveis pela efectividade das Equipas

Numa primeira vertente, a continuidade de problemáticas a carecerem de resposta afigurou-se um dos principais factores da efectividade das Equipas, coadjuvado pelo facto da comunidade (em particular as escolas) continuar a procurar soluções para as mesmas na acção por elas desenvolvida. Paralelamente, os serviços da comunidade têm garantido o seu funcionamento,

tal como afirmaram oito das 10 Equipas em actividade. A propósito da continuidade, um dos elementos da Equipa C referia:

Eu acho que outro aspecto que tem permitido a continuidade da Equipa é o facto de as instituições que (...) estão na base deste protocolo, valorizarem este espaço e continuarem a rentabilizar, ou investir em termos de cedência de técnicos (...). Portanto a valorização dos parceiros ou das instituições às quais pertencemos, também tem garantido isso (Equipa C – Técnica de Serviço Social).

De salientar, também, os argumentos apresentados pelas Equipas A e F, ao justificarem o interesse dos serviços, em particular da saúde e da educação, no funcionamento das Equipas. A primeira, referindo-se aos serviços de saúde, mais especificamente da área da pedopsiquiatria, defendia que estes ao aproveitarem o papel «de filtragem dos casos» prestado pelas Equipas a nível da comunidade, evitavam o «entupimento dos serviços» centrais e a consequente incapacidade de resposta a tão elevado número de situações para eles remetidas. Inversamente, aquela especialidade coadjuvava a acção das Equipas, proporcionando-lhes formação específica e apoio no diagnóstico e compreensão das situações. No caso da Equipa F, um elemento da educação afirmava que sendo “a escola quem vai beneficiar com isso eles têm todo o interesse em que... e tem demonstrado que estão empenhados em que a Equipa funcione da melhor forma possível.”

Numa segunda vertente, os resultados do trabalho desenvolvido pelas Equipas, bem como o reconhecimento das mesmas enquanto estruturas com capacidade de resposta às necessidades identificadas, constituíram-se, na opinião dos inquiridos, garante da sua continuidade. A coadjuvar os aspectos superiormente apresentados e de acordo com as Equipas A e B, os moldes de funcionamento e de recrutamento dos profissionais e a informalidade do trabalho desenvolvido, por inexistência de normativos a regulamentar a sua acção e, ainda, o facto de os profissionais não integrarem a Equipa por imposição nem se sentirem subjugados ao «peso de uma hierarquia» (na medida em que os seus superiores depositam total confiança no seu trabalho e lhes dão espaço para agir sem terem que prestar sistematicamente contas de tudo o que fazem) tem contribuído para o bom funcionamento do serviço.

Importa, por último, referir os profissionais das Equipas, bem como os aspectos que, segundo os próprios, se lhes encontram associados e que complementam o conjunto de factores que têm permitido assegurar o funcionamento daquelas estruturas ao longo do tempo, dos quais se destacam

que a capacidade de resistir às adversidades, os factores motivacionais e as relações interpessoais que os diferentes profissionais estabelecem entre si, tal como evidencia a figura 6.17.

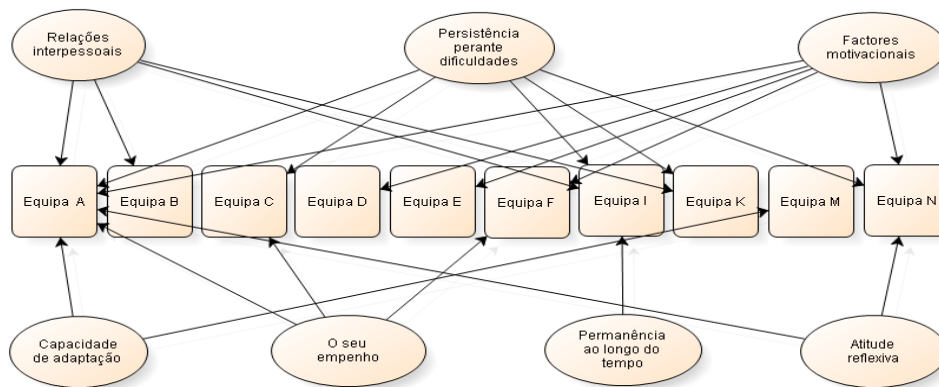


Figura 6.17 - Factores associados aos profissionais facilitadores da efectividade das Equipas

Na óptica dos profissionais das Equipas constituíam-se factores motivacionais:

- O reconhecimento da Equipa pela comunidade – Equipa A;
- A constatação de que a reunião de diferentes profissionais se traduz em resultados favoráveis para os destinatários da acção das Equipas – Equipa D;
- A consciência de que os casos são muitos e de que é possível “dar alguma resposta” e “algum apoio a essas situações...” – Equipa E;
- A vontade de ajudar e dar resposta a necessidades identificadas – Equipa F;
- O acreditar que se trata de uma mais-valia para as escolas, para as crianças e para as famílias – Equipa N.

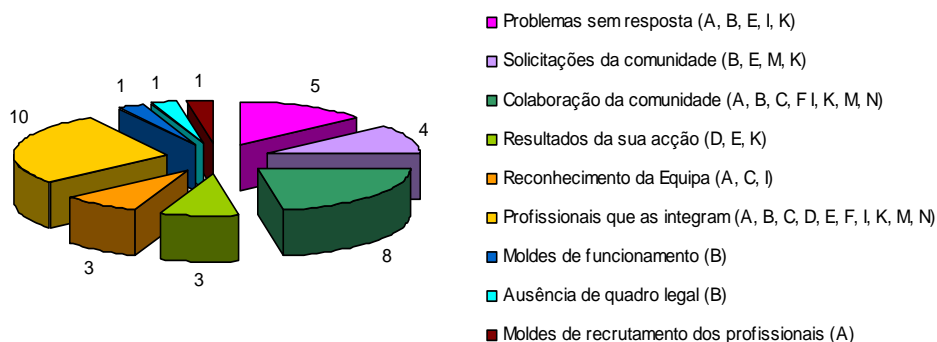
Corroborando o parecer da Equipa A, também as relações interpessoais estabelecidas entre os diferentes profissionais que têm integrado as Equipas, sustentadas em laços de amizade e de companheirismo e na partilha de ideologias e de formação comum, têm contribuído para manter as Equipas coesas e para acolher novos elementos. Com menor incidência foi referido:

- O empenho dos profissionais, que advém do reconhecimento e do interesse que estes dedicam à sua acção;

- A capacidade de adaptação dos profissionais ao serviço das Equipas, às necessidades dos alunos e às alterações decorrentes de alterações políticas e administrativas;
- A atitude reflexiva, que promove a adequação das práticas às necessidades identificadas e ao atingir dos objectivos propostos;
- E, ainda, a continuidade dos profissionais ao serviço das Equipas, enquanto elementos chave para fidelizar a sua actuação e lhe dar continuidade.

Em síntese, o gráfico 6.63 traduz a importância atribuída pelos diferentes inquiridos à diversidade de aspectos identificados.

6.63 - Factores responsáveis pela efectividade das Equipas



Da leitura do gráfico apresentado e na sequência do exposto, ressalta a existência de um conjunto de factores fundamentais ao assegurar a continuidade das estruturas em análise. São eles, o facto de a comunidade solicitar a intervenção das Equipas por continuarem a existir problemas a carecer de resposta, os serviços do meio disponibilizarem profissionais para assegurar o funcionamento das Equipas e, em torno destes e de acordo com o já explicitado, se encontrarem associados diversos atributos favoráveis à continuidade das mesmas.

De referir, no entanto, que a efectividade das Equipas não resulta da ausência de factores adversos, mas antes da sua capacidade de os ultrapassar, tendo as Equipas A, C, I, K e M identificado alguns constrangimentos que se encontram tratados em conjunto com a informação referente à questão D.I.1. A propósito de adversidades, a médica da Equipa K rematava dizendo “E quando desanimamos, não desanimamos de tal maneira que desistamos. Não, não conseguimos desistir!”

Trajectória e factores responsáveis pela extinção das Equipas H, J e L - No pólo oposto, as Equipas H, J e L foram analogamente convidadas a explicitar a trajectória das suas Equipas bem como os factores conducentes à sua situação de inactividade. Das respostas recolhidas, constatou-se que os inquiridos em representação das Equipas H e L nada referiram quanto à respectiva trajectória, enquanto o representante da Equipa J afirmou que pelo seu curto período de permanência ao serviço, associado à ausência de registos, não lhe era possível reconstituir o percurso da Equipa que representava.

Quanto a razões subjacentes à extinção das referidas Equipas foram mencionadas alterações nas políticas educativas (Equipas H e L) e a saída de profissionais (Equipas H e J) nomeadamente, psicóloga e educadora (único elemento colocado pelo sector da educação na Equipa J). A título ilustrativo, saliente-se parte da resposta facultada pela representante da Equipa J:

...neste período foi retirada pela “Educação” o único elemento que a representava, ou seja, a educadora que tinha conhecimento das crianças sinalizadas, criando assim uma grande lacuna na Equipa, pois, apesar das crianças virem acompanhadas por alguém, por vezes quem as acompanhava nem sequer conhecia a criança e muito menos a problemática para poder esclarecer a causa que tinha levado à sua sinalização (Equipa J – Educóloga).

6.4.2.2 – Composição das Equipas e moldes de recrutamento

Composição ideal das Equipas – Questionada a totalidade dos representantes das Equipas sobre qual seria, em seu parecer, a composição ideal das mesmas, (**questão A.I.1** do questionário e **questão D.II.** do guião – abaixo ilustrada) optou-se por tratar as respostas em separado, em concordância com a situação de actividade *versus* inactividade em que se encontravam as diferentes Equipas.

BLOCO D - Últimas reflexões

II. - Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa?

No que respeita às *Equipas em actividade* verificou-se que os representantes das Equipas A, C, D, F e N afirmaram ter a composição ideal, enquanto os restantes, referentes às Equipas B, E, I, K e M, alegaram dever ter outros técnicos ao seu serviço.

Relativamente às primeiras, as Equipas C e D consideraram desejável poder ter acessíveis profissionais de terapia da fala (Equipa C) e terapia ocupacional (Equipa D), enquanto as Equipas F e N julgavam vantajosa a atribuição de mais tempo de serviço a alguns profissionais das Equipas, (em particular psicologia, segundo referiu a Equipa F), sobretudo admitindo a possibilidade das Equipas efectuarem os necessários acompanhamentos (Equipa N). A Equipa A defendeu a continuidade do apoio de retaguarda de que tinham beneficiado até ao ano anterior, por parte dos serviços de pedopsiquiatria.

Quanto às segundas, a Equipa K partilhava o parecer da Equipa A relativamente ao apoio, em termos de consultadoria da área de pedopsiquiatria e defendia a integração da especialidade de terapia da fala, bem como psicólogos e administrativo a trabalhar ao serviço da Equipa, a tempo inteiro, através de um vínculo laboral estável. Numa postura algo semelhante, também a Equipa I propunha a inclusão de um administrativo, defendendo, relativamente à terapia da fala, que embora sendo um serviço de atendimento fundamental, caso houvesse resposta na comunidade não seria necessária a presença de um terapeuta na Equipa. Aliás, uma docente do 1º Ciclo da citada Equipa, referia mesmo, quanto à quantidade de elementos "...só sei que quando são muitos já não dá para funcionar".

As Equipas B, E e M, propunham, todas elas, a integração de um professor do 1º Ciclo (sendo de referir que a docente ao serviço da Equipa M aguardava substituição por se encontrar já reformada) e ainda, um terapeuta da fala (Equipa B), um médico (Equipa E) e um enfermeiro (Equipa M). Esta última defendia, ainda, a participação mais activa da parte da técnica de serviço social.

Relativamente aos representantes das *Equipas em situação de inactividade*, verificou-se uma oscilação no número de profissionais entre sete (Equipas H e L) e 11 elementos (Equipa J).

No que respeita a diversidade de profissionais, as três Equipas defenderam a presença de um psicólogo, um técnico de serviço social, um médico (o médico de família segundo proposta da Equipa J), um terapeuta da fala e um administrativo. A Equipa H propunha, ainda, que a mesma fosse integrada por um enfermeiro e um pedopsiquiatra (não contemplando qualquer elemento da educação). A Equipa L, para além dos cinco elementos

previamente citados, defendia a integração de dois docentes, nomeadamente, professor e educador especializados em Educação Especial, enquanto a Equipa J, para além daqueles, propunha a integração do Delegado de Saúde, um enfermeiro, um educólogo, um terapeuta ocupacional, um educador especializado em Educação Especial e, ainda, o professor do aluno em causa.

Recrutamento – De acordo com a recolha efectuada junto das 10 Equipas em actividade (**questão A.I.1.**) o recrutamento dos profissionais que as integravam assumia diferentes formas, como ilustra a figura 6.18. A proposta ou o convite directo endereçado por superiores hierárquicos ou por elementos que já integravam as Equipas, a profissionais que denotassem um perfil adequado, interesse

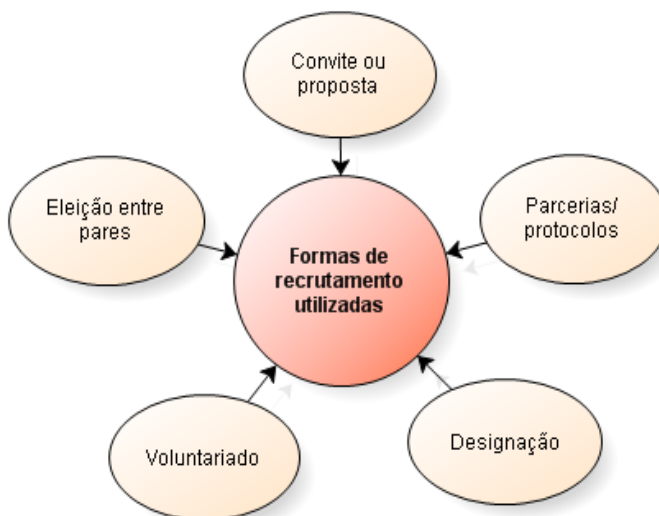


Figura. 6.18 Formas utilizadas no recrutamento dos profissionais

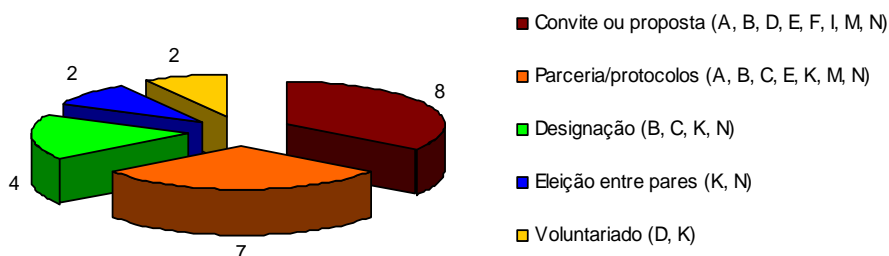
em as integrar, ou dispusessem de tempo para o fazer, constituiu o modelo de recrutamento mais utilizado pelas estruturas em estudo, para angariar os seus profissionais. A constituição de parcerias, formalizadas ou não, através de protocolos, corporizou a segunda modalidade de recrutamento mais usada.

Na sua grande maioria, traduzia-se na obrigatoriedade a que os serviços parceiros se comprometiam de se fazer representar na Equipa através de profissionais de áreas específicas. A forma de eleição dos profissionais em questão, ficaria pendente dos critérios do serviço ou instituição, podendo corporizar-se no convite ou proposta já citados, no caso de existirem vários técnicos em condições de integrar a Equipa, ou assumir um carácter impositivo, nomeadamente a designação. Neste caso, e de acordo com os exemplos mencionados, a designação resulta de inexistência de outros profissionais a quem incumbir a tarefa, inerência de funções face a cargos desempenhados, por conveniência de serviço, ou, ainda, por questões de continuidade, experiência de trabalho no sector ou perfil adequados.

As restantes modalidades citadas reportavam-se à eleição entre pares, utilizada na selecção de docentes especializados em Educação Especial, em três dos Agrupamentos que disponibilizaram professores e educadores para as Equipas, e ao voluntariado, enquanto forma de angariar profissionais que se autopropõem para as integrar, em resposta às necessidades das mesmas, frequentemente em troca, exclusivamente, da obtenção de experiência profissional.

Em termos quantitativos, a diversidade de aspectos referidos por Equipa, ilustrada no gráfico 6.64 evidencia a preponderância das formas de recrutamento baseadas no convite ou proposta e na resultante do estabelecimento de parcerias e protocolos entre serviços, em detrimento das restantes modalidades citadas.

6.64 - Modalidades utilizadas no recrutamento de profissionais



Solicitados os inquiridos a emitir o seu parecer acerca das modalidades de recrutamento adoptadas (**questão A.I.2** – destinada a representantes de todas as Equipas) constatou-se que 10 das 13 Equipas expressaram um parecer favorável ao recrutamento de profissionais desprovido de qualquer forma de imposição (apenas as Equipas A, H e L não o referiram). A docente em representação do 1º Ciclo na Equipa C referia, a este propósito, que “o critério é um bocadinho secundário, depende depois como as pessoas que vêm se adaptam à dinâmica...”.

Corroborando o parecer de que as “pessoas fazem a diferença” e de que o recrutamento por imposição não constitui a estratégia mais adequada, foi apresentado um conjunto de argumentos que importa aclarar:

- A Equipa B colocava a tónica na questão da motivação, defendendo que, ao serem convidadas, as pessoas têm a possibilidade de aceitar ou rejeitar a proposta que lhes é feita, e partia do pressuposto que a

aceitação traduzia o interesse na adesão, ficando à partida garantida a motivação para o tipo de trabalho a desenvolver;

- Por seu lado, a Equipa C defendia ser fundamental, tanto não haver quaisquer tipos de imposições, como atender-se ao perfil dos profissionais, na medida em que a acção a desenvolver implica um trabalho acrescido e exige um esforço anímico para que as pessoas não desmoralizem com o tipo de problemáticas com as quais são confrontadas;
- A Equipa D justificava o seu ponto de vista defendendo que tudo o que é feito por imposição fica sempre aquém do desejável, na medida em que é sentido como obrigação. Inversamente, o fazer com gosto e por iniciativa própria permite fazer mais e melhor;
- As Equipas E e I colocavam a tónica em aspectos distintos dos anteriores ao afirmar que as modalidades adoptadas (convite e estabelecimento de parcerias) permitiam seleccionar os profissionais atendendo à sua facilidade de lidar com pessoas e ao conhecimento que detinham da área geográfica, das problemáticas sociais a ela associadas e dos recursos do meio para as solucionar;
- A Equipa N acentuava a importância de considerar sobretudo a “sensibilidade” das pessoas a recrutar, atendendo à exigência de estar a lidar com crianças e famílias, e todo o envolvimento que tal implica;
- A Equipa J, numa vertente bastante distinta, defendia como único aspecto a considerar as competências profissionais dos elementos a recrutar.

Das restantes Equipas há a referir a F, a K e a M, que, defendendo o recrutamento por outras formas que não a imposição, não clarificaram as razões do seu ponto de vista; a A que se limitou a pronunciar-se sobre os moldes de recrutamento dos seus profissionais (convite e estabelecimento de parcerias) alegando, na altura, terem sido as únicas possíveis; a L que defendeu o concurso como único meio de recrutamento e a Equipa H que, não respondendo à questão, se limitou a indicar os serviços que deveriam disponibilizar os profissionais, nomeadamente: a autarquia e os Ministérios da Saúde, da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social.

Pontualmente uma docente em representação da Educação Especial ao serviço da Equipa K clarificou que, embora o seu recrutamento tivesse resultado de eleição entre pares, tinha sido previamente acordado que a eleição teria em conta “a vontade, o interesse e a disponibilidade de cada um” para o trabalho que era suposto desenvolver.

De acordo com os dados agora apresentados foi possível concluir que é praticamente insignificante o grau de discordância face às modalidades de recrutamento adoptadas, havendo a registar um forte consenso em torno da ideia de que os profissionais devem ser seleccionados com base no seu perfil, disponibilidade, interesse na adesão, conhecimento do meio e competência profissional.

6.4.2.3 – O funcionamento das Equipas

Com base nas questões do bloco B pretendeu-se a recolha de informação que permitisse identificar os responsáveis pela sinalização de casos para as Equipas e os moldes em que era efectuada, os procedimentos desenvolvidos no tratamento dos processos e consequências da intervenção das Equipas na vida das crianças/jovens. Complementarmente, junto das Equipas que permaneceram em actividade, procurou-se compreender alguns dados recolhidos no âmbito do primeiro levantamento.

Centrando-se a presente análise em informação recolhida através de entrevistas e questionários, convém salientar que sendo iguais as questões do I grupo do bloco B, em ambos os instrumentos (questões que abaixo se apresentam) foi, uma vez mais, efectuado o seu tratamento conjunto.

BLOCO B - A Equipa e o seu funcionamento

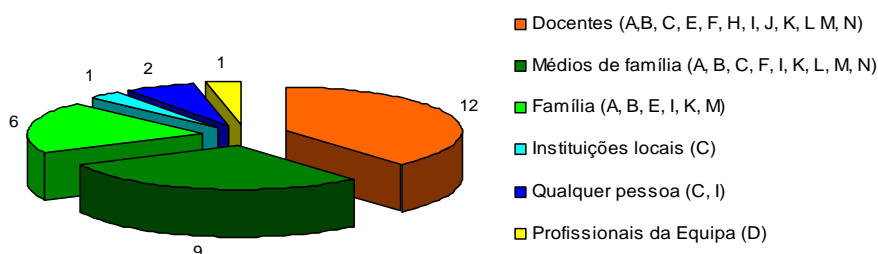
I - Voltando aos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são remetidas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas. Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descreveis os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo:

1. Por quem são identificadas as crianças/adolescentes que vos são sinalizadas e como é que essa sinalização se processa;
2. Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído;
3. Que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são sinalizadas.

Responsáveis pela identificação e sinalização de situações – Questionados os profissionais das Equipas sobre quem identificava e sinalizava as situações para

as referidas estruturas (**questão B.I.1.**) representantes de 12 delas afirmaram serem as escolas e serem-no em maioria, tendo os docentes como principais intervenientes nesse procedimento (ver gráfico 6.65). Os médicos de família, embora com menor expressão que os anteriores, eram também responsáveis por algumas das sinalizações efectuadas, seguidos da família. De acrescentar, que as Equipas C e I salientaram que qualquer pessoa consciente da existência de um problema tem legitimidade para efectuar a respectiva sinalização. A primeira destas duas fez igualmente menção ao papel das instituições locais na identificação de situações e seu envio para as Equipas.

6.65 - Intervenientes responsáveis pela detecção e sinalização de casos



Por seu lado, a Equipa D, numa lógica distinta de funcionamento, referiu serem os próprios (na qualidade de profissionais da Equipa) os responsáveis pelo envio dos processos por si posteriormente analisados, explicando que:

Como isto é uma Equipa da aldeia e nós estamos na comunidade, representamos aqui os três serviços: da educação, da segurança social e da saúde, automaticamente nós próprios trazemos os casos que estão sinalizados por nós, dentro do âmbito dos nossos serviços. (Equipas D – Médica).

Procedimentos inerentes à sinalização das situações – Com base nos dados recolhidos, 10 das 13 Equipas referiram o preenchimento de fichas de sinalização ou caracterização, como primeiro procedimento do processo adoptado em particular pelas escolas e, em alguns casos, também pelos médicos de família. As fichas em questão (analisadas em pormenor no ponto 6.6) visavam, segundo os inquiridos que se pronunciaram sobre o seu conteúdo:

- Uma descrição da situação, tão detalhada quanto possível – Equipas A, E e F;

- A clarificação do porquê da sinalização, bem como a indicação do que já foi feito para ultrapassar a problemática subjacente – Equipa B;
- A explicitação do que preocupa o professor, do que pretende que a Equipa veja e do encaminhamento que sugere – Equipa M;
- A indicação do percurso da criança ou jovem, incluindo informações consideradas relevantes (inclusive da parte médica); do que já havia sido feito e com que resultados; e, ainda, a indicação do esperado com a intervenção da Equipa – Equipa N.

Neste âmbito, a Equipa D especificava que no seu caso a ficha era utilizada exclusivamente aquando duma primeira sinalização e somente quando a mesma provinha de profissionais extra Equipa, tal como referia a médica que a integrava: “quando somos nós próprios que detectamos no nosso espaço, não preenchemos ficha nenhuma.”

No que respeita à forma como era enviada a ficha de sinalização às Equipas, é de salientar os diferentes procedimentos adoptados. Em particular as Equipas B, C, E, F e M disseram receber os processos directamente do docente titular de turma/director de turma ou dos médicos de família. No caso da Equipa K era adoptado procedimento análogo apenas nas sinalizações que tinham origem no médico de família. As referentes à mesma Equipa, mas que provinham das escolas, eram primeiramente submetidas à apreciação dos *Apoios Educativos*; as da Equipa I eram remetidas aos *Serviços Especializados*; as da Equipa N, sujeitas a apreciação em reunião de núcleo e as da Equipa A analisadas pelo Órgão de Gestão, coadjuvado por um docente de Educação Especial designado para o efeito.

A Equipa H, não especificando qual o cariz da reunião a que se referia, afirmava que “a situação era discutida em reunião de escola tutelada pelo responsável do Agrupamento que fazia a ligação presencial à Equipa,” enquanto os profissionais das Equipas K e N explicitavam os procedimentos por si adoptados nos seguintes moldes:

[O professor ou o director de turma] quando sente alguma dificuldade entra em contacto com o departamento dos apoios educativos... solicita sempre a intervenção de apoio. Primeiro há sempre uma conversa para ver que tipo de problemas, para ver se achamos conveniente ser enviado, ou não, para a Equipa. É preenchida uma ficha de sinalização... essa ficha também é levada ao nosso departamento, é analisada outra vez no departamento e é aí que nós damos o parecer se concordamos, se achamos prioritário ou não para vir à Equipa. Achando necessário vir à Equipa, trazemos, sou eu que trago e apresento o caso aqui (Equipa K – Professora do 1º Ciclo).

...eles [os processos] vêm-nos pelos professores, e depois ali, em termos da tal reunião de núcleo na escola, é feito, é debatido o assunto e ver que medidas é que os meninos podem ter mais, o que é que podem fazer os próprios professores dentro da sala de aula. Se depois de esgotadas não surtirem, não tiverem o efeito desejado, então aí é preenchida a dita ficha da primeira sinalização e depois então vamos novamente ver o que foi feito o que não foi, se ainda há mais alguma coisa que se possa fazer, ou se realmente já foi tudo esgotado. Então aí vem a dita ficha aqui para a Equipa (Equipas N – Professora do 2º e 3º Ciclos).

De salientar, ainda, o explicitado pela Equipa C relativamente aos procedimentos por si adoptados, dado evidenciar, em termos práticos, alguma similaridade com a Equipa D no que respeita aos moldes de actuação:

...nós temos os dois métodos, um formal e um não formal. (...) O formal é a identificação que passa por uma ficha, por abertura de um processo. E o informal é aquele que nós, diante da nossa realidade de trabalho, vamos fazendo e vamos discutindo, porque nos preocupa e porque podemos aproveitar das experiências dos diversos profissionais para entender melhor uma realidade que nem sempre é oficializada, se podemos dizer assim, na Equipa (Equipas C – Técnica de Serviço Social).

A Equipa I referia, por seu lado, que a qualidade do funcionamento dos serviços especializados, a nível dos Agrupamentos, se constitui um filtro à quantidade de processos remetidos à Equipa, na medida em que efectua uma análise prévia dos mesmos, fazendo uso dos seus próprios recursos para compreensão das situações e sugestão de medidas de intervenção.

A Equipa N, em consonância com o parecer anterior, afirmava que actualmente se verifica uma procura muito mais conscienciosa da Equipa, suportada num estudo prévio dos casos, a nível das escolas, com o apoio dos docentes de Educação Especial, de onde resulta numa primeira triagem dos processos. Esta posição contrasta com posturas anteriormente assumidas em que os profissionais remetiam os processos para a Equipa ainda antes de tentar perceber o problema, daí resultando críticas ao seu funcionamento pela incapacidade de resposta atempada e adequada às situações.

Trâmites processuais desencadeados pelas Equipas – A informação recolhida em resposta à **questão B.I.2**, permitiu identificar um conjunto de procedimentos, dos quais se destacam a análise, a recolha de dados adicionais, a avaliação e o encaminhamento, mencionados pela maioria das Equipas. Para

além destes foram ainda referidos a triagem, o acompanhamento e o seguimento do caso.

Visando clarificar a sequencialidade em que ocorrem as diferentes etapas mencionadas bem como o entendimento das Equipas sobre as mesmas e, considerando que o processo se inicia com a triagem e culmina, para a maior parte delas, no encaminhamento (podendo com menor frequência contemplar o acompanhamento e/ou seguimento de caso) passa a explicitar-se em que consiste cada uma delas, respeitando a referida ordem, em consonância com a figura 6.19.

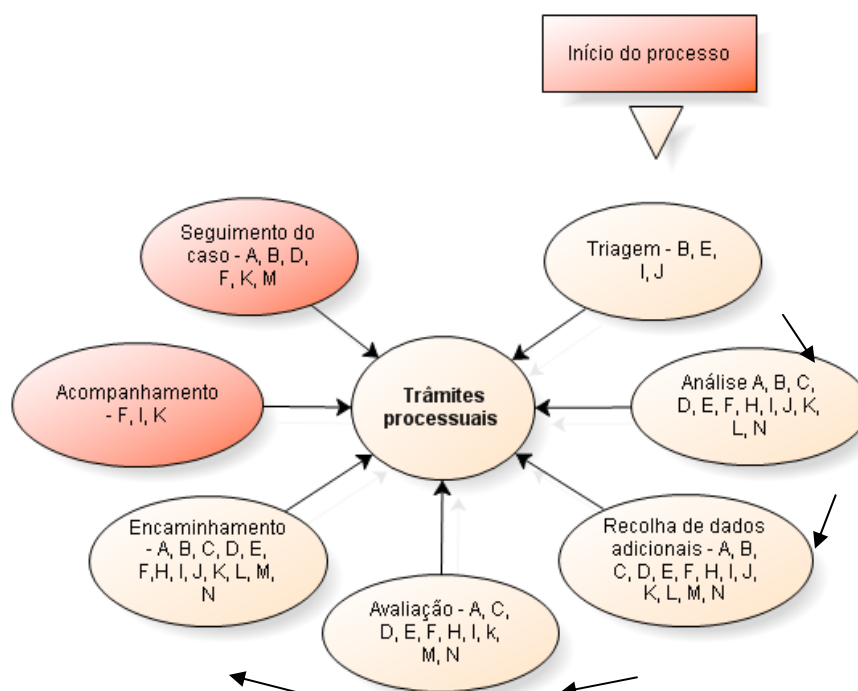


Figura 6.19 - Procedimentos adoptados pelas Equipas

Triagem: A triagem, mencionada pelas Equipas B, E, I e J, consiste na hierarquização dos processos, após a sua recepção pelas Equipas, e traduz-se no estabelecimento de prioridades de análise em função da urgência das situações a avaliar.

Análise: A análise, tarefa à qual, à excepção da Equipa M, todas as restantes fizeram referência, consiste na leitura compreensiva dos dados constantes na

ficha de caracterização e na decisão conjunta das informações adicionais a recolher, junto de quem, em que moldes e em que tempos, tal como retrata o excerto que se segue, da entrevista efectuada à Equipa F.

Professora dos 2º/3º Ciclos – Analisamos a ficha de sinalização e todos os dados que nos são transmitidos nessa ficha. Desde a caracterização do problema às medidas que já estão a ser implementadas, ou não, e a colaboração que é esperada. Analisamos em conjunto toda a informação.

Psicóloga – Se eventualmente tivermos alguma dúvida, contactamos directamente a pessoa que enviou para esclarecer essa dúvida... (Equipa F).

Complementarmente a Equipa C referia:

...é feita a leitura e uma pré-análise da ficha de sinalização, se for o caso, ou então, se vier oralmente, quem traz o caso situa-o em termos de problemática. Identificamos que dados é preciso pesquisar mais, que informações precisamos de obter e cada um, cada técnico, dentro daquilo que é necessário, assumirá esta pesquisa secundária que irá fazer. E... ou então é designado logo quem é que avalia o quê, se for preciso uma intervenção nossa, em termos de avaliação psicológica ou pedagógica e é calendarizado assim que possível (Equipa C – Técnica de Serviço Social).

As Equipas L e N salvaguardavam que, no seu caso, este primeiro contacto com a informação recebida e a decisão de que dados adicionais recolher, ficavam a cargo de apenas alguns elementos da Equipa. A Equipa N justificava que, embora não sendo esta a estratégia mais correcta, era, no entanto, a que melhor respondia às limitações de tempo resultantes do facto da Equipa reunir apenas uma vez por mês.

Temos definido que quando as situações vêm, as fichas de sinalização deveriam ser analisadas em Equipa por todos e ser definido em conjunto qual o tipo de avaliação ou os tipos de avaliações a que iremos proceder, e que muitas vezes acabamos por decidir e depois... umas vezes fazemos (e acho que ao início fizemos com maior frequência) outras vezes, já que não temos tempo, porque como só temos uma reunião por mês, acaba por ser pouco tempo para estarmos juntos e para estar a fazer tudo em conjunto, em Equipa. Portanto, muitas vezes nós temos assumido essa responsabilidade, quando eu digo nós, digo (...) as pessoas que estão mais aqui na sede (...). E depois, porque somos todas psicólogas, (...) há logo um enviduamento, mas portanto, fazemos um bocadinho essa... tomamos essa decisão (Equipa N - Psicóloga).

Recolha de dados adicionais: Segundo as 13 Equipas, a recolha complementar de dados traduzia-se na obtenção de novas informações, quer directa, quer indirectamente, que de alguma forma se pudessem traduzir em facilitadores da compreensão da situação.

Os profissionais das Equipas procediam à recolha directa de novos dados, através de entrevistas a encarregados de educação e/ou a professores (deslocando-se às escolas, em alguns casos) e de avaliações às crianças/jovens, maioritariamente de cariz psicológico e pedagógico.

A nível clínico e social, nalgumas situações, a recolha era efectuada directamente pelos profissionais das Equipas, noutras, estes mesmos profissionais em articulação com outros técnicos do ramo, obtinham através daqueles, as informações necessárias decorrentes de exames ou avaliações específicas. O médico da Equipa F referia a este propósito: “se houver algum problema relacionado com a saúde física da criança ou adolescente, se for preciso contactar com os médicos de família, sou eu que tenho esse dom de fazer a ligação (...) dar informação e trazer o *feedback*”. Por seu lado uma médica da Equipa M afirmava que, em caso de necessidade “podemos pedir informações mais detalhadas (...) há especialistas, vamos utilizando todas as estruturas que temos na comunidade com as quais podemos articular.”

A nível social a Equipa N salientava a importância da articulação efectuada entre profissionais da Equipa e técnicos que eventualmente se encontrassem a acompanhar as famílias nas quais se inseriam as crianças/jovens, como forma de melhor compreender os respectivos contextos familiares. Ainda no que à família diz respeito, as Equipas E e F realçavam o facto de não haver qualquer intervenção sem os pais: “Seja uma situação mais complexa, ou menos, ou seja um simples encaminhamento... os pais são sempre envolvidos, são sempre chamados.” (Equipa E). Paralelamente a Equipa K referia que todos os processos passavam pelo médico de família.

Avaliação: A avaliação referida por 10 Equipas não foi por estas clarificada enquanto procedimento com características específicas, nitidamente distintas dos referentes às fases de análise e encaminhamento. Apenas a Equipa A falava da avaliação como um processo de síntese e a Equipa H como momento em que “em contexto de Equipa eram apreciados os resultados das entrevistas.”

Tendo por base o encadeamento em que a avaliação é referida nas respostas recolhidas, é possível depreender que a avaliação constitui uma fase intermédia do processo de intervenção das Equipas, que de alguma forma se confunde com a fase de análise, tal como se explicita:

- A análise constitui-se numa compreensão inicial do caso a partir das primeiras informações enviadas às Equipas pela entidade sinalizadora;
- A avaliação, depois de recolhida a informação tida como pertinente, na fase anterior, assume-se como um segundo momento de análise no qual a Equipa procura a compreensão cabal da situação em estudo, com vista à decisão das orientações e sugestões a propor.

Encaminhamento: O encaminhamento, enquanto processo referido por todas as Equipas reporta-se, sumariamente, à emissão do relatório de devolução de informação (referido por todas as Equipas à excepção da D), onde são explicitadas as propostas de intervenção por diferentes serviços ou intervenientes, bem como outras eventuais sugestões, e sua devolução à entidade sinalizadora, que na maioria dos casos é a escola. As Equipas B, K, L e N salientaram, nos seus testemunhos, que os relatórios por si produzidos tinham simultaneamente como destinatários os professores e os médicos de família.

Independentemente de ser ou não o médico de família a pedir, normalmente fazemos a cópia do relatório que vai para o professor, fazemo-la sempre chegar ao médico de família, por uma questão de... pronto de fazer convergir as informações e não haver circuitos paralelos ou o médico não saber que aquela criança já foi vista, até para evitar que futuramente se os pais voltarem a falar, os médicos não possam remeter paralelamente para outras coisas sem terem conhecimento. Portanto, por norma, esse relatório segue sempre para a escola e simultaneamente para o médico de família (Equipas B - Psicóloga).

Os pais, segundo as Equipas B, C, E e N recebiam também informação de retorno, veiculada oralmente “...para os pais têm-se sempre esse cuidado de se dizer oralmente e não se mostrar propriamente o relatório por escrito. Até para a linguagem ser mais simplificada, para as sugestões serem muito orientadas...” (Equipas N).

Em termos de conteúdo, os referidos relatórios contemplavam propostas de encaminhamento para diferentes especialidades ou serviços afectos às áreas da justiça, saúde, serviço social e/ou psicologia. Como referia a representante da Equipa L “Se a criança precisasse de um encaminhamento terapêutico ou outros, era referido no relatório e direccionada para a especialidade que melhor a ajudasse a ultrapassar os seus problemas.”

Paralelamente e de acordo com as Equipas A, B, C, E, H, I e N, os relatórios faziam também alusão a orientações e sugestões de medidas e/ou atitudes a adoptar, maioritariamente por professores e pais, na interacção com as

crianças alvo de estudo. As Equipas A, B e I referiam, a propósito, a importância das sugestões de mudança de práticas e alteração de procedimentos adoptados no relacionamento com as crianças, por aqueles a quem compete lidar diariamente com elas, em particular os professores, como estratégias capazes de provocar mudanças positivas, favoráveis à minimização ou resolução do problema. A Equipa A salientava, ainda, o que considerava ser um risco decorrente da elaboração de relatórios muito pormenorizados:

Porque às vezes é uma questão... como nós muitas vezes pomos no relatório, da relação professor/aluno (...) porque aquele menino é carenciado em casa, chama a atenção... se calhar dar-lhe... não o punir à frente dos outros. Essas situações todas que nós sabemos, que se calhar resolviam a situação. Mas que os professores às vezes também descartam-se um bocadinho... isso, a minha função compete-me é... ensinar a ler, na, na, na... depois isso passa ao técnico de serviço social, olhe vá resolver o problema a casa, ou não, pronto. E isto às vezes levamos a determinadas questões que é a questão dos nossos relatórios, muito (...) pormenorizados e com... muitas vezes temos que fazer esta reflexão, vão possibilitar que a outra parte se descarte um bocadinho e diga assim: não ele já não... tem a mãe que é alcoólica, já tem o pai não sei quê, não sei quantos, não aprende na escola por causa disto. Por isso é que os nossos relatórios são sempre mais pró-activos. (...) Não centrados naquilo que tem, mas naquilo que pode melhorar (Equipa A - Psicóloga).

A Equipa N, numa outra vertente, salientava o papel dos relatórios no desenvolvimento de uma atitude reflexiva:

Eu acho que o objectivo principal aqui também é o de levantar questões ou pelo menos fazer os professores reflectir sobre a sua prática. E a eficácia dos relatórios, e em que é que isso realmente contribui para alterar a situação daquela criança... eu acho que aí, se calhar nós ainda precisamos de ver como é que podemos melhorar os nossos relatórios... já senti mais, mas ainda assim continuam a ir para o processo individual do aluno e lá ficam muito direitinhos, arrumadinhos (Equipa N – Psicóloga).

Em suma, a produção do relatório final parece marcar, para a maioria das Equipas, o ponto final da sua intervenção. A título ilustrativo saliente-se a diferença como as Equipas C, K e M se referem a esta questão:

...só é completado o processo, só depois de ver que, já mais ou menos, a situação, a problemática está assumida por quem tem algum poder de intervenção. Portanto, (...) se tiver havido uma ficha de sinalização, também haverá uma ficha de retorno de informação onde está sintetizado

todo este percurso. O que é que foi feito, por quem, para quê, e qual foi o resultado (Equipa C – Professora do 1º Ciclo).

E depois vamos vendo, vamos discutindo nas reuniões a evolução do caso e eventualmente, ou transita para o ano seguinte, porque há situações que têm que transitar para o ano seguinte... ou então, dá-se por concluído se houve êxito, ou pelo menos, se se considerou que do trabalho da Equipa não há mais nada a fazer (Equipa K – Médica).

À segunda-feira são feitas as avaliações, à terça, é para os relatórios. Toda a observação fica registada em processo, e depois, no dia seguinte, a Equipa reúne-se e discute a elaboração do relatório... com base nas observações (Equipa M – Médica).

Acompanhamento: O acompanhamento, enquanto procedimento referido apenas pelas Equipas F, I e K constitui a etapa que sucede ao encaminhamento para diferentes especialidades ou serviços em função das necessidades diagnosticadas. Traduz-se numa intervenção especializada por parte de profissionais específicos que interagem com a criança e quase sempre se prolonga no tempo. O acompanhamento, na maioria das vezes, é prestado por outros profissionais que não os que integram as Equipas. Saliente-se, contudo, o caso da psicóloga da Equipa F, a quem compete suprir as necessidades de acompanhamento psicológico das crianças/jovens do meio ao qual a sua entidade patronal dá resposta. Nesta medida, o acompanhamento referido não pode ser considerado como fazendo parte das atribuições da Equipa, tanto mais que não constitui uma resposta potencial para todas as crianças que lhe são sinalizadas, pelo que deve ser considerada esta ressalva. De forma análoga à situação anterior, também o acompanhamento disponibilizado pela Equipa I assume carácter pontual, tal como refere a Psicóloga que o mencionou:

Eu estou a fazer acompanhamento de uma criança que não é do meu Agrupamento, mas que achei que era o melhor, melhor do que estar a mandar para outro lado e não ter resposta ou não ter... ou estar muito tempo à espera, achei que mais valia ser eu a dar seguimento (Equipa I – Psicóloga).

No que respeita à Equipa K convém salientar que é, de todas, a única que dispõe de acompanhamento psicológico para as crianças por si avaliadas e que dele carecem. Para o assegurar recorre ao serviço de voluntariado como forma de angariar os técnicos para assegurar tal função.

Seguimento do caso: O procedimento designado como seguimento do caso constitui-se como uma etapa complementar da intervenção das Equipas A, B, D, F, K e M e não detém um carácter sistemático nem metódico. Dada a sua especificidade, atente-se na diversidade encontrada:

- A Equipa F referia ser da sua iniciativa o pedido dos resultados da aplicação das medidas propostas, enquanto a Equipa A procurava inteirar-se da evolução das situações, tanto inquirindo como recebendo espontaneamente informações das pessoas envolvidas;
- A Equipa B referiu haver situações que ficavam *a priori* identificadas para serem reanalisadas posteriormente, enquanto noutras, à semelhança do procedimento adoptado pela Equipa M, se limitava a aguardar novo contacto da escola a solicitar a reavaliação da situação no caso do problema persistir: “Portanto, há situações que são pedidas reavaliações, há situações que nós nunca mais ouvimos falar delas...” (Equipa B);
- A Equipa D afirmou que, pontualmente, era revista a lista de processos e feito o ponto de situação em relação a cada um, havendo casos completamente resolvidos, outros que deixaram de necessitar dos apoios de que haviam usufruído, outros, ainda, que mudaram de residência;
- A Equipa K referiu ter *feedback* dos casos, mas assumir o seu arquivamento “a partir do momento em que a Equipa não pode fazer mais nada”.

Em síntese, o seguimento dos casos constitui um procedimento pontual, não extensivo a todos os casos remetidos para as cinco Equipas em questão, sendo a informação recolhida omissa quanto a qualquer impacto no percurso de vida das crianças/jovens. De acordo com as Equipas B e M, também a reabertura do processo e consequente reavaliação não deriva do seguimento efectuado mas sim do facto da situação não ter evoluído de forma satisfatória.

Genericamente, a intervenção das Equipas traduz-se numa acção confinada no tempo destinado à compreensão das problemáticas e definição de estratégias de intervenção, uma vez que, como afirmava a médica da Equipa C “as soluções não estão connosco nem passam por nós”. Funciona como elo de ligação entre vários serviços, promovendo a sua articulação e procura evitar a sobreposição de intervenções. Em última instância procura suscitar, em particular nos pais e professores, um novo olhar sobre a realidade de cada criança e visa assumir-se, perante estes intervenientes, como estrutura de retaguarda, tal como evidenciam os testemunhos de elementos das Equipas B e N, que se passam a apresentar:

...os miúdos quando aqui chegam, vêm sempre muito cabisbaixos a achar que vai ser mais alguém (...) que vai dizer mais que... eles não sabem isto, ou que eles não conseguem fazer aquilo... e por muito que eles realmente não consigam porque realmente alguns não conseguem, obviamente, mas pelo menos aqui tentamos sempre descobrir o outro lado. Porque os meninos não são só problemas, também têm muitas coisas boas e é esse lado bom que nós tentamos mostrar aos pais, é tentar descobrir... a face positiva, ou dar uma visão ou, no fundo, é tentar devolver uma imagem do filho, diferente, e diferente para melhor, mais positiva, onde eles possam também começar a ver o filho, não só com os rótulos que eles muitas vezes trazem da escola, ou com o peso que eles acarretam em termos do insucesso, das incompetências, das incapacidades dos problemas de comportamento... (Equipa B – Psicóloga).

...até que ponto é que com o nosso trabalho... não deveríamos tentar ir mais além e entrarmos, se calhar (...) no apoio e no acompanhamento que se pudesse fazer aos professores, no posterior, porque eu acho que é isso que eles precisam.

Não é tanto... porque muitas vezes a avaliação vem confirmar coisas que eles já sabem, se calhar vai alargar a compreensão que eles têm, vai ajudá-los, ou às vezes há ideias feitas ou as pessoas atribuíam determinado significado ao comportamento de uma criança e depois até ficam a perceber que se calhar não é nada assim, pronto, isso ajuda. Mas depois, no dia a dia, de facto são eles que estão com uma batata quente na mão, para resolver. E (...) acho que muitas vezes é aí que eles precisam mais (Equipa N – Psicóloga).

Efeitos da acção das Equipas no percurso de vida das crianças/jovens -

Tendo subjacentes as informações facultadas, há a registar o facto de representantes de três Equipas (D, F e K) terem salientado a complexidade de responder à **questão B.I.3**. A referida complexidade, aliás, patente na grande maioria das respostas, permitiu identificar um conjunto de factores, ilustrados na figura 6.20, que importa considerar na percepção do impacto da acção das Equipas na vida das crianças/jovens, conforme se explicita.

Começando por considerar o testemunho das Equipas C e D e com o apoio da referida figura, todo o processo assume particular relevância a partir do momento em que é efectuada uma sinalização para a Equipa, tal como referia a psicóloga da Equipa D: “sabemos que quando uma situação é sinalizada é porque alguém está... no fundo procura um auxílio, procura uma ajuda”. Nesta perspectiva a atitude da entidade sinalizadora traduz uma postura de receptividade e de colaboração, no caso, o apoio de uma Equipa, no encontrar de soluções para um problema sentido como tal.

Complementarmente oito das 13 Equipas (A, B, C, D, E, F, K e N) quando confrontadas com a necessidade de explicitarem os impactos da sua

acção na vida das crianças/jovens que lhes são enviadas, afirmavam não poder assumir como sendo resultantes exclusivamente da sua actuação, os efeitos positivos verificados nos destinatários.

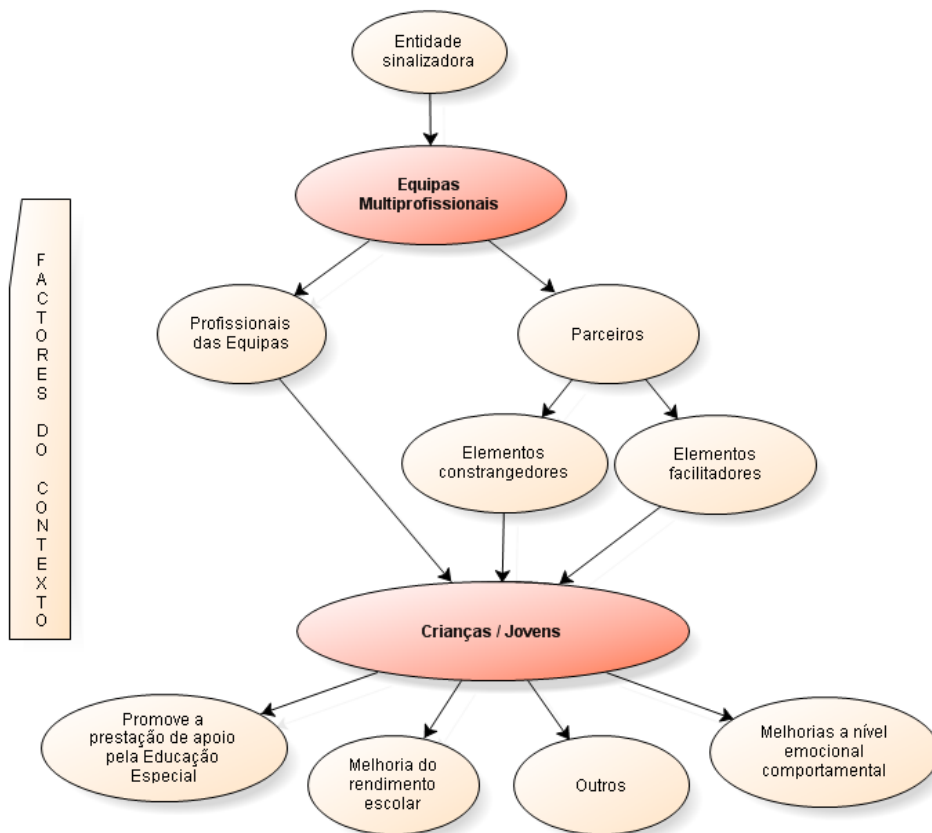


Figura 6.20 - Repercussões da acção das Equipas na vida das crianças e jovens

Atendendo ao carácter pontual da interacção estabelecida entre profissionais das Equipas e as crianças/jovens em questão (à excepção da Equipa K que assegura o acompanhamento psicológico), o contributo das Equipas resulta mais da acção indirecta que as mesmas conseguem operar através de outros intervenientes (parceiros na intervenção) do que do seu investimento directo sobre a criança. Isto porque, na maioria das vezes, a intervenção das Equipas junto dos destinatários se reduz aos momentos consagrados à recolha de dados complementares, através de entrevistas e/ou avaliações especializadas. As Equipas B, C e F reforçavam, contudo, a importância desses momentos de contacto com a criança, salientando o seu impacto no reforço da consciência de si, da sua auto-estima e da sua

autoconfiança. Saliente-se, como exemplos, os dois testemunhos que a seguir se apresentam:

...os próprios miúdos também vão com muito mais auto estima e é muito pouquinho tempo, mas eu acho que os miúdos vão com um sorriso... vão muito mais confiantes nas suas capacidades (Equipa B – Psicóloga).

...muitas das vezes os nossos meninos sofrem em silêncio, sofrem... de formas desajustadas no sentido em que muitas vezes o sofrimento é projectado sob formas agressivas que ninguém entende e toda a gente culpabiliza. E se calhar o facto de serem avaliados pelos técnicos percebem que o sofrimento deles tem um sentido e que fica uma porta aberta... Por isso também é o impacto pessoal, de também de se conseguirem compreender, e compreender porque é que as coisas se estão a passar assim, porque é que estão nesta situação e percebem que ... o passado não tem que ser o destino e que há sempre uma luz de esperança. (...) ...felizmente, nós temos crianças e jovens que depois voltam à escola, voltam a falar connosco e que reconhecem eles próprios... acho que ninguém melhor do que eles para reconhecer o impacto das nossas acções e que vale sempre a pena (Equipa C – Psicóloga).

De forma mais genérica todas as 13 Equipas salientaram o contributo indirecto do seu investimento e da sua intervenção nos resultados alcançados, explicitando, algumas delas, aspectos que consideram decorrentes a sua acção, nomeadamente:

- Sensibilização dos serviços do meio – Equipas A e C;
- Capacidade de evitar a sobreposição de intervenções por diferentes serviços – Equipas A e K;
- Intervenção junto da família – Equipas B e F;
- Definição de estratégias e apresentação de sugestões de intervenção às escolas (incluindo a inserção em medidas de Educação Especial) – Equipas B, C, D, F, H, K e N.

Partindo dos aspectos enunciados é possível verificar que a repercussão da acção das Equipas decorre essencialmente da intervenção efectivada por terceiros, designadamente, pais (ou seus substitutos), professores e outros profissionais afectos a diferentes serviços, em consonância com orientações emanadas das estruturas em análise. Cite-se, a propósito, os argumentos apresentados pela psicóloga da Equipa C:

Se pensarmos numa ficha de retorno isso tem sempre um impacto no Conselho de Turma, e o grande impacto, que é aquele que nós desejamos, é que possa dar aos professores uma visão da problemática. E daí a importância de se fazer uma avaliação por técnicos especializados e depois discutirmos o caso e termos uma visão multidisciplinar da problemática e o facto de fazer-se uma ficha de retorno, onde também focalizamos na compreensão clínica e social que nós fazemos da situação da criança ou do jovem. E eu acho... isso é uma mais-valia, porque ajuda os professores a não se centrarem, porque se calhar podem cristalizar em determinados comportamentos, em determinados sintomas e não conseguem muitas das vezes pensar em ir para além de. E quando um bom profissional não consegue ir para além de, se calhar a intervenção que ele vai ter, directa com essa criança, vai ser diferente, acho que isso é um impacto. O (...) facto de se movimentarem algumas instâncias, também é outro impacto importante, porque pode ajudar e pode promover que a vida daquela criança ou daquele jovem, possa ter um percurso de vida construtivo (Equipa C – Psicóloga).

Para além dos aspectos já citados, importa ainda considerar os factores do contexto, tais como dinâmicas dos serviços e dinâmicas familiares, infra-estruturas e profissionais existentes (ou não) associados à postura assumida pelo conjunto de intervenientes implicados na resolução de cada caso. Na prática e segundo os testemunhos recolhidos, os aspectos agora citados tanto se podem constituir como elementos facilitadores ou como constrangedores, interferindo positiva ou negativamente nos resultados alcançados, tal como afirmavam alguns profissionais das Equipas C, D e K:

...não é propriamente o trabalho da Equipa como a avaliação e o encaminhamento que vai surtir o efeito. Eu acho que o efeito surte, principalmente a partir das pessoas que solicitaram o apoio se vão ter ou não capacidade e interesse em aproveitar muito bem essas indicações da Equipa... E por outro lado somos nós (...) que fazemos parte da Equipa e que somos profissionais de diversas áreas, que fazemos o encaminhamento e que muitas vezes acabamos também por sermos nós a acompanhar, porque faz parte das nossas profissões. E acho que é aí que podemos também ter uma maior preocupação e verificar melhor o impacto do trabalho da Equipa e dos profissionais que vão actuar posteriormente. Porque o trabalho da Equipa, se nos formos deter simplesmente na avaliação e no encaminhamento, não é isso que faz acontecer as alterações, mas um conjunto que envolve a sinalização inicial, o trabalho da Equipa e quem vai ficar com essa responsabilidade, quando a avaliação da Equipa é sugerida e aproveitada pelo interveniente final do processo (Equipa C – Técnica de Serviço Social).

De qualquer maneira, é preciso ver-se que a Equipa Multiprofissional, esta, não faz (...) uma intervenção directa, quem faz intervenção são os técnicos dos vários serviços. O que nós fazemos aqui na Equipa, é tentar perceber a situação, com os diversos olhares e as diversas intervenções, portanto conjugar olhares... (...) São é os próprios técnicos, que na sua actividade fazem a intervenção e aqui nós simplesmente conjugamos os olhares e tentamos perceber melhor o caso. Portanto, quando a pergunta é... como é que nós achamos que a intervenção da Equipa actua nestas pessoas, é um bocado difícil (...). Eu penso que melhora, porque eu, no meu serviço como profissional, já vou actuar com esta família com o olhar de outras pessoas, uma visão que passa a ser um olhar múltiplo, mais abrangente. E em vez de estarmos a duplicar esforços e às vezes uns contra os outros, um diz assim, o outro diz o contrário, o que causa uma grande confusão inclusivamente nas famílias... estamos a tentar conjugar. Quer dizer, não podemos individualizar o que é que foi feito pela Equipa, porque não é a nossa reunião aqui que produz o trabalho directamente (Equipa D – Médica).

Portanto, a longo prazo, qual é a mais-valia que a intervenção da Equipa traz para a vida da criança... é um bocadinho complicado responder. Nós actuamos no sentido de... reorientar o comportamento da criança, no sentido que ela tenha sucesso. O seu projecto de vida tenha sucesso. Nem sempre é possível porque o enquadramento às vezes também não o permite... (Equipa K – Médica).

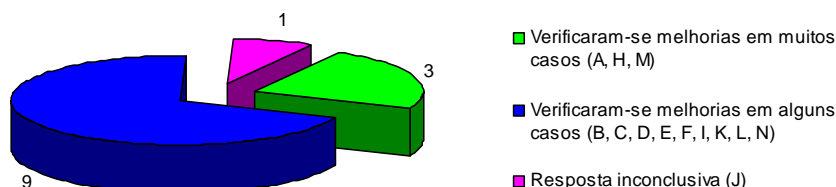
Ponderando finalmente a distribuição de respostas relativas ao impacto da acção das Equipas na vida das crianças, foi possível constatar que, na maioria dos casos, os representantes das Equipas se limitaram a considerar terem-se verificado melhorias apenas em alguns casos, tal como ilustra o gráfico 6.66. Saliente-se em particular as Equipas A, H e J, pela diversidade de posições/argumentos apresentados:

A Equipa A embora não explicitando em concreto quaisquer efeitos da sua acção, referiu: "...sentimos orgulho e alguma satisfação porque muitos casos foram resolvidos por nós" enquanto a Equipa H justificou a sua resposta com base em estudos previamente efectuados:

Tendo em conta dois trabalhos efectuados por estagiárias de Serviço Social em alturas diferentes no decorrer destes treze anos, em entrevistas dirigidas aos pais/encarregados de educação e professores, as orientações propostas pela Equipa foram positivas e contribuíram para melhorar o rendimento escolar das crianças (numa percentagem significativa de casos) (Equipa H).

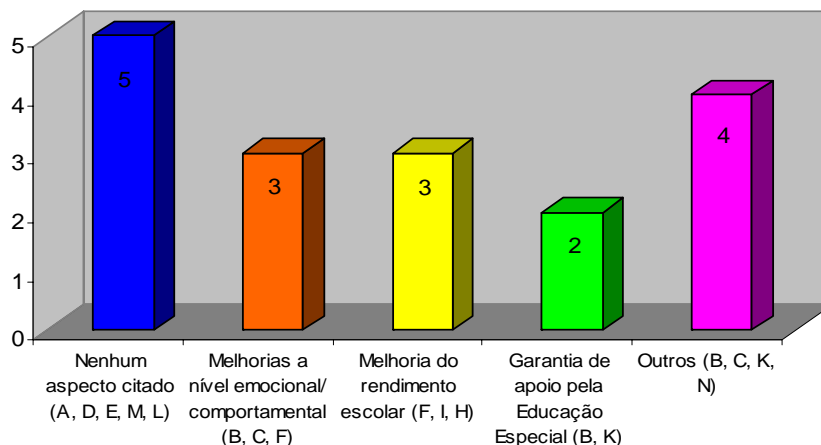
Por sua vez a resposta efectivada pela Equipa J, foi considerada inconclusiva por não se reportar a quaisquer consequências da intervenção, mas sim ao facto do funcionamento da Equipa favorecer a detecção precoce das situações que se possam vir a traduzir em “graves distúrbios de aprendizagem”.

6.66 - Consequências da intervenção das Equipas no percurso de vida das crianças



Na sequência da informação apresentada, importa por último salientar que, segundo 12 Equipas, apesar de se terem verificado melhorias em parte dos casos avaliados, cinco não referiram qualquer aspecto que as permita identificar. Complementarmente, as restantes reportaram-se a melhorias a nível emocional/comportamental, a nível do rendimento escolar e, ainda, ao contributo prestado no assegurar o apoio da Educação Especial a algumas crianças/jovens (ver gráfico 6.66).

6.67 - Aspectos identificados como melhorias no percurso de vida das crianças



No item *outros*, foram enquadradas todas as restantes respostas, a saber:

- Prevenção da atribuição de rótulos às crianças sinalizadas – Equipa B;
- Promoção de um percurso de vida construtivo – Equipa C;
- Reorientação do comportamento com vista à construção de um projecto de vida com sucesso – Equipa K;
- Intervenção mais precoce nas situações – Equipa N.

Na prática, os aspectos agora apresentados parecem traduzir, acima de tudo, um conjunto de intenções que poderão vir a repercutir-se positivamente na vida das crianças/jovens, não se afigurando adequado considerá-las como consequência das intervenções das Equipas, dado o seu conteúdo e forma como se encontram formuladas.

Problemáticas identificadas e seu grau de gravidade: As questões referentes aos grupos II e III do guião das entrevistas, destinadas exclusivamente a Equipas em actividade (que abaixo se ilustram) tinham como objectivo recolher informações que permitissem compreender melhor alguns dados recolhidos junto das Equipas, aquando do primeiro levantamento de dados, relacionados com as problemáticas identificadas.

BLOCO B - A Equipa e o seu funcionamento

II - Relativamente ao questionário anteriormente aplicado, e em particular no que se referia à questão 6.1, em que vos era solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança, questiona-se:

1. Por que motivo ou motivos, a vossa Equipa não destacou, por caso, as problemáticas consideradas mais graves;
Ou
2. Que critérios foram utilizados por esta Equipa para classificar como graves algumas das problemáticas identificadas?

III - Foi também possível verificar que, os itens "Abandono e absentismo escolar" e "Clima de escola desfavorável" constituíram, cada qual, 2,34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar. Abaixo destes, situou-se o item "Coordenação Educativa ineficaz" com 1,37%.

1. Questiona-se quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e que razões consideram justificar os valores obtidos.

Tendo-se constatado que nem todas as Equipas haviam respeitado o critério definido no instrumento de recolha de dados, relativo à identificação das

problemáticas consideradas mais graves, em cada caso, considerou-se oportuno formular uma primeira questão (**questão B.II.1**) com o intuito de perceber o porquê. As respostas recolhidas junto das Equipas A, D e I permitiram concluir que a primeira não identificou as situações de maior gravidade por esquecimento, a segunda pela subjectividade do critério e a terceira, referindo-se à complexidade do trabalho, afirmou não ter tido em conta a identificação do grau de gravidade. Destaque-se, pela pertinência da resposta, a argumentação apresentada pela Equipa D no que respeita à subjectividade:

É um bocado subjectivo, ou seja, depende um bocadinho também da interpretação de cada técnico e, no fundo, daquilo que ele valoriza e daquilo que ele considera ser uma intervenção prioritária de uma intervenção que pode passar para uma segunda fase (Equipas D - Psicóloga).

A **questão B.II.2**, complementar da anterior, visava identificar, junto das Equipas que haviam assinalado o grau de gravidade das problemáticas, os critérios utilizados para classificar algumas delas como graves. Em resposta à questão, as Equipas B, C, E, F, K, M e N utilizaram duas vias: uma traduziu-se na exemplificação, com recurso a situações concretas (ver figura 6.21) a outra, recorrendo à descrição, conforme ilustra a figura 6.22, procurou clarificar o que, de forma genérica e no entender das várias Equipas, pode ser considerado uma problemática grave.

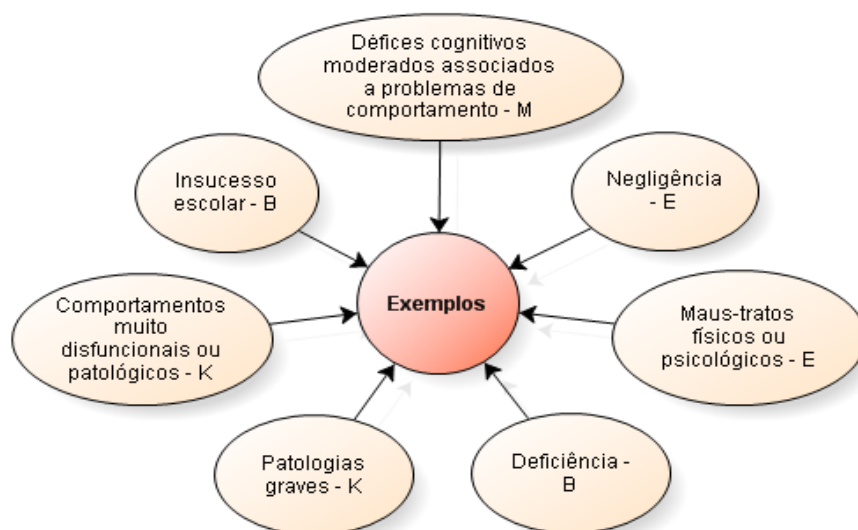


Figura 6.21 - Diversidade de problemáticas classificadas pelas Equipas como graves

A análise da figura 6.21 permite constatar a disparidade de situações atendidas pelas Equipas e por elas consideradas graves, resultantes umas de factores intrínsecos, nomeadamente a nível das funções e estruturas do corpo, outras de aspectos decorrentes de factores ambientais desfavoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens, ou, ainda, da conjugação de ambos os factores. Refira-se, a título de exemplo, os diferentes tipos de maus-tratos, as patologias graves, os comportamentos disfuncionais, ou ainda os défices cognitivos associados a problemas comportamentais e/ou ao insucesso escolar. Complementarmente, os fundamentos apresentados para classificar como graves, algumas das problemáticas detectadas (ver figura 6.22), ilustram, tal como os exemplos apresentados, que na grande maioria dos casos, a gravidade das situações resulta da conjugação de diversos factores do contexto.

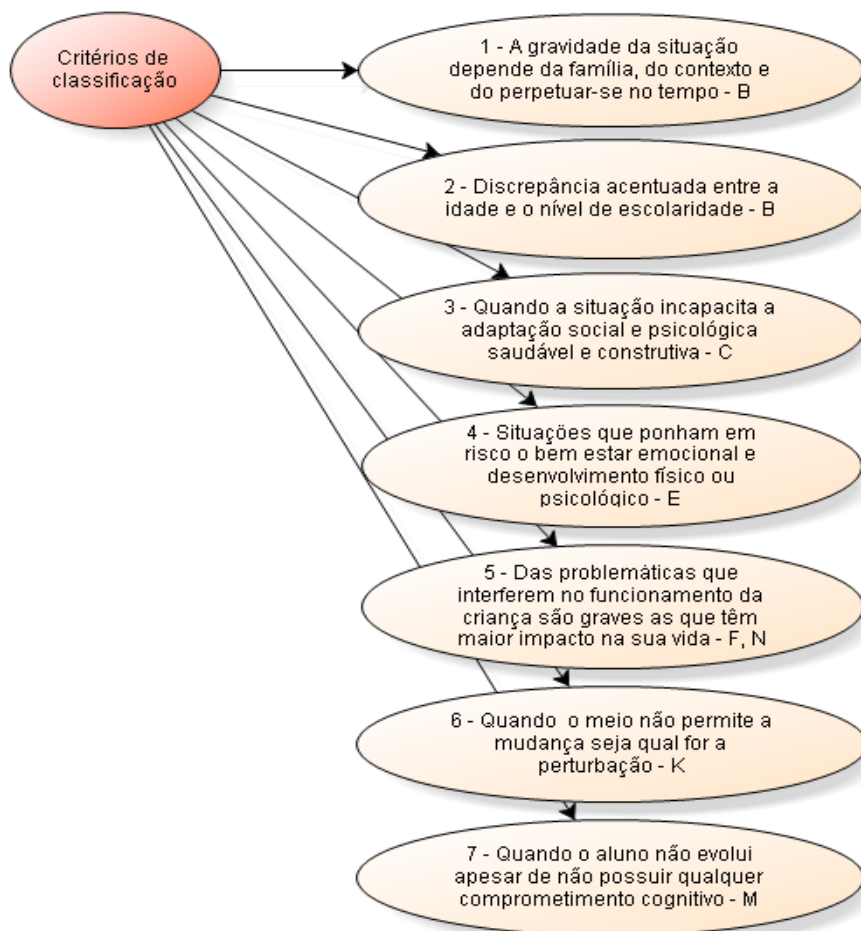


Figura 6.22 - Critérios utilizados pelas Equipas na classificação da gravidade das problemáticas

Na óptica da maior parte dos inquiridos (ver pontos 1, 3, 4, 6 e 7 da figura 6.22) um aspecto não se basta a si próprio, em grande parte das situações, para ditar a respectiva gravidade, mas sim o facto de se encontrarem associados a uma determinada limitação outros agentes constrangedores ao minimizar ou ultrapassar da problemática.

A interacção entre os aspectos associados à própria criança/jovem e os factores contextuais (incluindo-se aqui a escola, a família ou outros) parecem ditar a gravidade de cada caso, de acordo com o impacto que têm na sua vida e no seu desempenho. A Equipa B referia a este respeito: “...não valorizamos exclusivamente o sintoma, mas o enquadramento desse sintoma” e salientava a duração, nomeadamente o perpetuar de uma determinada problemática, como factor coadjuvante da gravidade da situação.

Relativamente ao insucesso escolar, a Equipa supracitada esclarecia que o seu grau de gravidade era aferido pela maior ou menor discrepância entre a idade e ano de escolaridade, acrescentando a Equipa N, a esta ideia, que a não aplicação atempada de medidas educativas especiais ou a inadequação das mesmas, se constituíam igualmente como agravantes, que acabavam muitas vezes por se traduzir na desmotivação dos alunos.

Parâmetros de preenchimento dos três itens menos pontuados – À semelhança das anteriores, a **questão B.III.1** visava identificar os critérios de preenchimento da grelha referente à primeira recolha e as razões subjacentes aos valores obtidos, em particular nos itens *Abandono e absentismo escolar*, *Clima de escola desfavorável* e *Coordenação educativa ineficaz*, por terem sido os menos pontuados.

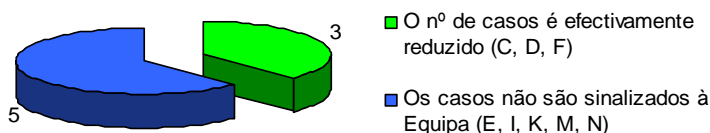
Numa primeira análise das respostas recolhidas constatou-se a referência das Equipas B, D e F à dificuldade encontrada em perceber a abrangência dos conceitos utilizados, reportando-se a Equipa B aos três em questão, a Equipa D exclusivamente à *Coordenação educativa ineficaz* e a F ao *Clima de escola desfavorável*.

No que se refere ao *Abandono e absentismo escolares* constata-se, pela leitura do gráfico 6.68, que as respostas se subdividiram em duas realidades distintas: as Equipas que referiram que a inexistência de casos se deve ao seu envio para outros serviços, em particular para as CPCJ (Equipas K, M e N) e as que afirmaram existir, efectivamente, um reduzido número de casos de abandono, traduzidos nos valores registados.

Ainda relativamente ao abandono escolar, refira-se que a Equipa B não se pronunciou sobre o mesmo enquanto a psicóloga da Equipa C justificava que as

situações de abandono e absentismo escolares “são a consequência e não a causa” alegando “que ninguém abandona a escola por abandonar, ninguém gosta de se sentir incompetente por se sentir, ninguém gosta de ter insucesso, por ter”, e salientando que “sempre existiu, muita preocupação, mesmo em termos de intervenção de prevenir, de evitar o fim de linha...”

6.68 - Abandono e absentismo escolares



Relativamente ao *Clima de escola desfavorável*, contrariamente ao aspecto anteriormente referido, verificou-se uma significativa disparidade de respostas. As Equipas B e N referiram que nem sempre dispõem de dados que lhes permitam avaliar o impacto do clima de escola na situação em concreto, mas afirmavam, à semelhança da Equipa K, já terem tido situações dessas. A título de exemplo, a Equipa B fez alusão a um caso em que a escola rejeitava a presença da criança, enquanto as Equipas K e N mencionaram outros em que após a mudança das crianças de contexto escolar e de professor os problemas escolares desapareceram: “...já tivemos situações dessas, em que mudámos a criança de contexto escolar (...) porque o contexto escolar é que estava a dificultar e se calhar a gerar o comportamento” (Equipa K).

Na óptica das Equipas F e N, a percentagem de casos em que o clima de escola se constitui como problema é muito reduzida, enquanto a Equipa D referiu não ter assinalado o item em questão por não haver casos dignos de destaque. Por seu lado, a Equipa E afirmou não possuir indicadores que lhe permitissem avaliar a situação de forma fidedigna, enquanto a Equipa I referiu tratar-se de uma tarefa difícil em relação a alguns casos. Esta última, reportando-se a uma situação real, afirmava ainda:

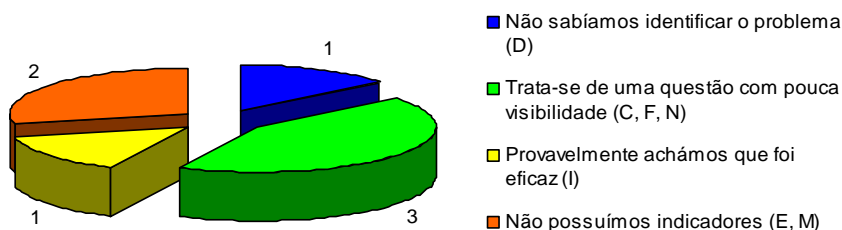
...o que nós sabemos é que num contexto mais favorável, a própria problemática não seria tão grave. E toda a gente sabe que isso acontece, mas era muito difícil. Para já, ele não tem o problema só por causa da escola. O que acontece é que realmente o próprio clima de escola não era favorável, eram duas problemáticas juntas. Mas quase que fugimos à questão (Equipa I – Professora do 1º Ciclo).

Quanto à *Coordenação educativa ineficaz*, tal como ilustra o gráfico 6.69, as Equipas C, F e N consideraram tratar-se de uma questão com pouca visibilidade. A Equipa F referia a propósito “...mesmo que eventualmente fizéssemos a entrevista com o professor, seria sempre complicado e muito subjectivo avaliar esta coordenação”, porém, as outras duas iam mais longe ao considerarem tratar-se de uma questão que, embora dificilmente mensurável e com pouca visibilidade, tem por vezes um forte impacto significativo na situação. A Equipa C clarificava, por seu lado, que a pouca visibilidade do aspecto em análise se devia ao facto da problemática ser percebida como estando quase sempre mais centrada na criança ou no contexto família/escola:

Professora do 1º Ciclo – ...a questão da coordenação é um bocadinho secundária, se as outras questões funcionarem essa nem sequer se coloca, até pode ser muito ineficaz mas... (...) o resto é muito mais concreto, é muito mais visível...

Técnica de Serviço Social – Eu acho que esse valor reflecte aqueles casos em que isso salta tanto aos olhos, que é quase impossível ignorá-lo (Equipa C).

6.69 - Coordenação educativa ineficaz



Ainda relativamente à questão da coordenação, as Equipas E e M afirmaram não possuir dados que lhe permitissem efectuar tal julgamento, enquanto a Equipa D referiu não saber identificar o problema por se restringir sobretudo ao motivo da sinalização, este quase sempre orientado para a família. No que respeita à Equipa I, uma docente do 1º Ciclo alegou não se recordar de ter tido em conta a questão da coordenação educativa, justificando que tal facto se deveu provavelmente ao facto de ter sido considerada eficaz.

De salientar que a Equipa A, reportando-se de forma genérica aos aspectos analisados, referiu não poder emitir juízos de valor acerca dos mesmos

por desconhecimento do que se passa no citado contexto, visto o mesmo não estar sob o seu controlo.

A Equipa B referia que só um registo muito mais exaustivo e uma interação muito mais próxima com a escola poderiam permitir uma consciência mais clara dos aspectos superiormente mencionados. Por outro lado, as Equipas I e N alertavam para o delicado da questão defendendo, a primeira, a necessidade de trabalhar no sentido de assegurar o envolvimento do professor enquanto elemento fundamental no processo, e de, como referia uma das docentes do 1º Ciclo, “tentar conquistar o tal novo olhar, a nova atitude, que depois dê origem... a uma dinâmica saudável...”.

Ainda que não integrando o guião da entrevista, foi colocada uma última questão, exclusivamente à Equipa M, a qual visava compreender a razão de lhe terem sido remetidos 14 casos de crianças identificadas como tendo um desenvolvimento acima da média, sem que outra problemática lhe estivesse associada e ainda outros 10 diagnosticados como possuindo um exame normal ou sem alterações. Em resposta à questão, uma das médicas da Equipa explicou que no processo de sinalização eles eram referenciados por problemas de aprendizagem e/ou comportamentais. Acrescentou também que “...a perspectiva do professor não coincidia com a avaliação cognitiva do aluno,” pelo que havia necessidade de colocar a tónica nas suas competências, para que as expectativas do professor passassem a corresponder às potencialidades da criança/jovem, procurando desta forma acautelar a sua eventual desmotivação perante as questões escolares. Por outro lado, segundo afirmou, os respectivos ambientes familiares nem sempre eram favoráveis à assumpção de comportamentos ajustados, havendo, também por isso, que trabalhar paralelamente essas questões, não descurando a valorização das suas capacidades.

Opinião acerca do trabalho desenvolvido pelas Equipas H, J e L, durante o seu período de actividade – Visando identificar o parecer dos representantes das *Equipas em situação de inactividade* sobre o trabalho por elas anteriormente desenvolvido, foi formulada a **questão B.I.4** (exclusiva dos questionários).

BLOCO B - A Equipa e o seu funcionamento

4. Que opinião tem acerca do trabalho desenvolvido pela Equipa de ____ até à sua actual situação de inactividade/ extinção?
-

Com base nas respostas recolhidas foi possível comprovar a comunhão de pareceres testemunhada por todos os inquiridos. Cite-se, como exemplo, a resposta facultada pela Equipa L:

Foi um trabalho muito positivo, envolvendo técnicos de áreas diferentes que trabalharam para um único objectivo: ajudar as crianças e fornecer aos professores orientações de forma a melhorar a sua prática pedagógica com estes alunos e implementar uma pedagogia diferenciada. (Equipa L)

Complementarmente, a Equipa H aproveitou para expressar a sua insatisfação pela “situação de semi-clandestinidade das Equipas” e pelo facto de estas terminarem sem grande reconhecimento do seu trabalho por parte das tutelas e, ainda, por persistir a falta de alternativa para as crianças que habitualmente eram para elas encaminhadas.

6.4.2.4 – Interações com distintos intervenientes/serviços

O bloco C do guião das entrevistas (abaixo apresentado) e o bloco análogo dos questionários direccionados para Equipas inactivas (composto pelas mesmas primeiras quatro questões) foram concebidos no sentido de clarificar os moldes em que se processava a comunicação e interacção entre as Equipas e os diferentes intervenientes e serviços.

BLOCO C - *Interação com distintos intervenientes*

I - Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social/serviços sociais e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interacção entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se:

1. Em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processa?
2. Como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interacção/pedido de intervenção?
3. Como vos parece ser percebida a acção por vós desenvolvida, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interagis e ainda pelos vossos superiores hierárquicos?
4. Como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

5. A ocorrerem, que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade?
-

Situações responsáveis pelo desencadear de interacções entre Equipas e diferentes intervenientes/serviços do meio – Através da **questão C.I.1.** procurou-se compreender quando e como as Equipas interagem com diferentes intervenientes e/ou serviços do meio. De acordo com as respostas recolhidas foi possível aglutinar a informação em torno dos cinco aspectos que se encontram explanados nas tabelas 6.27 e 6.28, ilustradas nas páginas que se seguem, nomeadamente: *Quando, com que estratégias, para quê, como e com quem.*

À excepção das Equipas inactivas, todas as restantes referiram a fase de encaminhamento de processos como o momento, por excelência, de estabelecimento de interacções com os serviços do meio, em particular para requererem a sua participação, a fim de garantir a continuidade da intervenção junto da criança/jovem. De salientar que, neste âmbito, foram particularmente referidos os serviços de saúde.

A fase de recolha de informações adicionais foi também mencionada como um espaço de interacção com outros intervenientes, por oito das Equipas em actividade, havendo a destacar a referência da psicóloga da Equipa M, que, contrariamente às restantes Equipas, referiu “Aqui na reunião, como temos quase um membro por serviço, raramente solicitamos...”. Por seu lado a Técnica de Serviço Social da Equipa B afirmava que, de acordo com as situações, recorrem a outros intervenientes relacionados com o caso, realizando por vezes reuniões com todos eles, a fim de proceder à recolha de informações, perceber melhor a problemática e articular entre si.

Na informação disponibilizada a Equipa em questão denotava, contudo, privilegiar o contacto com os pais e com a escola, à semelhança das Equipas C, D, E, F e N, enquanto a K referia, em particular, o contacto com instituições de cariz social e com a CPCJ.

Visando clarificar quando é que as Equipas requerem a participação de outros intervenientes, que estratégias usam para tal, com que finalidade e com que meios, apresenta-se, em seguida, a tabela 6.27, a qual procura ilustrar, em paralelo, a síntese da informação referente às fases de *recolha de dados* e de *encaminhamento*.

Situações em que as Equipas requerem a participação de outros intervenientes		
	Fase de recolha de dados	Fase de encaminhamento
Quando?	Equipas B, C, D, E, F, K, M, N <ul style="list-style-type: none"> Sempre que há necessidade de obter informações complementares para ajudar a clarificar a situação 	Equipas A, B, C, D, E, F, I, K, M, N <ul style="list-style-type: none"> Sempre que as problemáticas exijam intervenções específicas e/ou especializadas
Com que estratégias?	Equipas B, C, D, E, F, H, J, K, M, N <ul style="list-style-type: none"> Reuniões com os vários técnicos envolvidos no caso Entrevistas/contactos com diferentes intervenientes (pais, professores e outros profissionais de diferentes áreas que detenham algum conhecimento da situação) Avaliações psicológicas/pedagógicas... 	Equipas A, B, C, D, E, F, I, K, L, M, N <ul style="list-style-type: none"> Encontros com os diferentes serviços Processamento de informação tida como necessária ao encaminhamento do processo Entrega de informação aos pais, à escola e/ou a outros acerca do parecer da Equipa
Para quê?	Equipas B, C, D, E, F, H, J, K, M, N <ul style="list-style-type: none"> Conhecer a família, perceber o seu funcionamento, a situação social e a história do desenvolvimento da criança Perceber o que preocupa os pais Recolher informação escolar e perceber o que preocupa os professores Verificar se as preocupações da escola e da família coincidem Conhecer o passado clínico e antecedentes pessoais e/ou familiares Recolher outras informações pertinentes 	Equipas, A, B, C, D, E, F, I, K, L, M, N <ul style="list-style-type: none"> Proporcionar acompanhamento social a algumas famílias Assegurar acompanhamento psicológico às crianças/jovens que dele necessitam Facilitar o acesso a intervenção de profissionais especializados, em consonância com as problemáticas diagnosticadas Garantir a protecção de crianças/jovens em situação de risco ou perigo.
Como?	Equipas B, C, D, E, K, M, N <ul style="list-style-type: none"> Contactos pessoais (entrevistas, reuniões, observações, contactos breves) Equipas B, C, E, I, N <ul style="list-style-type: none"> Contactos telefónicos Equipas A, B, C, <ul style="list-style-type: none"> Informação escrita 	Equipas B, C, D, E, <ul style="list-style-type: none"> Contactos pessoais Equipas A, <ul style="list-style-type: none"> Contactos telefónicos Equipas A, B, C, D, E, K, M, N <ul style="list-style-type: none"> Informação escrita (ofícios, relatórios)

Tabela 6.27 - Síntese dos aspectos envolvidos na interacção entre diferentes intervenientes e as Equipas

Complementarmente, a tabela 6.28 ilustra o conjunto de Serviços e/ou intervenientes envolvidos na recolha de dados e no encaminhamento, não sendo

possível distinguir com precisão quais os que se reportam a cada uma das referidas fases, na medida em que é a especificidade de cada caso que dita a sua selecção.

Serviços e/ou intervenientes com os quais as Equipas interagem		
Com quem?	<p>Serviços/Profissionais de educação</p> <p>Equipas B, C, D, E, F, K, N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolas ▪ CERCIs ▪ Professores ▪ Professores de Educação Especial <p>Serviços/Profissionais de Serviço Social</p> <p>Equipas A, C, D, E, F, H, I, K, M, N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicos de Serviço Social ▪ Segurança Social ▪ Centro de emprego ▪ Instituições do meio <p>Outros serviços/Outros intervenientes</p> <p>Equipas B, C, D, H, K, M, N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gabinetes de apoio ▪ Instituições locais ▪ Clubes ▪ Autarquias ▪ Pais ▪ Crianças/jovens 	<p>Serviços/Especialidades de saúde</p> <p>Equipas A, B, C, D, E, F, H, I, K, L, M, N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hospital pediátrico ▪ Outros hospitais ou unidades de saúde ▪ Pedopsiquiatria ▪ Pediatria (Consulta de desenvolvimento) ▪ Terapia da fala ▪ Medicina familiar ▪ Oftalmologia ▪ Otorrino ▪ Psiquiatria ▪ Neuropsiquiatria ▪ Profissionais não identificados <p>Serviços jurídicos</p> <p>Equipas C, H, I, K, N</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CPCJ ▪ Tribunal <p>Profissionais de Psicologia</p> <p>Equipas C, D, M</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicólogos

Tabela 6.28 - Serviços e/ou intervenientes envolvidos pelas Equipas na recolha de dados e no encaminhamento

Em complemento da informação apresentada, saliente-se que, relativamente ao funcionamento da Equipa C, diferentes profissionais que a integravam explicitavam os moldes de trabalho por si adoptados referindo que:

Psicóloga – ...sempre que a Equipa sente que para compreendermos a situação passa por uma avaliação psicológica, faço sempre uma entrevista inicial com os pais... (...) para perceber um bocadinho também a história do desenvolvimento da criança, para perceber o que preocupa os pais, se a preocupação da escola é também partilhada pelos pais. Depois faço a avaliação da criança... [Acrescentava ainda que] O diálogo com os professores é sempre fundamental para sondá-los e

perceber em que situações específicas é que estão preocupados e depois articular estratégias de intervenção, porque depois são eles que estão no terreno e que têm que fazer a articulação com a criança e com o jovem...

Técnica de Serviço Social – No caso do Serviço Social, faz-se o contacto com outras instituições, principalmente, quando as crianças residem em áreas de intervenção de outras instituições, que não aquelas que pertencem à área da própria Equipa. Faz-se o contacto com as instituições para saber até que ponto são famílias ou são crianças que já são acompanhadas no âmbito da acção social ou do rendimento social de inserção ou com a própria Segurança Social e ...no caso da Comissão de Protecção, quando são crianças que nós já conhecemos e já têm lá processos...

Médica – Em relação aos problemas de saúde, quando consideramos importante, em relação a determinada criança, conhecer o passado clínico ou antecedentes pessoais ou familiares que ajudem à elaboração do processo, é pedida informação clínica ao respectivo médico de família... (Equipa C).

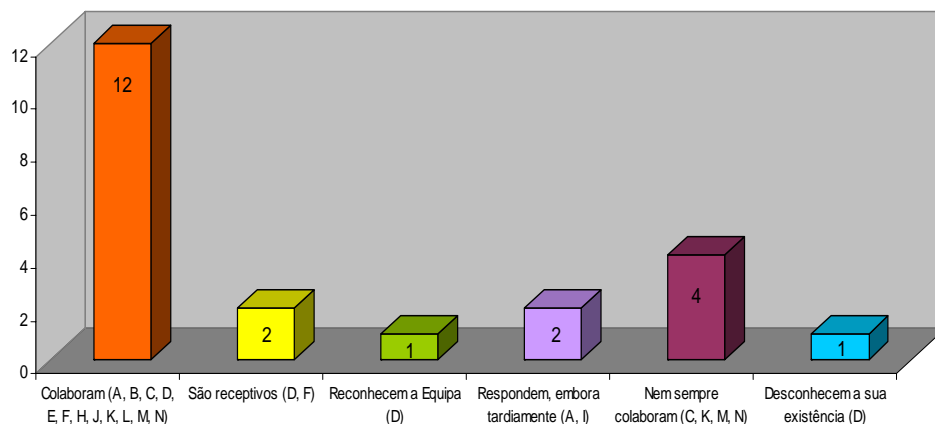
No que respeita aos contactos, importa acrescentar que, na fase de recolha de informações, estes assumiam preferencialmente a modalidade de contactos pessoais ou telefónicos, portanto mais informais, enquanto no encaminhamento dos processos era maioritariamente utilizado o contacto por escrito, com recurso a ofícios e relatórios. A médica da Equipa K referia, a propósito, que a integração e articulação da Equipa na comunidade era muito boa e reforçava a importância da informalidade na comunicação com e entre os serviços, como aspecto francamente facilitador.

De salientar, por último, a menção das Equipas I e N ao papel das Equipas na prevenção de situações de famílias multi-assistidas, por acreditarem que um cuidado levantamento de informação permite evitar a sobreposição de trabalho por diferentes serviços bem como a redução de listas de espera em alguns deles. Um elemento da Equipa I reportava-se a esta realidade nos seguintes moldes:

...o que acontecia antigamente é que vinha o professor de apoio, mandava um pedido de consulta para o pediátrico, o médico de família mandava um pedido de consulta para o pediátrico, depois vinha mais não sei quem e ainda mandava para outro lado qualquer e a criança acaba por ter pedidos a entupir em todo o lado e não era vista. (Equipa I – Psicóloga)

Posicionamento dos intervenientes e serviços face às solicitações das Equipas – Partindo do conteúdo das respostas referentes à **questão C.I.2.** verificou-se, tal como ilustra o gráfico 6.70, que praticamente todas as Equipas (excepto a I) referiram usufruir de boa colaboração por parte, quer dos intervenientes, quer dos serviços com que interagem, destacando em particular, os pais e as escolas.

6.70 - Posicionamento dos intervenientes/serviços face às solicitações das Equipas



A Equipa K salientava a colaboração das instituições da comunidade, classificando-a como “excelente” afirmando mesmo um dos seus elementos: “trabalha-se muito em rede”. Algumas ressalvas foram, no entanto, apresentadas pelas Equipas C, K, M e N, que referiram não poder generalizar o seu parecer a todos os serviços, no que respeita à colaboração. De fora ficava o contributo da CPCJ, de alguns médicos e de um serviço de natureza social, segundo a Equipa C; do Tribunal, de acordo com a M; e de outros serviços não identificados, em consonância com as Equipas M e N. A complementar as suas respostas as Equipas C, M e N afirmaram respectivamente que:

- Os médicos nem sempre facultam a informação solicitada;
- Alguns gestores dos processos, a nível da CPCJ, nem sempre garantem respostas muito eficazes em tempo e adequação às necessidades;
- Um serviço de cariz social referido pela Equipa C está condicionado pela dinâmica da própria instituição;

- Alguns *serviços públicos* não detêm os necessários recursos e subsídios para assegurarem as respostas a nível do apoio psicológico, terapia da fala, psicomotricidade e outras;
- Outros serviços (não identificados) denotam alguma dificuldade decorrente, em parte, “da personalidade da pessoa que está do lado de lá” (Equipa N).

A Equipa I, não negando a colaboração dos serviços, referia, tal como a A, que beneficiava da colaboração de alguns parceiros, embora tardia, (reportando-se a Equipa A aos serviços de saúde) havendo, para isso, necessidade de manter o contacto e alguma insistência.

No que respeita a dois tipos distintos de intervenientes, nomeadamente os professores e os médicos (exceptuando-se os médicos de família) a Equipa D afirmava haver reconhecimento da Equipa, por parte dos primeiros e ser praticamente ignorada a sua existência pelos segundos.

As Equipas D e F, reportando-se ambas aos pais e professores, classificavam como receptiva a sua atitude. Atente-se na alusão aos pais, feita pela primeira:

Normalmente... pela experiência que tenho, eles aderem, normalmente estão conscientes... também há situações em que os pais não têm muita consciência do que se está a passar e das problemáticas, que no fundo estão a afectar... o seu filho. Mas normalmente reagem bem e *aceitam bem...* e concordam com a intervenção. Depois, a nível prático, quando nós precisamos da colaboração deles para: olhe, é preciso fazer isto em casa, que o seu filho tem que agir assim, pronto, no sentido de colaboração mais prática, aí... não colaboram, dizem que sim, que sim, mas depois na prática não colaboram connosco. Mas a nível da aceitação de uma intervenção, de uma avaliação, até agora não temos tido qualquer tipo de problema (Equipa D - Psicóloga).

Ainda neste âmbito, há a registar algumas posições convergentes nuns aspectos e divergentes noutros, a saber:

- Enquanto a Equipa A afirmava que “o papel das Equipas foi conquistado e neste momento estão reconhecidas”, a Equipa I referia tratar-se de uma estrutura que em termos legais não tem peso;
- Enquanto a Equipa A referia que um contacto seu era “quase que uma porta aberta”, as Equipas B, D e I lastimavam o facto de não haver qualquer prioridade nos serviços (em particular, de saúde) para atender os casos provenientes das Equipas.

A Equipa M, tendo referido que dos serviços com os quais interage, uns colaboram outros nem sempre o fazem, particularizou em relação às escolas:

...partimos do princípio que as sugestões são aceites e que são feitas. (...) Não há respostas no sentido: não concordamos ou não vamos fazer, ou... questionar-nos porque é que sugeriram isto. (...) Quando nós propomos que o professor adopte estratégias promotoras de auto-estima, de auto-confiança, isto é vago e subjectivo, não há nenhuma grelha que objective isso, portanto não sabemos o que é que se fez, demos essa dica. Se ele lhe pegou ou não ou se fez alguma coisa nesse sentido, ficamos sem saber. No caso dos hiperactivos em que enviamos o guião para os professores, das estratégias a utilizar em caso de hiperactividade, nós enviamos. O mesmo com a linguagem, o mesmo com outras coisas. Mandamos informações, até escritas, e algumas orientações, agora depois o que é que se faz... não há essa informação de retorno. (Equipa D - Psicóloga)

De salientar, por último, as Equipas C e N que, considerando a diversidade de factores que muitas vezes condicionam a colaboração inter-serviços, referiam a importância das atitudes assumidas de parte a parte; da proximidade estabelecida entre os profissionais das Equipas e os dos serviços e, ainda, as dinâmicas e diferentes moldes de funcionamento dumas e doutras estruturas.

Opinião de pais, professores outros profissionais e superiores hierárquicos sobre a acção das Equipas – Analisadas as respostas à **questão C.I.3**, verificou-se que dos representantes das três Equipas inactivas, nenhum particularizou qualquer parecer, tendo as Equipas H e L referido ser um trabalho válido e bem aceite por todos e a Equipa J justificado não possuir dados para responder à questão.

A opinião dos pais, segundo a informação disponibilizada pelas restantes, não foi expressa, na maioria dos casos, de forma directa, tendo por isso sido aglutinada em torno de quatro ideias, a saber: o que procuram os pais quando recorrem às Equipas; qual o conhecimento que detêm das estruturas em análise; como avaliam a sua acção e como sentem ou reagem à interacção que com elas estabelecem.

Em suma, segundo as Equipas D e F, há pais que procuram na acção desenvolvida pelas Equipas, uma resposta rápida para o problema, enquanto outros as desconhecem (Equipas C e F) e/ou desconhecem as suas atribuições (Equipa E), o que faz com que algumas vezes sejam criadas expectativas desajustadas em relação ao contributo que efectivamente podem dar. As

Equipas E e I salientaram, neste âmbito, a questão das funções de avaliação *versus* acompanhamento.

As Equipas K e M, assumiram-se como estruturas já conhecidas no meio, o que facilita a procura de que são alvo por parte dos próprios pais, enquanto as Equipas A e C foram as únicas que se pronunciaram abertamente sobre o parecer favorável dos pais acerca do trabalho por elas desenvolvido, tal como ilustra a citação:

...vamos encontrando alguns pais ao longo do tempo que os filhos andaram por aqui algum tempo... que referem, de vez em quando o quanto foi positivo vir cá, ou o trabalho da Equipa, ou se lembram de algumas das pessoas que fazem parte da Equipa como uma intervenção muito positiva na vida dos seus filhos. (Equipa C – Técnica de Serviço Social)

Maioritariamente, os inquiridos centraram as respostas no traduzir a sua percepção acerca da forma como os pais ou seus substitutos reagem em situação de interacção com as Equipas, valorizando particularmente o espaço de diálogo estabelecido, pela oportunidade de partilharem as suas angústias, pela compreensão da problemática e do seu sentir, pelas sugestões e propostas de intervenção sugeridas (ver figura 6.23).

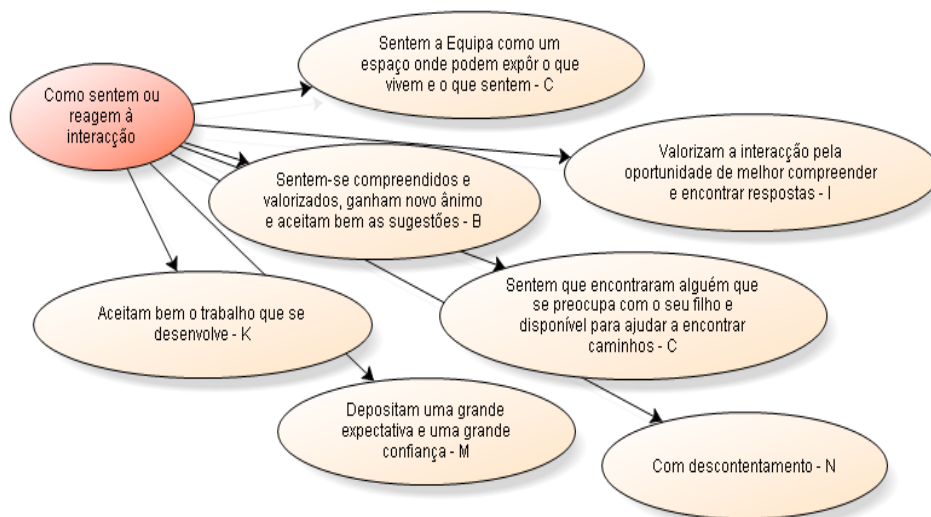


Figura 6.23 - Percepção das Equipas sobre a opinião dos pais acerca da sua acção

Dois profissionais, respectivamente das Equipas B e I referiam a propósito da interacção estabelecida com os pais, que:

...esta atenção individualizada que nós damos e... esta informalidade que nós conferimos às coisas... eu penso que é muito bem aceite pelos pais e acho que eles gostam. Sentem-se valorizados, porque nós também tentamos, apesar de tudo e mesmo quando às vezes as coisas não são propriamente as mais adequadas, tentamos sempre dar a volta de uma forma que não os humilhe, que não os ponha em causa, que não diga que eles não são competentes e, portanto, pelo contrário, tentamos aproveitar algumas... (Equipa B – Psicóloga)

...quando nós lhe clarificamos qual é a problemática, sem acusação, mas perante este problema, o que é que podemos fazer, acreditar que mesmo sendo grave há sempre outras possibilidades vai é por outros caminhos, vai aprender, acho que aí se sentem bem, porque se sentem compreendidos (Equipa I – Professora do 1º Ciclo).

De assinalar, por último, o sentimento de descontentamento dos pais, referido pela Equipa N, na medida em que, conforme explicou a docente do 1º Ciclo que lhe fez referência, o mesmo era decorrente de alterações legais que implicaram o cancelamento de subsídios que permitiam garantir determinados tipos de apoio a um elevado número de crianças. Como explicou, os pais estavam habituados a que as escolas efectuassem a sinalização de casos à Equipa, a qual após avaliação da problemática emitia a documentação necessária ao garantir o acompanhamento às crianças, em instituições particulares, subsidiadas pelo estado. Tendo-lhes sido coarctada essa possibilidade sem criação de outras quaisquer respostas e apesar da escola procurar elucidá-los sobre a alteração, estes atribuíam à Equipa, indevidamente, a razão de ser da falta de apoio a que os seus filhos haviam ficado sujeitos.

As Equipas C e E salientaram a importância do papel de sensibilização a desenvolver pelas próprias, junto dos pais, nos momentos em que com eles interagem, como forma de clarificação dos seus objectivos e moldes de funcionamento, a fim de não serem criadas expectativas desajustadas entre o que eles esperam das Equipas e o contributo que estas podem efectivamente prestar.

Relativamente ao parecer dos professores, oito das 10 Equipas (constituíram excepção as Equipas D e N) subdividiram-no em dois grupos, situando de um lado os que têm uma opinião favorável do trabalho por elas desenvolvido, que acreditam ser a maioria, e de outro, os que não pensam

assim, ou seja, admitindo que há docentes que valorizam a sua acção e que há outros que não lhe reconhecem grande valor.

...acho que existe muito, muito crédito naquilo que nós fazemos, que acho que é um aspecto muito importante e que as pessoas encaminham para a Equipa no sentido de terem uma visão, de uma forma séria, para depois se poder aplicar e para se poder discutir e para se chegar a um plano de intervenção, para melhor respondermos em termos educativos à criança, e que há uma expectativa muito positiva, mesmo. Que as pessoas reconhecem o nosso trabalho como uma mais-valia, sem dúvida, efectivamente, uma mais valia, e sentem que é muito importante a Equipa, que se calhar é um espaço onde há uma preocupação séria com uma criança, que é um recurso que têm (...) e que há o esforço de fazer sempre a resposta possível (Equipa C – Psicóloga).

As razões apresentadas para a valoração positiva que os professores atribuem às Equipas resultam, designadamente de:

- Facilitarem a compreensão e intervenção adequada em muitas situações – Equipa C;
- Deterem capacidade de avaliar muitas das problemáticas detectadas em ambiente escolar – Equipa E;
- Produzirem e devolverem às escolas relatórios das avaliações efectuadas “porque se vier algum tipo de fiscalização ou um pai, ou alguém que questione, têm por escrito aquilo que pensam” (Equipa N – Professora do 1º Ciclo) – Equipas M e N;
- Se constituírem como uma estrutura à qual os professores podem recorrer – Equipa K.

Por seu lado as Equipas A e I referiram que o facto de os professores solicitarem a intervenção das Equipas, constituía, por si só, prova do reconhecimento do seu trabalho, enquanto as Equipas B e F, sem quaisquer argumentos, afirmavam haver professores que valorizavam a sua acção. Numa outra vertente, a Equipa K defendia que os professores que interagem com a Equipa solicitam mais a sua ajuda e consideram positivo o seu papel, enquanto os que não recorrem a ela, a têm como uma estrutura demorada e que não dá resposta. De forma análoga, a Equipa M referiu que o parecer dos professores se assumia como favorável ou desfavorável à sua acção, consoante os relatórios por ela produzidos fossem ou não ao encontro do por eles esperado:

Somos percebidos de forma diferente dependendo daquilo que o professor estava à espera que fosse escrito. (...) Ou é porque o relatório é sempre o mesmo, ou é porque isto não é nada assim, o miúdo não é

assim, é assado. E por muito que se explique que isto é uma avaliação breve e que muitas vezes nada tem a ver com o contexto escolar, nada tem a ver com o rendimento que eles têm na escola, que aqui o teste que se faz, eles até podem ser bons nessa área, mas não quer dizer que, não é, e às vezes suscita dúvidas, outras vezes não suscita... e aí acho que a acção depende muito do professor que envia. A forma como é percebida, não é?! (Equipa M – Psicóloga).

A juntar aos pontos de vista já assinalados, há ainda a referir, como menos favoráveis, os pareceres, posturas e/ou atitudes de alguns professores que, na óptica das Equipas:

- Consideram que a Equipa não faz nada – Equipa A;
- Gostariam que trabalhasse de outra forma, embora não deixem por isso de enviar processos – Equipa B;
- Se subtraem ao seu papel de professores e esperam da Equipa uma solução rápida para os problemas – Equipas C e D;
- Não aceitam as sugestões da Equipa e julgam que a única coisa que faz é pôr as culpas à escola – Equipa E;
- Comportam-se como se se tratasse de estruturas que trabalham a tempo inteiro – Equipa E;
- Ainda não compreenderam o papel e objectivos da Equipa – Equipa F;
- Gostariam que fosse uma estrutura que garantisse o acompanhamento dos casos – Equipas B e I.

A Equipa D, em jeito de desabafo, lamentou o facto de muitas vezes ser procurada com o objectivo último de facultar um relatório.

No que respeita a outros profissionais, apenas sete Equipas lhes fizeram referência (Equipas A, B, D, F, I, K e N) das quais só as Equipas B e F se referiram a que profissionais se reportavam, centrando-se, em particular nos da área de saúde. Estas foram unânimes em considerar que os médicos não valorizam muito o seu trabalho, referindo respectivamente “Apesar de já existir há 25 anos, alguns ainda são capazes de não saber que existe... outros sabem que existe mas não sabem o que é que se faz” e “os médicos daqui da zona acho que são um bocadinho avessos ainda a qualquer encaminhamento para a Equipa”.

Da informação recolhida salienta-se, ainda, o facto da Equipa A considerar passar para os profissionais em questão, uma imagem positiva da sua acção, e de conjuntamente com a Equipa I, considerar que também os ditos profissionais valorizariam mais o trabalho da Equipa se ela garantisse o acompanhamento das crianças que dele necessitam.

As Equipas D e K colocaram a tónica na falta de visibilidade da Equipa, factor que se constitui limitativo ao conhecimento da sua existência por terceiros. A Equipa K reportando-se ao Centro de Saúde no qual se encontra sediada, salientava:

...às vezes a principal dificuldade não é dar a conhecer a Equipa para o exterior, é dar a conhecer a Equipa para o interior. A dificuldade sentida por nós é mais... o conhecimento do efectivo trabalho da Equipa, dentro de casa, do que fora de casa. Muito embora, nesta casa, todos tenham que colaborar com a Equipa, quer queiram quer não, porque todos têm meninos que num momento ou outro precisam de ser avaliados pelo seu médico de família e pelo enfermeiro de família. Portanto eles têm conhecimento de que há trabalho. Daí a ter uma consciência da produção da Equipa em termos quer numéricos, quer da qualidade do trabalho efectivo que se faz, das consequências... agora eu posso dizer outra coisa, a responsabilidade desse desconhecimento é nossa. Não é dos outros. Porque não basta pôr o ovo, é preciso cacarejá-lo. E portanto há ovos que não saem do ninho porque não se cacareja, nem ninguém os vai lá buscar. Portanto, eu acho que (...) a culpa é nossa, efectivamente. Não divulgamos o trabalho que fazemos. Para o exterior, está divulgado pelas necessidades que vão surgindo, para o interior... acho que cacarejamos pouco. (Equipa K – Médica)

De referir, por último, que a Equipa N afirmou não conseguir ter uma noção clara do parecer dos diferentes profissionais que interagem com a Equipa.

Quanto aos superiores hierárquicos as 10 Equipas em actividade foram unânimes em considerar que há reconhecimento do seu trabalho por parte mesmos. Sete delas (Equipas A, B, C, D, E, F e I) salientaram que a prova inequívoca desse reconhecimento era evidente na disponibilização dos diversos profissionais, das funções habituais que habitualmente desempenham, para integrar as Equipas a tempo parcial. O referido reconhecimento era ainda traduzido, no acreditar que os profissionais em questão detinham perfil e capacidade para a execução de um trabalho tido como benéfico para a comunidade (Equipas A, B, C, D, E, F, I e K) e na confiança e liberdade de acção concedidas (Equipas A, B, F e K). Um elemento da Equipa D, justificava o reconhecimento da pertinência da acção da sua Equipa referindo:

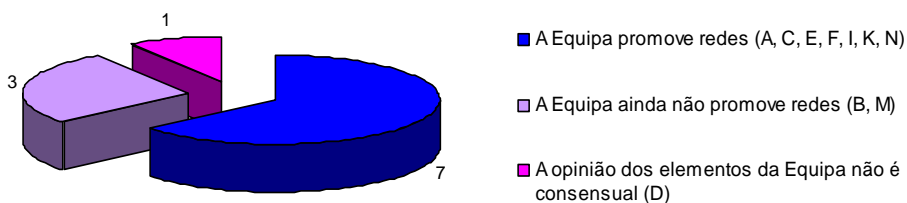
...no caso da educação os superiores valorizam imenso, porque actualmente (...) para sinalizar uma criança com necessidades educativas especiais e para que ela passe a pertencer ou a fazer parte da listagem dessas crianças do Agrupamento, há necessidade que seja feita uma avaliação, e isso está escrito nos critérios de elegibilidade, que seja feita uma avaliação por uma Equipa Multiprofissional (Equipa D – Professora do 1º Ciclo).

Numa outra vertente, foi focada a visibilidade da acção desenvolvida como aspecto que influi na sua valorização, tendo alguns elementos das Equipas D, F e I salientado o seu cuidado pessoal em manter informados os seus superiores da referida acção. No outro extremo, elementos das Equipas K e N assumiam a sua quota-parte de responsabilidade na não divulgação adequada da mesma, enquanto as Equipas I e M salientavam a precariedade das estruturas em estudo (aspecto abordado com maior profundidade na análise dos constrangimentos ao bom funcionamento das Equipas).

As Equipas como estruturas promotoras de redes – Visando a compreensão da importância atribuída pelas Equipas ao desenvolvimento de uma acção concertada e colaborativa entre si e os diferentes serviços e/ou intervenientes, foi formulada a **questão C.I.4**.

A análise das respostas recolhidas permitiu constatar que as 13 Equipas consideram muito importante o seu papel na promoção de redes de resposta a crianças/jovens em situação de vulnerabilidade, assumindo-se, sete das 10 Equipas em actividade, como estruturas que já o desempenham nos contextos em que estão integradas. Pontualmente, a opinião dos elementos da Equipa D não foi consensual quanto a este aspecto, demarcando-se a médica da Equipa dos restantes elementos, que consideravam ter um papel activo na promoção das ditas redes. As Equipas B e M, no seu ponto de vista, ainda não se assumiam como tal (ver gráfico 6.71).

6.71 - As Equipas enquanto estruturas promotoras de redes locais



Considerando agora a argumentação apresentada, foi possível verificar que a divergência de pareceres resultou essencialmente do diferente entendimento do conceito de rede. Na prática, constatou-se que as Equipas que afirmaram ser promotoras de redes justificaram o seu parecer reportando-se à interacção que estabelecem com os diferentes intervenientes/serviços, nas fases de recolha de informações complementares e no encaminhamento de processos.

As Equipas B e M e a médica da Equipa D, não entendendo as referidas acções como potenciais promotoras de redes, referiram-se nomeadamente a:

- Reuniões regulares entre os elementos da Equipa e professores, mediadas por peritos da universidade, no sentido de reflectir e melhorar as práticas pedagógicas – Equipa B;
- Projectos que permitissem o seguimento do percurso e progressão das crianças que beneficiam da acção da Equipa (níveis Pré-escolar e 1º Ciclo) após a saída das escolas – médica da Equipa D;
- Criação de estruturas sustentadas em “protocolos de actuação e de intervenção” que garantissem a articulação entre os diversos serviços do meio e assumissem um papel essencialmente preventivo – Equipa M.

A Equipa M, justificando o seu ponto de vista sobre a criação de redes de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade, e estabelecendo o paralelo entre a realidade e o desejável, alegava que:

Médica – Para isso, temos que fazer um trabalho muito mais próximo das estruturas. Temos que ir, em vez de esperarmos que as estruturas venham até nós, vamos nós até às estruturas. Vamos até às escolas perguntar que situações é que se passam, não sei quê, não sei quantos, vamos até aos médicos para saber que famílias é que há de risco... como é que estão a ser cumpridos os programas e o cumprimento das consultas de saúde infantil... Penso que isso pressupõe que já haja uma grande informatização dos serviços (...) havendo mais registos informáticos tornam-se as coisas mais fáceis de fazer.

Psicóloga – Acontece pontualmente a propósito da discussão de um caso, não é? Mas a partir desse caso não se generalizam linhas de actuação. Tenta-se resolver, e aí até as pessoas se unem e unem esforços para resolver o problema daquela criança, mas daí não sai nenhum protocolo, nem nenhuma linha de actuação futura, portanto, as pessoas unem-se, quando há um fogo... (Equipa M)

Considerando agora a fundamentação apresentada pelas Equipas que entendem o seu trabalho como um espaço de promoção de redes, importa destacar um conjunto de aspectos que se encontram ilustrados, de forma esquemática, na figura 6.24.

Em particular nas fases de recolha de informações e de devolução de processos, aquando do seu encaminhamento para os diferentes serviços, as Equipas desenvolvem um conjunto de contactos com diferentes intervenientes, muitas vezes efectivados de formas menos formais. A continuidade dos contactos estabelecidos promove o conhecimento dos diferentes técnicos e favorece o estabelecimento de relações mais próximas entre as pessoas

envolvidas, aspecto que se traduz num facilitador de comunicação e colaboração entre os diferentes serviços.

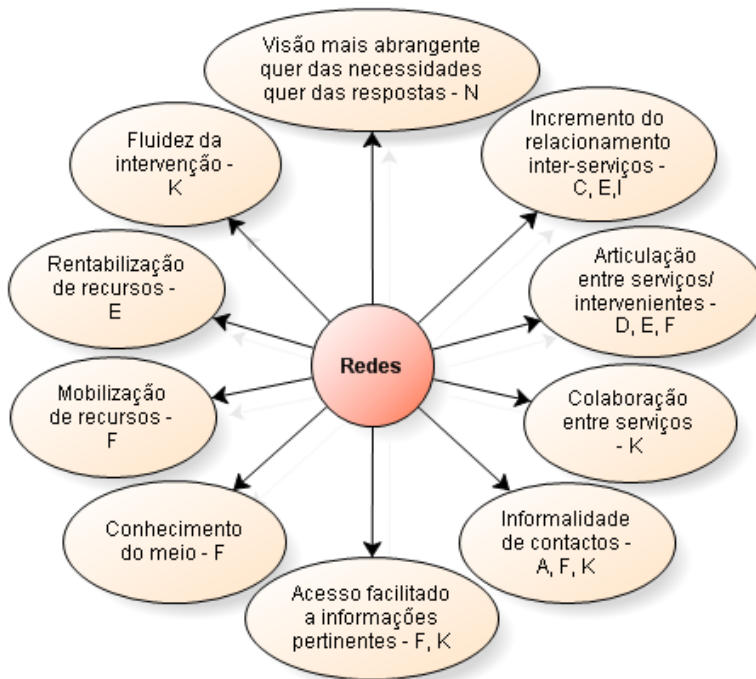


Figura 6.24 - Vantagens decorrentes da promoção de redes

Do incremento da comunicação e relacionamento entre representantes de diferentes serviços resulta igualmente o acesso facilitado a informações pertinentes, quer no que respeita a identificação de necessidades e aspectos a elas associados, quer ao conhecimento das respostas existentes no meio, capazes de minorar ou suprir essas mesmas necessidades. Em última análise, facilita quer a mobilização quer a rentabilização dos recursos do meio, sem necessidade de criação de novas respostas (quando elas existem) e facilita a fluidez da intervenção. A Equipa F ilustrava em parte esta realidade ao afirmar:

No fundo acabamos por conseguir mobilizar, de alguma forma, diferentes intervenientes (...) de um modo mais informal. Estabelecemos contactos e acabamos às vezes para alertar para determinadas situações que não estavam ainda sinalizadas, ou que as pessoas ainda não tinham dado conta da situação, de problemas que podiam existir... (Equipa F - Psicóloga).

Por último, importa salientar a crítica apresentada pelas Equipas C e E, ao facto de sentirem que algumas vezes o seu trabalho não tem a continuidade desejada, quer por falta de estruturas de resposta, quer por inoperância ou ausência da necessária celeridade das mesmas.

Solicitações efectuadas às Equipas por intervenientes/serviços da comunidade – A **questão C.I.5** foi elaborada com o intuito de procurar perceber qual o papel dos intervenientes e serviços do meio na promoção de diferentes dinâmicas no seio das Equipas. A análise das respostas recolhidas permitiu concluir que no caso das Equipas A, B, I, K e N, as solicitações que lhes eram dirigidas pelos diferentes intervenientes (pais, docentes, técnicos de saúde ou outros profissionais) visavam exclusivamente a análise de processos de crianças/jovens, que no momento pudessem constituir alvo de preocupação.

As Equipas C, D e M referiram ter sido já contactadas por CPCJs, fora do âmbito dos processos analisados nas respectivas Equipas, acrescentando, a Equipa C, que também a Segurança Social requereu a sua colaboração. Por seu lado, as Equipas E e F referiram, respectivamente, o apelo ao envolvimento num projecto de promoção da saúde (acrescentando que, embora se tendo disponibilizado, não voltaram a ser contactadas nesse sentido) e a colaboração numa palestra sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade.

Perante o exposto, conclui-se que a acção das Equipas resulta, quase exclusivamente, da sinalização de processos por entidades do meio, que são depois por elas analisados e encaminhados, partindo essencialmente das Equipas a iniciativa do envolvimento de diferentes intervenientes, quer na recolha e partilha de informação, quer no posterior seguimento dos casos.

6.4.2.5 – Pertinência e contributo das Equipas

No último grupo de questões, considerou-se inadequada a utilização das mesmas perguntas para Equipas activas e Equipas em situação de inactividade. Por este facto, das três questões contempladas no questionário destinado às Equipas inactivas, apenas a última coincidiu com a quinta questão do guião da entrevista (a tratar conjuntamente). As duas primeiras perguntas do questionário (abaixo apresentadas) análogas às projectadas para representantes da educação, saúde e segurança social, visavam a recolha das opiniões acerca da pertinência das Equipas e seu contributo na promoção da inclusão.

BLOCO D - Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica:

1. Como avalia a pertinência deste tipo de Equipas?
 2. Que contributo considera poderem estas Equipas prestar à promoção da inclusão em Portugal?
-

Pertinência das Equipas – Tendo por base as respostas dadas à **questão D.I.1**, superiormente apresentada, concluiu-se que todos os inquiridos consideram de enorme pertinência a existência das Equipas em estudo. A Equipa J salvaguardou, contudo, que para tal é imprescindível que funcionem, efectivamente, “em Equipa e como Equipa”, tendo a Equipa L acrescentado que, com uma maior colaboração dos diversos serviços, seria possível “realizar-se um trabalho mais válido no terreno e não no gabinete,” o qual garantiria “uma intervenção mais rápida e eficaz”.

Contributo das Equipas à promoção da inclusão – Partindo das respostas à **questão D.I.2.**, os representantes das Equipas H, J e L classificaram como positivo o contributo das Equipas, atendendo aos seus moldes de funcionamento, na medida em que “fornecem orientações para que os professores adquiram competências para poderem trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais” (Equipas L) e promovem “o maior envolvimento dos pais e da comunidade educativa” (Equipas H). Em termos práticos, acreditam contribuir para a melhoria do sucesso educativo e a diminuição do abandono escolar.

Considerando agora o último grupo de questões do guião das entrevistas (Bloco D) que abaixo se apresenta, importa salientar que com ele se procurou: recolher informações sobre constrangimentos à acção das Equipas e aspectos facilitadores do seu funcionamento; perceber qual a composição tida como ideal (questão idêntica à pergunta A.I.1 dos questionários cujo conteúdo foi já tratado no ponto 6.4.2.2) quais as mais-valias dos profissionais que as integram, enquanto técnicos ao serviço de instituições locais e, ainda, efectuar uma recolha de sugestões de melhoria.

BLOCO D - Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como:

1. Constrangimentos à vossa acção;
2. Elementos facilitadores da mesma;

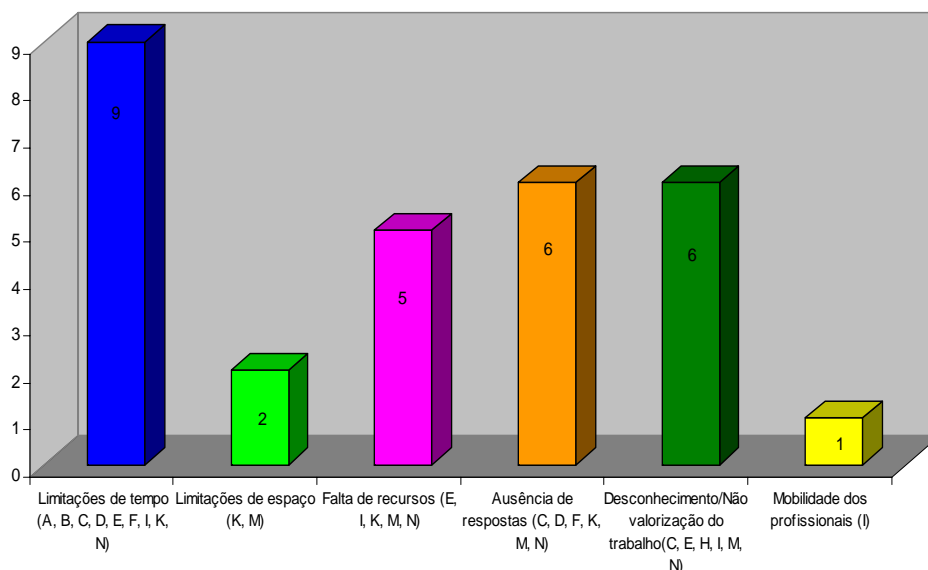
II - Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa?

III - Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, são potenciados por esta composição?

IV- Que medidas proporião com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas?

Constrangimentos à acção das Equipas – Tendo sido formulada a **questão D.I.1** com o intuito de recolher o parecer das Equipas em actividade sobre os constrangimentos por elas sentidos, verificou-se na análise, quer das entrevistas, quer dos questionários (em particular o referente à Equipa H) que os inquiridos procederam à identificação de constrangimentos mesmo em resposta a outras questões. Por esta razão, considerou-se adequado o tratamento de todos os dados alusivos ao assunto que agora se procura compreender, os quais foram aglutinados em torno de seis aspectos distintos, tal como ilustra o gráfico 6.72.

6.72 - Constrangimentos à acção das Equipas



Na óptica das Equipas, o tempo concedido aos profissionais que as integram, para o adequado tratamento do número e complexidade de processos que lhe são enviados, constitui para praticamente todas elas (só a Equipa M não o referiu) o seu maior constrangimento. Na prática, a falta de tempo condiciona a qualidade do trabalho e das respostas, na medida em que limita a disponibilidade e a compatibilidade de horários para idas às escolas, interacção com outros intervenientes, análise de dados e produção de relatórios.

Não raras vezes, a exiguidade de tempo traduz-se, também, no incremento da morosidade no tratamento dos processos, situação agravada pelo excesso de tarefas que com frequência os profissionais das Equipas têm a seu cargo. A psicóloga da Equipa B referia, a propósito:

...acho que as idas à escola são absolutamente importantes e o envolvimento dos professores mesmo nas sugestões que possam vir a ser dadas. Acho que é fundamental para eles não sentirem aquelas sugestões como externas a eles (...) mas eles serem envolvidos nesse processo de encontrar soluções, até porque isso fá-los também reflectir e pensar e encontrar estratégias. Eu acho que deveríamos caminhar cada vez mais para aí. (...) Mas isso implica muito mais tempo o que é absolutamente incompatível com o número de pedidos que nos chegam (...) A limitação do tempo depois vai condicionar outras coisas, e vão falhar, possivelmente, nesta observação que fazemos, muitas coisas que vão muito para além do sintoma, vão muito para além do que está escrito no papel... (Equipa B - Psicóloga).

A *exiguidade de tempo* sentida pelas Equipas F, K e N levava-as a admitir como solução para o problema, a admissão de técnicos a tempo inteiro, em particular da área da psicologia e, ainda, de outras que permitissem assegurar o acompanhamento das crianças, em consonância com as necessidades. Tendo o factor tempo sido apontado como aquele que mais condiciona a acção das Equipas, também não deixou de ser por estas referida a estratégia utilizada para lhe fazer face. Segundo as Equipas, o volume de trabalho desenvolvido resulta, na maior parte dos casos, de um forte investimento pessoal dos profissionais envolvidos, não se confinando a sua acção aos tempos destinados à reunião, tal como referia um elemento:

...devo sublinhar que todas as pessoas que fazem parte desta Equipa fazem do seu tempo pessoal, tiram horas, extra horário da Equipa, para fazer todo o trabalho de retaguarda, que de facto é impossível e impensável realizar em duas horas e meia, uma vez por semana. Mas de facto, esse trabalho que ninguém vê, ou que não é reconhecido, ou que as pessoas provavelmente não saberão como é que se realiza, é feito por

todos nós, tirado das nossas horas livres em casa, aos serões, aos fins-de-semana, à hora que é possível e permitido. Portanto, acho que convém frisar bem isso, que é para pessoas que pensam que de facto isto se resume a vir aqui às quartas-feiras das nove e meia da manhã até ao meio-dia, é uma ideia perfeitamente errada... (Equipa C - Médica).

As *limitações de ordem física*, não constituindo uma limitação comum à maior parte das Equipas, foram referidas apenas pelas Equipas K e M. Reportavam-se ambas ao espaço exíguo de que dispunham para consultas/observação de crianças e interação com as famílias. A Equipa M referia, ainda, como constrangimento físico, a ausência de rede informática.

A *falta de recursos* foi também mencionada por cinco Equipas reportando-se estas a aspectos distintos, nomeadamente:

- Recursos humanos das áreas da educação e da saúde (Equipa E), de psicologia, terapia da fala e administração, (Equipa K), da educação (Equipa M) e terapia da fala (Equipa N);
- Recursos financeiros, a fim de fazer face a despesas de aquisição de instrumentos de avaliação psicológica, material de desgaste e deslocações (Equipa I) e, ainda, para pagar a técnicos para integrar a Equipa (Equipa K);
- Recursos materiais, designadamente, meios que permitissem garantir o transporte de crianças cujas famílias não têm como assegurar a presença dos filhos, quando solicitados a estarem presentes, por falta de transporte próprio (Equipa N).

A *ausência de respostas*, entendida como incapacidade dos serviços efectuarem os acompanhamentos considerados necessários, por inexistência de técnicos especializados em quantidade, diversidade e/ou com disponibilidade suficientes, constituiu também outro aspecto fortemente assinalado, denotando ser aquele que mais consternação causa aos profissionais das Equipas, tal como evidenciam os seguintes depoimentos:

Refiro obstáculos, de vária ordem... um deles, e talvez o maior, seja o facto de chegarmos a determinado ponto e precisarmos de uma ponte para conseguir dar seguimento às intervenções e deparamo-nos com portas fechadas e com dificuldades e ausência de respostas a nível superior. Portanto, a nossa intervenção é uma intervenção (...) para tentar obviar as situações mas as soluções não estão connosco nem passam por nós. E muitas vezes quando consideramos que a situação tem que ser encaminhada para quem possa solucionar, deparamo-nos com impossibilidades, ou ineficácias ou inércias, que de facto fazem depois ficarmos com as situações ao colo e sem podermos dar-lhes a solução... (Equipa C - Médica).

Eu posso falar, desde que cheguei, que apanhei (...) se calhar uma má fase, que é o trabalharmos e o tentarmos acarinhar os miúdos e não obtemos continuidade no trabalho que fazemos aqui. É um bocadinho frustrante porque estamos primeiro a consciencializar os pais que há problemas e que os miúdos precisam de ajuda, e depois, passados alguns meses, temos novamente aqui os pais a dizerem “Então?!... E a mim custa-me. (...) ...a partir do momento em que esses miúdos são sinalizados e têm efectivamente um problema, nós tentamos encaminhá-los, a partir do despiste que fazemos aqui. E depois começamos a ver que (...) às vezes é pior a emenda que o soneto, porque depois eles ficam à espera e é feito muito pouco. (...) E é o que eu tenho notado, é um bocadinho estarmos realmente a levantar determinadas questões e depois essas questões ficarem sem resposta. (Equipa M - Psicóloga)

A falta de respostas levou inclusive a Equipa F a questionar a pertinência das Equipas Multiprofissionais funcionarem a nível das escolas, tendo contudo, na reflexão efectuada, chegado à conclusão que nem os serviços da comunidade, nem os estabelecimentos de ensino possuem recursos humanos em quantidade e diversidade para apoiar as crianças, de acordo com as suas necessidades específicas. A este facto acresce uma nova realidade que se constituiu também como agravante, focada pelas Equipas C, M e N, traduzida em alterações nas políticas sociais, com repercussões a nível dos apoios a crianças em dificuldade, tal como ilustra um elemento da Equipa C:

Eu acho que há outro... não é bem um constrangimento ao funcionamento da Equipa mas ao sucesso da intervenção, que foi o grande corte na possibilidade de encaminhar para acompanhamento, crianças com necessidades educativas que não são de carácter permanente. Então neste momento nós temos crianças com situações que se fossem devidamente acompanhadas poderiam ver ultrapassadas essas suas questões, talvez num curto ou num médio espaço de tempo, e que por terem perdido os apoios, devido às políticas que existem actualmente, vão muitas vezes ver o seu problema reforçado e agravado ao longo do tempo. E acho que isso para além de ser uma frustração muito grande para nós, é um prejuízo muito maior ainda, para as crianças... (Equipa C – Técnica de Serviço Social).

A Equipa K referindo-se a uma realidade já focada noutros pontos das várias entrevistas, classificou igualmente como constrangimento com impacto nas respostas às crianças/jovens, o término do acompanhamento às Equipas, pelo serviço de pedopsiquiatria do hospital, que promovia a discussão de casos a nível das mesmas. Uma das psicólogas referia, a propósito, ser a própria pedopsiquiatra quem levava os casos, sendo muitos deles discutidos e até

resolvidos em reunião de Equipa, ao invés da situação actual, em que se deparavam com dificuldades de encaminhamento para o referido sector de saúde. De salientar ainda que, sendo a Equipa K a única a assegurar acompanhamento psicológico às crianças/jovens por ela atendidas, lamentava, contudo, as dificuldades sentidas pelo carácter precário das soluções encontradas.

Um outro constrangimento expressivamente referenciado reportava-se ao *desconhecimento e desvalorização das Equipas e do trabalho por elas desenvolvido*, em particular por professores, sendo destacado:

- O desconhecimento dos tempos de funcionamento das Equipas, exigindo, algumas vezes, respostas imediatas – Equipa C;
- O desconhecimento das funções das Equipas no que concerne a acompanhamentos, esperando delas esse papel – Equipa E;
- A ausência de comunicação entre diferentes intervenientes, traduzida no desconhecimento dos docentes, das faltas das crianças às aulas, a fim de serem atendidos pela Equipa – Equipa M;
- A crítica de que são alvo por considerarem que a Equipa “não faz muito” – Equipa N;
- A não valorização do conteúdo das fichas de resposta emitidas pelas Equipas – Equipas C e I. Cite-se, a título ilustrativo, os fundamentos apresentados por um elemento da Equipa C:

...nem sempre eu sinto que existe alguma compreensão, que este processo, tem o seu *timing* e que as coisas não são feitas de ânimo leve. E para mim também é um constrangimento quando eu sinto que há uma certa, um não levar muito a sério aquilo que nós escrevemos. E custame, porque eu tenho a noção de que quando a Equipa faz uma ficha de retorno, é uma ficha pensada para fazer os outros também pensar. Não é mais um papel porque, mais um papel, se calhar não tem grande sentido, não é... (Equipa C – Psicóloga).

Com base na referida falta de compreensão por parte de alguns docentes, uma professora da Equipa I defendia a importância da deslocação à escola e do contacto directo a fim de contextualizar o conteúdo dos referidos documentos, como garantia de melhor aceitação. Ainda no que respeita a desconhecimento e não valorização do trabalho das Equipas, foi referida:

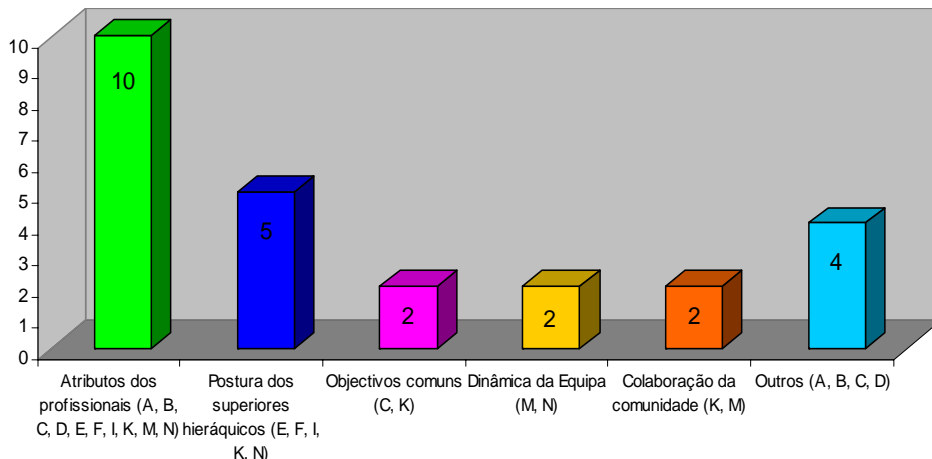
- A insegurança resultante das constantes reformas no sector da educação, associada a alguma desmotivação dos profissionais que integram as Equipas – Equipa N;

- A “situação de semi-clandestinidade das Equipas” pela ausência de reconhecimento do seu trabalho por parte das tutelas, bem como a falta de alternativas para as crianças que eram sinalizadas, muito em particular, às Equipas que se extinguíram – Equipa H;
- A precariedade das estruturas em estudo decorrentes de alterações nas políticas sectoriais (Equipa M) ou, inclusive, mudanças nas direcções dos serviços (por desconhecimento das funções que lhe são inerentes por parte de alguns superiores hierárquicos), obrigando os seus profissionais a um permanente enquadramento do seu papel (Equipa I).

De salientar, por último, a referência da Equipa I à mobilidade dos profissionais que integram as Equipas, com conseqüente quebra no funcionamento e ritmo dos trabalhos.

Elementos facilitadores da acção das Equipas – Tendo por base as respostas à **questão D.I.2** do guião, concluiu-se serem vários os factores que se constituem como facilitadores da acção das Equipas, tal como ilustra o gráfico 6.73.

6.73 - Aspectos facilitadores da acção das Equipas



Entre os aspectos que se constituem facilitadores, destacam-se os atributos dos profissionais que as integram, mencionados por representantes de todas as Equipas às quais foi direccionada a questão em análise.

Focando aspectos distintos, os membros das Equipas em actividade pronunciaram-se sobre um vasto conjunto de atributos pessoais e profissionais

que, a seu ver, contribuem positivamente para o desempenho e sucesso das Equipas, tal como ilustra a figura 6.25.

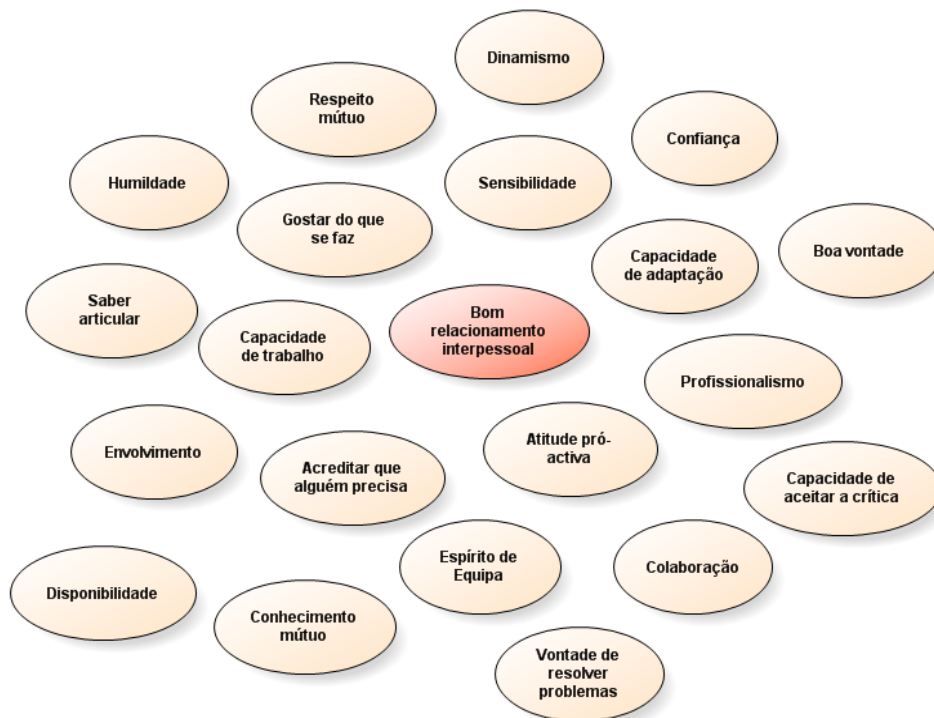


Figura 6.25 - Atributos dos profissionais que integram as Equipas

Entre os distintos facilitadores, destaca-se o bom relacionamento interpessoal, a capacidade de trabalho e de investimento nas tarefas, o profissionalismo, a sensibilidade e, em particular, o espírito de Equipa. Uma docente da Equipa F expressava o seu testemunho a este respeito, afirmando:

...se em qualquer serviço e em qualquer situação, se não há bom entendimento, se [o trabalho] não se faz numa perspectiva de boa vontade e de boa colaboração, como aqui já foi dito, nada funciona. E portanto acho que aqui nesta Equipa é uma sorte... (Equipa F – Professora do 2º/3º Ciclos).

Os superiores hierárquicos foram também mencionados como facilitadores, por cinco Equipas, ainda que apresentando razões distintas. As Equipas F e N referiram o contributo dos mesmos na disponibilização de recursos humanos e de logística, acrescentando, a primeira, a cedência de

instalações e, a segunda, a atitude de abertura às propostas emanadas da Equipa. As Equipas I e K colocaram a tónica na postura assumida pelos seus superiores hierárquicos, referindo que os mesmos não colocam quaisquer problemas, tal como evidencia a citação que abaixo se transcreve:

Os superiores hierárquicos (...) acham positivo, e dão liberdade e oportunidade para fazer o que acharmos bem. Não quer dizer que estejam por dentro do trabalho efectivo da Equipa. Confiam nos elementos da Equipa. O que também é positivo, de alguma forma. Não há bloqueio nenhum, em termos de hierarquia não há bloqueio nenhum à Equipa (Equipas K - Médica).

Por sua vez, a Equipa E, apesar dos acentuados constrangimentos com que se defrontava em termos de recursos humanos, salientava a vontade das entidades superiores, como factor determinante da sua continuidade.

A partilha de objectivos pelos membros das Equipas, as dinâmicas de funcionamento adoptadas (sendo focadas neste âmbito a sua abertura e a capacidade de trabalho em rede) e a colaboração dos serviços da comunidade, facilitada pela proximidade e conhecimento estabelecido entre os diferentes profissionais, constituíam-se, também, como aspectos promotores do bom funcionamento das estruturas em estudo. A propósito dos objectivos comuns, um elemento da Equipa C referia:

[Um facilitador] ...acho que é termos uma perspectiva muito semelhante e uma visão muito complementar. As nossas motivações, de certo modo acho que são muito semelhantes. Estamos aqui pelos meninos... (...) Eu acho que isso facilita muito. Temos todas um olhar integrador, apesar de termos áreas de formação diferentes, mas o objectivo é o cruzar das visões diferentes, que é a intencionalidade da nossa acção, é sempre o tentar dar, tentar encontrar caminhos (Equipas C - Psicóloga).

De salientar, por último, que as Equipas A, B, C e D mencionaram ainda outros quatro aspectos tidos como facilitadores, na ordem de um por Equipa, respectivamente:

- Os Agrupamentos terem já adquirido melhor capacidade de resposta às necessidades educativas, aspecto que se traduz na diminuição de processos a encaminhar para a Equipa, permitindo que esta se assumia, cada vez mais, como uma estrutura de terceira linha;
- A forma de recrutamento dos profissionais para a Equipa, garantindo que nenhum desempenhe as suas funções como resultado de imposições superiores;

- A estabilidade dos membros ao serviço da Equipa, o que permite adoptar dinâmicas internas conhecidas e partilhadas por todos;
- A resposta da Equipa estar direccionada para uma área bastante restrita, quer em termos geográficos, quer no que respeita à população escolar por ela abrangida.

Profissionais de serviços locais versus profissionais das Equipas – Visando identificar o parecer das Equipas em actividade sobre quais os aspectos potenciados na acção por elas desenvolvida, decorrentes do facto dos seus profissionais serem simultaneamente profissionais de serviços locais, foi equacionada a **questão D.III.**, ilustrada na página 487. A análise das respostas recolhidas permitiu identificar cinco aspectos distintos, que se encontram representados na figura 6.26 e que se passam a apresentar.

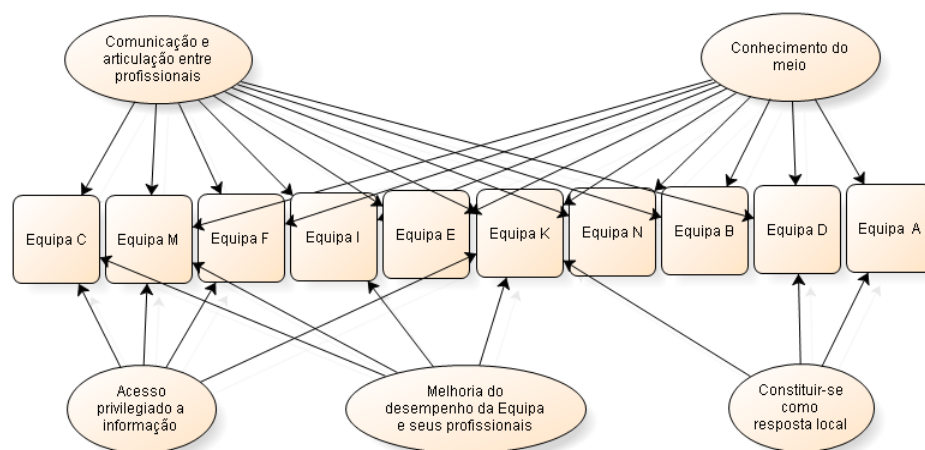


Figura 6.26 - Aspectos potenciados pelo facto dos profissionais das Equipas integrarem serviços locais

O conhecimento do meio, tal como a comunicação e articulação entre profissionais, constituíram os aspectos mais referenciados (à excepção das Equipas C e A que não referiram, respectivamente, o primeiro e o segundo, todas as outras lhes fizeram alusão).

Relativamente ao primeiro, as várias Equipas enfatizaram a ajuda que o conhecimento da realidade em que laboram lhes proporciona, na compreensão de problemáticas referentes a crianças, pertencentes, por vezes, a famílias já suas conhecidas, ou ainda, na clarificação de “coisas que não vêm escritas nos

pedidos” (Equipa A). O referido conhecimento constitui-se ainda facilitador da acção das Equipas na medida em que os seus profissionais têm uma noção clara dos serviços existentes e dos seus moldes de funcionamento, sabendo, portanto, que respostas existem no meio.

De salientar, a propósito da relevância do conhecimento do meio, a discordância da médica da Equipa K relativamente à hipótese de os profissionais das Equipas desempenharem exclusivamente funções nas mesmas, alegando “eu acho que se perdia se [a Equipa] tivesse técnicos a tempo inteiro” e acrescentava “é preciso ter um conhecimento e para ter o conhecimento do terreno é preciso não estar focalizada só na Equipa, porque se estamos focalizados aqui, perdemos o contexto”. Defendia ainda, a mesma profissional, que a riqueza do contributo de cada um “só pode ser trazida para a Equipa pelo facto de todos nós termos uma vida lá fora que não se resume a esta”.

No que respeita à comunicação e articulação entre profissionais, os inquiridos salientaram as relações informais que acabam por se estabelecer, as quais agilizam as interacções e propiciam o relacionamento entre diferentes intervenientes/serviços, facilitando a compreensão dos casos e o encontrar de respostas ajustadas às diferentes situações, tal como referia a médica da Equipa N:

Acaba por ser uma mais-valia para a Equipa em termos de articulação de serviços (...) vamos buscar a saúde, a educação, o serviço social, portanto tem que haver uma... tem que ser uma teia, não é só articulação. E nós até estamos num concelho pequeno, que as pessoas mais ou menos se conhecem o que facilita bastante, embora tenha outros inconvenientes. É articular os serviços todos, porque alguém falou: é este miúdo que está na intervenção precoce, mas está no RSI, que está não sei aonde e mais não sei aonde, e mais não sei aonde. Portanto, tem interesse a gente saber, naquela família, quais são os técnicos ou os serviços que intervêm, não é. Porque senão, a gente não consegue fazer nada. Está a pegar, está a servir um bocado compartilhado e não conseguimos nada. Só resolvemos a situação do imediato (Equipa N - Médica).

O acesso privilegiado a informação, mencionado por quatro Equipas, resulta, na prática, da informalidade dos contactos proporcionados pelo conhecimento e interrelacionamento entre os profissionais das Equipas e os serviços locais, tal como refere uma docente:

[É potenciado] O conhecimento técnico, o conhecimento da problemática, o conhecimento do historial, o poder aceder a determinados serviços, (...) quando são questões clínicas a Dra.

xxxxxx vai e questiona, quando é da educação vamos fazer o levantamento, quando é do serviço social a xxxxxx vai saber o que é que foi feito, o que é que não foi, se está na Comissão, não está na Comissão ... (Equipa C – Professora do 1º Ciclo).

A melhoria do desempenho, quer das Equipas enquanto tais, quer dos profissionais que as integram, no cumprimento das funções que lhe estão inerentes no trabalho que desenvolvem fora do âmbito da Equipa, constituiu mais um dos aspectos citados. O espaço de reunião em que se cruzam diferentes perspectivas e se partilham experiências e saberes diversificados, promove uma visão mais abrangente e multifacetada das várias problemáticas e o encontrar de soluções mais ajustadas. Por este facto, desenvolve nos profissionais a capacidade reflexiva e um sentimento de segurança em relação às tomadas de decisão adoptadas em cada situação, quer no âmbito do trabalho da Equipa, quer no trabalho do dia-a-dia, constituindo-se como um espaço em que a experiência e a diversidade se potenciam reciprocamente porque se complementam, tal como afirmava uma médica da Equipa M. Da Equipa K destacava-se também o parecer da respectiva médica que afirmava:

Eu acho que trabalhar em Equipa exige mais das pessoas do que o trabalho isoladamente. Exige muito mais. (...) E eu acho que o rico desta Equipa é que todos temos diferentes contextos fora daqui. (...) ...eu acho que esse conhecimento só enriquece a Equipa, trabalhar em Equipa é isso mesmo. Cada um dá um bocadinho de nós e o resultado é mais que a soma de cada um de nós (...) o resultado é maior do que cada um de nós isoladamente (Equipa K – Médica).

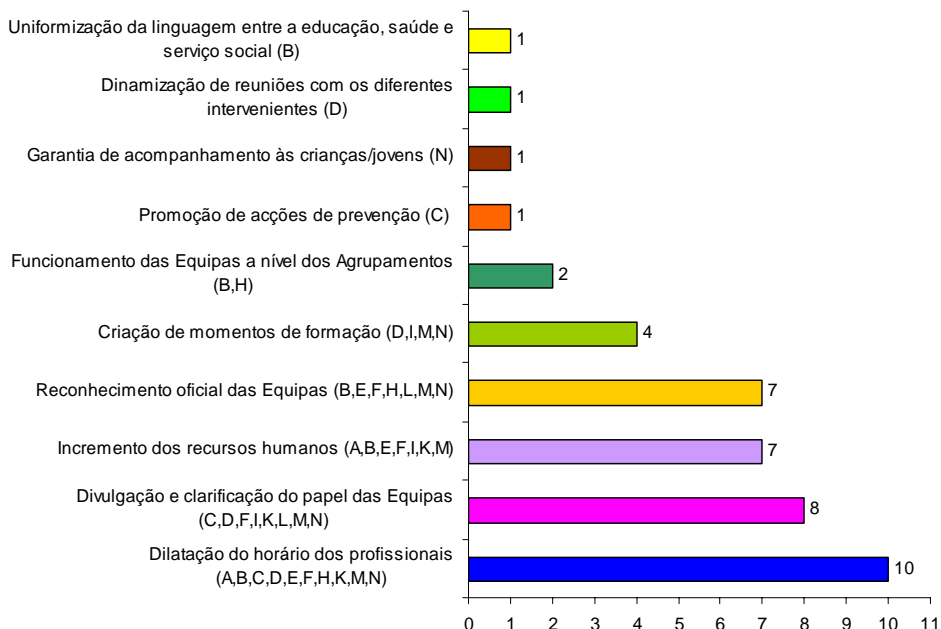
De referir, por último, o facto das Equipas se constituírem como resposta local, tal como afirmaram as Equipas A, D e K, na medida em que ao conseguirem resolver algumas situações, contribuem para diminuir a quantidade de casos a enviar para alguns serviços centrais, tal como referia um elemento da primeira:

...por um lado, eles aproveitando... um... filtro, o nosso filtro, no sentido de localmente conseguirmos filtrar algumas situações que eram todas encaminhadas para lá e davam um entupimento nos serviços de tal ordem que era complicado gerir, e por outro, eles de lá, nas situações que também eles possuem, no fundo também nós sermos aqui resposta local ou... digamos, facilitadora da solução dos casos (Equipa A – Professora do 1º Ciclo).

A Equipa D, aludindo ao seu propósito de “congregar os serviços que existem” na comunidade, com o intuito de dar resposta às necessidades locais, adiantava ficarem, contudo, algumas necessidades por suprir, por falta de profissionais de determinadas áreas “...seria bom termos hipóteses de os ir buscar, [os técnicos em falta] agora primeiro que tudo está congregar o que existe. Quer dizer, não duplicar respostas, mas potenciar as existentes” (Equipa D). Numa frase, a enfermeira da Equipa K sintetizava toda a acção das Equipas: “potenciamos os conhecimentos e rentabilizamos os recursos!”

Propostas de melhoria – Visando a identificação dos aspectos que promoveriam um melhor desempenho das Equipas, foi formulada a **questão D.IV.** (apresentada na página 487) destinada a todas elas. As respostas recolhidas remeteram para um vasto conjunto de factores que foi enriquecido com outros, que, embora não mencionados nesta última questão, foram referidos ao longo das entrevistas (ver gráfico 6.74).

6.74 - Aspectos promotores de melhorias



A informação recolhida, e retratada no gráfico 6.74, permite concluir que os profissionais das Equipas defendem a introdução de melhorias centradas maioritariamente em três vertentes, nomeadamente: na formação interna e

externa; na afectação de recursos com incremento do tempo destinado aos profissionais para o desempenho de funções ao seu serviço; e no reconhecimento das Equipas traduzido na sua oficialização.

No que respeita à *formação*, convém salientar a importância atribuída pelas Equipas à divulgação da sua acção e explicitação dos objectivos perseguidos e aos moldes de intervenção adoptados, em particular junto das escolas, no sentido de clarificar o que é legítimo que uma estrutura espere da outra. Pela clareza e pertinência do discurso, não pode deixar de se apresentar um excerto da informação recolhida junto da Equipa C, o qual ilustra o porquê da importância da divulgação e clarificação do trabalho das Equipas, em particular junto dos docentes.

Professora do 1º Ciclo – Eu propunha também que se fizesse uma acção... a questão da forma como é percebida a dinâmica da Equipa, os objectivos dum processo que passa pela Equipa e... (...) como é que se fazem os processos, porque é que são estes requisitos, porque é que é este tempo, que valor tem aquilo que nós escrevemos, (...) o que é que nós esperamos quando escrevemos estas informações, se é fazer o diagnóstico da situação se é dar pistas para que se trabalhe, e depois quem trabalha o quê.

Psicóloga – Eu só gostaria de acrescentar (...) que muitas das vezes a ficha de retorno da Equipa é sentida como um fim por quem a recebe e que na nossa cabeça é um meio. Mas que chega, se arquiva, que não se pensa sobre aquilo (...) que nós escrevemos e (...) são sugestões, mas também são indicações para as pessoas pensarem e para reflectirem que por detrás de uma série de comportamentos visíveis, que poderão ser desajustados ao nosso ponto de vista, há sempre um para quê, há um porquê. E nós tentamos nas fichas de retorno... dar algumas pistas (...) porque se eu quero que a criança mude também tenho que mudar a minha postura para com ela, não podemos pensar, a culpa é tua, a culpa é da tua família! Não, porque eu também tenho que marcar a diferença. E muitas das vezes (...) não se dá crédito ao que nós escrevemos, dá jeito porque é mais um papel para se justificar uma série de coisas, (...) é um ponto final, e se calhar não pegam naquilo onde tem explicada, em termos duma contextualização, em termos clínicos, em termos teóricos, em termos compreensivos, não se pensa porque é que aquela criança está a reagir ou porque é que está a manifestar aqueles comportamentos, aqueles sintomas... não se pensa porque é que poderão ser estas sugestões... como é que se pode fazer isto, porque eu acho que se parte logo do princípio que tudo aquilo que nós dizemos é impossível fazer, e não é... porque são coisas simples, só que nós temos que acreditar nelas. (...) É um bocadinho definirmos os nossos papéis, não é um ponto final no processo, é um caminho para, mas depois quem está no terreno é que tem que dar resposta e quem tem que trabalhar.

Técnica de Serviço Social – E às vezes, o mesmo acompanhamento que se propõe aos garotos... seria importante um acompanhamento aos Directores de Turma, porque no fundo são as pessoas que às vezes estão mais presentes (Equipa C).

Em síntese, a grande maioria das Equipas acredita que a melhoria da sua acção passa por clarificar junto dos seus parceiros, e muito particularmente aos docentes, o que é, que objectivos persegue, como funciona, com que técnicos e que contributo pode prestar à comunidade.

De referir que a Equipa K, à data de realização da entrevista, tinha já tratado um vasto conjunto de dados que incluíam a avaliação do trabalho realizado e informação acerca do seu funcionamento, a fim de serem partilhados com os professores, em sessões de sensibilização a realizar nos Agrupamentos no início do ano lectivo, defendendo dever ser uma prática a instituir. Por seu lado, a Equipa N enfatizava a importância do registo do trabalho desenvolvido e da avaliação dos seus resultados, contemplando aí dados alusivos à evolução dos casos, e na sua divulgação junto de superiores hierárquicos, a fim de lhes dar a “perceber o que é que se faz no terreno e perceber a importância das respostas existentes”.

Ainda neste âmbito, as Equipas D, I, M e N defendiam igualmente a realização de acções já não para esclarecimento de outrem, mas sim tendo em vista a sua própria formação, como forma de encontrar respostas mais ajustadas à necessidade de desenvolvimento das Equipas. Para tal, preconizavam como estratégia a adoptar, a reunião com Equipas análogas onde houvesse espaço para o debate de ideias, reflexão sobre as práticas, troca de experiências e “alguma generalização a nível de procedimentos” (Equipa I).

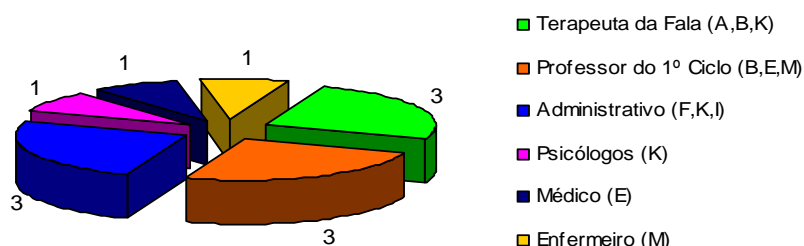
Numa segunda vertente, foi considerada a *afecção de recursos*, nos quais se inclui e dos quais se destaca o incremento da quantidade de tempo dos profissionais ao serviço das Equipas, aspecto a que os diferentes profissionais atribuíram maior relevo. A justificar o seu ponto de vista, os profissionais fizeram referência à quantidade de horas que é necessário investir na recolha de informação, avaliação e encaminhamento de cada caso, referindo, muito em particular, a análise de dados e elaboração das fichas de resposta, e, ainda, o esforço pessoal de cada um, traduzido no desenvolvimento de acções no âmbito do trabalho das Equipas, muito para além do tempo que lhe é destinado para tal.

As Equipas F, K e N, reportando-se ao acompanhamento das diversas situações e a fim de o garantir, defenderam a atribuição de mais horas a alguns profissionais e, inclusive, a admissão de técnicos a tempo inteiro. A Equipa K clarificava, no entanto, que esta sua posição em nada contrariava o

anteriormente explicitado relativamente à pertinência dos profissionais integrarem simultaneamente serviços do meio e serem igualmente membros das Equipas.

Sete Equipas (A, B, E, F, I, K e M) referiram, ainda, o *reforço de recursos humanos* como meio de melhorar a resposta das Equipas, embora as Equipas A e F tivessem afirmado, anteriormente, possuírem a Equipa ideal. A diversidade de profissionais por Equipa encontra-se ilustrada no gráfico 6.75, sendo de recordar que, no que respeita à especialidade de terapia da fala, também as Equipas C e I lhe haviam feito referência como recurso que deveria ser de fácil acesso na comunidade, embora não necessariamente como elemento integrante da Equipa.

6.75 - Recursos humanos a incluir nas Equipas



A integração de professores do 1º Ciclo nas Equipas B, E e M (nesta última por a representante da educação se encontrar de saída), de médico na E e de enfermeiro na M visava colmatar a ausência desses profissionais nas referidas Equipas, enquanto os profissionais de psicologia requeridos pela Equipa K, tinham como propósito dar continuidade ao acompanhamento psicológico que vem sendo efectuado.

A presença de um administrativo nas Equipas F, K e I, visava, tal como afirmaram os seus representantes, assumir-se como elemento centralizador de informação e facilitador do trabalho de secretariado.

Um terceiro aspecto focado reportava-se à *necessidade de reconhecimento oficial das Equipas*, expressa por sete delas, embora nem todas tenham justificado o contributo desse reconhecimento. Aquelas que o fizeram contrapunham o investimento dos profissionais e os benefícios da sua acção à aparente ausência de vontade política no reconhecimento do trabalho por elas desenvolvido. A oficialização das Equipas permitiria, segundo as opiniões expressas:

- Promover uma intervenção em rede pelos diferentes parceiros da comunidade, garantindo “a assumpção de papéis e desenvolvimentos muito mais benéficos” a nível escolar, social e de saúde, e ainda, garantir um maior investimento dos profissionais no trabalho efectuado a nível da Equipa (actualmente comprometido por falta de tempo) – Equipa E;
- Manter um grau elevado de envolvimento nas tarefas, por parte dos seus profissionais, que algumas vezes sentem como inglório o esforço desenvolvido, sobretudo porque a reorganização política que se está a viver não deixa antever que futuro e que espaço guarda para a continuidade do funcionamento das Equipas – Equipa M;
- Garantir a criação e funcionamento de novas Equipas – Equipas B e L;
- Assegurar a existência de indicadores que permitam avaliar de forma mensurável, a acção das Equipas – Equipa N.

Com menor expressão foi referido o *funcionamento das Equipas a nível dos Agrupamentos*, nomeadamente pelas Equipas B e H. A primeira propôs, como estratégia de melhoria, o funcionamento das Equipas no seio dos Agrupamentos, alegando factores como: um melhor conhecimento das dinâmicas escolares, a aproximação das respostas ao local de identificação da maior parte das problemáticas e a garantia de apoio aos docentes das próprias escolas, para além da avaliação dos casos. Como forma de viabilização defendia a existência, a nível do Agrupamento, dos técnicos necessários para fazer face às necessidades e a importância de celebrar protocolos com instituições locais para colmatar essa limitação. Na sua óptica, este tipo de resposta serviria “para fortalecer, para implementar novas dinâmicas, para implementar estratégias, para ajudar a planificar aulas e encontrar estratégias de apoio aos professores”, promovendo o encontrar de respostas inovadoras adequadas a cada situação.

Para além dos aspectos já referidos foram ainda mencionados outros quatro, na ordem de um por Equipa, que se passam a apresentar:

- *Dinamização de reuniões com os intervenientes*: A Equipa D, embora referindo não ser sua prática habitual, defendeu a importância de, em algumas situações, congregar num mesmo espaço e num mesmo tempo os diferentes intervenientes afectos a cada caso, acreditando ser uma estratégia que pode conduzir a resultados bastante positivos, ao invés da Equipa se cingir aos contactos individuais que não favorecem a visão do conjunto;
- *Promoção de acções de prevenção*: A Equipa C defendeu a importância da Equipa investir noutro tipo de estratégias que não só a avaliação e

encaminhamento de processos, referindo em particular, a importância de apostar na prevenção das problemáticas, através do desenvolvimento de acções conjuntas, de carácter formativo e informativo, em parceria com as escolas;

- *Garantia de acompanhamento às crianças/jovens:* A Equipa N advogou a necessidade de, na sua acção, ir além da avaliação dos casos, assegurando também o acompanhamento das situações que dele carecem, admitindo que a dificuldade de avaliar adequadamente o impacto do trabalho desenvolvido pela Equipa, passa também por essa visão que se perde da evolução da situação;
- *Uniformização da linguagem entre a educação, a saúde e o serviço social:* A Equipa B, alegando a necessidade e importância do trabalho conjunto entre profissionais de distintas áreas, reforçou a necessidade de se proceder a uma uniformização da linguagem entre os diferentes Ministérios, os quais continuam a adoptar terminologias díspares, tal como referia um dos seus elementos:

...nós, para uma criança beneficiar de apoio da Segurança Social, temos que preencher um formulário da Segurança Social que utiliza uma nomenclatura e uma linguagem que não tem nada a ver com a educação e que supostamente também já não tem muito a ver com a saúde e isto dificulta imenso (Psicóloga).

De referir, por último, que embora não fazendo parte integrante de qualquer questão do guião das entrevistas, não pode deixar de ser referida a percepção recolhida na interacção com cada uma delas, a qual evidenciou, nuns casos de forma mais explícita do que noutros, o elevado auto-conceito das mesmas, o que parece justificar em parte, o empenho dos seus profissionais nas tarefas que desenvolvem.

Em particular a Equipa A, reportando-se ao reconhecimento das Equipas, assumia-se como estando muito bem conceituada e afirmava não haver recusas às suas solicitações. Como sinal do referido reconhecimento, referia mesmo “não é por acaso que as pedopsiquiatras quando deixaram de vir, disseram que era a Equipa que lhes custava mais deixar”. De forma análoga, a Equipa I, referindo-se a profissionais de referência em serviços centrais, alegava que graças à sua acção e, segundo os mesmos, o concelho no qual estava implantada era aquele que menos trabalho lhes dava, por ir tendo resposta localmente.

A Equipa B, centrando-se na relação com os pais, denotava, à semelhança das anteriores, a crença de um elevado reconhecimento por parte destes

intervenientes, patente nas expressões: “eu acho que os pais (...) ficam até desconcertados com o atendimento...” e acrescentava “eu acho que não estão habituados a ser tão bem tratados nos serviços”. Reportando-se a um outro público-alvo, nomeadamente os principais destinatários da acção das Equipas, a médica da Equipa C referia:

Felizmente e para nos dar ânimo e para nos dar uma certa vontade de continuar, temos casos, declaradamente, em que reconhecemos que foi a nossa intervenção que fez com que as crianças tivessem um percurso de vida, manifestamente melhor do que teriam à partida (Médica).

Num outro momento da entrevista a mesma profissional explicitava novamente o seu parecer salientando:

...eu acho que todas as crianças têm uma experiência positiva quando vêm à Equipa. Todas elas. Dá-me a ideia que não há nenhuma, mesmo aquelas que não conseguimos ajudar, por vários motivos, que não tenham gostado de... enfim, de ter vindo e de ter passado pela Equipa (Equipas C – Médica).

Acrescente-se, por último, o comentário da docente do 1º Ciclo da Equipa D que, centrada na dinâmica da sua Equipa e estabelecendo um paralelo com as de outras, afirmava: “...eu penso que até é vantajoso o tipo de trabalho que nós fazemos aqui, relativamente às outras Equipas, porque nós não retiramos a criança do ambiente onde ela está inserida”.

Em suma, a forma como é percebida a dinâmica das Equipas pelos respectivos profissionais e o *feedback* da sua acção junto dos diferentes públicos com quem interagem, constitui-se como elemento impulsionador da sua continuidade e como compensação do investimento pessoal que cada um dedica às tarefas inerentes à Equipa.

6.4.2.6 – Síntese

Com base nas informações superiormente apresentadas, decorrentes da análise do conteúdo das entrevistas e dos questionários, foi possível coligir um vasto conjunto de aspectos pertinentes, acerca dos diferentes tópicos de análise, que se apresentam em seguida.

No que se reporta aos *factores que estiveram na origem da criação das Equipas e sua trajectória*, importa destacar:

1. As razões subjacentes à criação das Equipas, designadamente,
 - A existência de crianças a necessitar de intervenções diferenciadas e a falta de respostas na comunidade para as colmatar;
 - A reunião, por iniciativa própria, de profissionais do meio com distintas formações, com o intuito de analisar e tomar decisões sobre as situações identificadas de crianças/jovens alvo de problemáticas mormente decorrentes de barreiras à aprendizagem, com destaque para as limitações de ordem funcional e/ou estrutural.
2. A origem da Equipa B, visto ter resultado de um grupo designado Grupo de Apoio ao Desenvolvimento da Criança (formado conforme explicitado no ponto anterior) que serviu de modelo à criação e oficialização das Experiências Piloto;
3. Os factores que contribuíram para a situação de efectividade das Equipas, nomeadamente,
 - A continuidade de problemáticas sem resposta e a forte procura de soluções para as mesmas, em particular pelas escolas;
 - Os serviços do meio, que reconhecendo as vantagens da acção das Equipas têm garantido e assegurado a permanência dos recursos humanos necessários ao seu funcionamento;
 - O reconhecimento do trabalho efectuado pelas Equipas como resultado do impacto da sua acção;
 - Os moldes de funcionamento das Equipas, traduzidos na acção informal não condicionada por normativos e os moldes de recrutamento dos profissionais, maioritariamente baseados na não imposição e no perfil dos técnicos;
 - As características dos profissionais das Equipas, em particular pela sua capacidade de relacionamento interpessoal e de resistência às adversidades e, ainda, pelos factores motivacionais.
4. Os factores responsáveis pela extinção das Equipas K, J e L, nomeadamente, as alterações políticas ocorridas e a saída de profissionais tidos como imprescindíveis, sem que tivesse ocorrido a sua substituição.

No que respeita à *composição das Equipas e moldes de recrutamento* há a referir que:

5. As Equipas A, C, D, F e N consideram ter a composição ideal enquanto as Equipas B, E, I, K e M, defendem a necessidade de integração de outros profissionais.

- As primeiras alegam, contudo, a necessidade de existirem no meio outros profissionais para coadjuvar a sua acção e a atribuição de mais tempo aos que integram as Equipas;
 - As segundas consideram benéfica a inclusão de professores do 1º Ciclo (B, E e M), de terapeutas da fala (K e B), de administrativos (K e I), de médico (E), de enfermeiro (M) e, ainda, de psicólogos a tempo inteiro (K). A Equipa I, tal como as primeiras, defende a existência de terapeutas da fala nos serviços da comunidade para apoio às Equipas.
6. As Equipas em situação de inactividade partilhavam a opinião de que as estruturas em análise deveriam ser compostas por psicólogo, técnico de serviço social, médico, terapeuta da fala e administrativo. Complementarmente, a Equipa L propunha a integração de mais dois docentes, a J de mais três elementos da educação e outros tantos da saúde e a H, não contemplando elementos da educação, defendia a inclusão de mais dois da área de saúde.
7. O recrutamento dos profissionais para as Equipas, passou por,
- Proposta de integração ou convite efectivados por superiores hierárquicos ou por profissionais que já integravam as Equipas (enquanto modalidades privilegiadas);
 - Angariação de profissionais com base em protocolos formal ou informalmente estabelecidos entre os serviços parceiros (que designavam ou propunham o(s) elementos a integrar a Equipa);
 - Eleição entre pares, enquanto modalidade escolhida em alguns Agrupamentos para seleccionar o(s) docente(s) a integrar as Equipas, embora respeitando a vontade, o interesse e a disponibilidade dos mesmos;
 - Voluntariado como resultado da auto-proposta de profissionais, a troco de experiência profissional, (modalidade de recrutamento exclusiva da Equipa K).
8. Quer o convite, quer a designação, decorrem de situações tais como, inexistência de outros profissionais a quem incumbir a tarefa; inerência de funções pelos cargos desempenhados; conveniência de serviço ou por questões de continuidade, experiência de trabalho no sector e/ou perfil adequados;
9. A Equipa L foi a única que defendeu o concurso como o único meio de recrutamento de profissionais para as Equipas;
10. Dez de 13 Equipas expressaram um parecer favorável ao recrutamento desprovido de qualquer forma de imposição, por necessidade de garantir a

motivação, o empenho e a escolha de elementos com perfil e competência profissional adequados;

11. Na selecção dos profissionais foram referidos como aspectos a considerar, o seu perfil, disponibilidade, interesse na adesão, conhecimento do meio e competência profissional.

Relativamente ao *funcionamento das Equipas* concluiu-se que:

12. Os docentes são os intervenientes que mais processos enviam para as Equipas, seguidos dos médicos de família e dos pais/encarregados de educação, embora estes dois últimos com muito menos expressividade;
13. As instituições locais, os profissionais das Equipas ou qualquer outra pessoa constituem-se também como possíveis intervenientes no envio de processos para as Equipas;
14. Os procedimentos inerentes à sinalização de situações passam:
 - Pelo preenchimento de documento próprio (ficha de caracterização ou sinalização) a explicitar a situação da criança/jovem. Contempla informação sobre o historial da criança, o porquê da sinalização, o que já foi feito para ultrapassar a situação e o que é esperado da Equipa, e constitui para 10 das 13 Equipas, o primeiro passo do processo;
 - Pelo envio do processo directamente para as Equipas, nuns casos, noutros, pela apreciação de outras estruturas (Equipa de Educação Especial, Núcleo de docentes ou Órgão de Gestão) que efectuem uma primeira filtragem para avaliar a pertinência do seu envio às Equipas, efectivando-o em caso de necessidade.
15. No caso das Equipas C e D há situações que são discutidas em Equipa sem formalização prévia, em particular quando são os próprios profissionais a efectuar a sinalização;
16. Os trâmites processuais desencadeados pelas Equipas distribuem-se por sete momentos distintos, designadamente,
 - A triagem, que consiste na hierarquização dos processos em função da urgência das situações;
 - A análise, que se reporta a um primeiro momento de leitura compreensiva da ficha de caracterização e à decisão conjunta das informações adicionais a recolher, junto de quem, em que moldes e em que tempos;
 - A recolha de dados adicionais, que se traduz na obtenção de informações complementares, podendo ser efectuada directamente pelos

profissionais da Equipa ou junto de outros intervenientes, funcionando aqueles como intermediários dessa recolha. Na maior parte dos casos assume a forma de entrevistas (à criança, pais e/ou professores) ou de avaliações (psicológicas, pedagógicas, clínicas ou outras) ou resume-se a simples contactos pessoais ou telefónicos;

- A avaliação, que é a fase do processo em que é analisada toda a informação obtida com vista à compreensão da situação e tomadas as decisões consideradas adequadas;
 - O encaminhamento, que se refere à fase em que, tomadas as decisões sobre o rumo a dar a cada caso, se produz um relatório ou ficha de devolução de informação que é enviado à entidade sinalizadora, com registo das propostas de intervenção e outras sugestões consideradas adequadas. Registe-se que a devolução de informação aos pais é preferencialmente veiculada pela oralidade, sendo efectuada em suporte escrito, quando tem como destinatários professores, médicos de família ou outros técnicos;
 - O acompanhamento constitui a etapa que sucede ao encaminhamento e traduz-se numa interacção especializada entre determinado profissional e a criança, em função das suas necessidades específicas, assumindo um carácter continuado, na maior parte dos casos. À excepção de situações pontuais e da Equipa K (que assegura acompanhamento psicológico) é prestado por profissionais que não integram a Equipa;
 - O seguimento do caso configura uma etapa complementar da intervenção das Equipas A, B, D, F, K e M e não detém nem carácter sistemático nem metódico. Traduz-se na recolha de informações sobre a evolução dos casos anteriormente avaliados pelas Equipas e resulta do pedido das referidas informações junto de intervenientes envolvidos no processo; do recebimento pontual e espontâneo de dados sobre a evolução dos casos; de eventuais contactos, *a posteriori*, quando os problemas persistem ou se agravam.
17. A intervenção das Equipas traduz-se numa acção confinada no tempo destinado à compreensão das problemáticas e definição de estratégias, e funciona como elo de ligação entre vários serviços, procurando promover a articulação entre eles e evitar a sobreposição de intervenções. Visa, acima de tudo, despertar nos pais e professores um novo olhar sobre a criança e coadjuvar a sua missão de educadores;
18. Relativamente aos efeitos da acção das Equipas no percurso da vida das crianças e jovens, as Equipas D, F e K referiram tratar-se de uma questão

complexa, evidenciando as restantes (Equipas A, B, C, D, E, F, K e N) idêntico parecer, a avaliar pelas respostas facultadas, em que afirmaram não poder considerar como resultantes exclusivamente da sua acção as alterações notadas;

19. Dado o carácter pontual ou de curta duração da intervenção das Equipas, estas consideram que o seu contributo resulta muito mais da acção indirecta que conseguem operar através dos parceiros intervenientes, do que do seu investimento directo sobre a criança, traduzindo-se aquela, segundo as 13 Equipas,
 - Na sensibilização dos serviços do meio;
 - No evitar a sobreposição de intervenções por diferentes serviços;
 - Na intervenção junto da família;
 - Na definição de estratégias e na apresentação de sugestões de intervenção às escolas.
20. As Equipas B, C e F acreditam que o pouco tempo que interagem com as crianças se traduz num impacto significativo ao nível do reforço da consciência de si, na sua auto-estima e na sua auto-confiança;
21. Relativamente à repercussão da acção das Equipas na vida das crianças e jovens, conclui-se que esta decorre essencialmente da intervenção efectivada por pais, professores e/ou outros profissionais, em consonância com orientações emanadas das Equipas;
22. As Equipas C, D e K fizeram ainda alusão aos factores do contexto (infra-estruturas, profissionais existentes (ou não), dinâmicas dos serviços, dinâmicas familiares e postura assumida pelos diferentes intervenientes implicados em cada caso) referindo que os mesmos tanto se podem assumir como facilitadores ou como constrangedores ao alcançar os resultados esperados;
23. Quanto a melhorias notadas nas crianças e nos jovens, os profissionais, de forma discreta, situaram-nas maioritariamente em aspectos emocionais/comportamentais e a nível do rendimento escolar, considerando que as mesmas se verificaram apenas em alguns casos;
24. Considerando as questões referentes ao esclarecimento de algumas opções tomadas no preenchimento da grelha alusiva à primeira recolha de informação e de alguns resultados obtidos na sua análise, concluiu-se que:
 - As Equipas A, D e I referiram não ter destacado as situações de maior gravidade, conforme solicitado, alegando esquecimento, subjectividade do critério ou não consideração do pedido pela complexidade do trabalho a realizar;

- As restantes Equipas a quem era solicitado que explicitassem os critérios utilizados para classificar a gravidade das problemáticas, nuns casos recorreram a exemplos, noutros optaram por descrever o que entendiam por problemática grave,
 - a. Como exemplos fizeram alusão a maus-tratos, défices cognitivos, comportamentos patológicos e insucesso escolar, combinados ou não entre si;
 - b. Em termos descritivos situaram a gravidade das situações maioritariamente na reunião de distintos constrangimentos, dependendo esta do impacto conjunto dos factores intrínsecos e factores contextuais.
25. Relativamente aos parâmetros de preenchimento da grelha, em particular nos itens abaixo mencionados, concluiu-se que:
- Os valores referentes às situações de absentismo e abandono escolar retratavam a realidade do número de casos sinalizados às Equipas, sendo que, nas que não havia qualquer registo, tal se devia ao facto de não serem remetidas às estruturas em análise, mas sim às CPCJs;
 - Em muitos casos os valores alusivos ao clima de escola desfavorável advinham de desconhecimento, por as Equipas não disporem de informação que lhes permitisse avaliar o seu impacto, noutros, por considerarem inexistente ou pouco significativa a sua repercussão (Equipas D, F e N);
 - A coordenação educativa ineficaz tem, por vezes, um impacto significativo nas situações, mas pelo facto das problemáticas serem quase sempre percepcionadas como estando centradas na criança e/ou na família, constitui-se uma realidade dificilmente mensurável e com pouca visibilidade sendo evidente apenas nos casos de acentuada gravidade.
 - Algumas Equipas evitam imiscuir-se em questões inerentes às dinâmicas escolares, por temerem que essa posição se possa traduzir num obstáculo à comunicação e pela consciência de que necessitam da colaboração da escola e dos seus agentes para garantir o desenvolvimento da acção preconizada;
 - Os casos de desenvolvimento acima da média ou com diagnóstico normal, assinalados pela Equipa M, tinham sido sinalizados por problemas de aprendizagem e/ou comportamentais, tendo resultado, da avaliação efectuada, a constatação de que as crianças não apresentavam quaisquer limitações;

- As Equipas H, J e L, em situação de inactividade, partilharam a opinião de que a sua acção havia sido muito positiva na medida em que constituiu uma ajuda para as crianças e um suporte, a nível pedagógico, para os professores.

Relativamente às *interacções entre Equipas e diferentes serviços e/ou intervenientes*, conclui-se que:

26. Estas ocorrem basicamente em dois momentos, designadamente,
 - Na fase de recolha de informações adicionais tendo em vista a obtenção de dados complementares para melhor compreensão das situações (Equipas B, C, D, E, F, K, M e N);
 - Na fase de encaminhamento, sempre que as problemáticas exigem a intervenção da escola, da família, de instituições locais ou de outros técnicos especializados (aspecto referido por todas as Equipas).
27. A Equipa M se destacou de todas as restantes que referiram a fase de recolha de informação como um dos momentos privilegiados de interacção, ao alegar só o fazer raramente, dado ter os serviços da comunidade representados na Equipa;
28. Na fase de recolha de dados adicionais os contactos, mormente informais, (pessoais e telefónicos) constituem o meio privilegiado de interacção, podendo assumir também a forma de reuniões com diferentes profissionais, entrevistas ou avaliações específicas à criança;
29. Na fase de encaminhamento, as estratégias utilizadas nas interacções pautam-se por maior formalidade, traduzida maioritariamente no contacto por escrito (ofícios e relatórios) com os serviços para onde é encaminhada a situação. Com os pais a informação é preferencialmente veiculada pela oralidade;
30. Os propósitos perseguidos na fase de recolha adicional de informação visam:
 - A percepção da situação sócio-familiar e dos moldes de funcionamento do agregado familiar;
 - A compreensão da história do desenvolvimento da criança e do seu passado clínico, incluindo antecedentes pessoais e/ou familiares;
 - A identificação do que constitui preocupação para os pais;
 - A recolha de informação sobre o percurso escolar e sobre o que preocupa os professores;

- A identificação de aspectos coincidentes, ou não, nas preocupações expressas por pais e professores;
 - A recolha de outras informações tidas como pertinentes.
31. Na fase de encaminhamento de processos perseguem-se as seguintes finalidades,
- Garantir o acompanhamento social a algumas famílias;
 - Assegurar o acompanhamento psicológico às crianças/jovens que dele necessitam;
 - Facilitar o acesso à intervenção de outros profissionais especializados, em consonância com as limitações detectadas;
 - Garantir a protecção de crianças/jovens em situação de risco ou de perigo.
32. Os serviços/intervenientes que interagem com as Equipas integram os sectores da educação, do serviço social, da saúde, os serviços de psicologia e os serviços jurídicos, havendo a incluir, ainda, as crianças e os jovens, os pais e outros serviços do meio, sendo de acrescentar que,
- Na fase de recolha de informação adicional são preferencialmente contempladas as crianças/jovens, os pais, os professores e os médicos de família;
 - Na fase de encaminhamento de processos, a grande maioria é remetida para a área de psicologia e para diferentes especialidades do âmbito da saúde.
33. A postura dos diferentes serviços e intervenientes com os quais as Equipas interagem é classificada como colaborativa, por todas as Equipas, à excepção da I, tendo sido particularmente destacada a atitude dos pais e das escolas;
34. A Equipa K classificou a colaboração das instituições da comunidade como excelente;
35. As Equipas C, K, M e N referiram não poder generalizar o seu parecer por haver serviços e intervenientes específicos que não colaboram, atribuindo às suas dinâmicas, à falta de recursos ou, ainda, à personalidade das pessoas/profissionais em questão, a razão da falta de colaboração;
36. As Equipas B, D e I expressaram o seu descontentamento pelo facto dos processos emanados das Equipas não terem prioridade de atendimento nos serviços (em particular da saúde) para onde eram remetidos;
37. No parecer das Equipas E e N, a colaboração entre as estruturas em análise e os serviços dependia das atitudes assumidas de parte a parte, da maior ou

- menor proximidade entre os profissionais das Equipas e os dos serviços e, ainda, das dinâmicas e moldes de funcionamento duns e doutros.
38. Relativamente à opinião de pais, professores, outros profissionais e superiores hierárquicos sobre a acção das Equipas, constatou-se que nenhum dos representantes das Equipas em situação de inactividade particularizou a opinião dos diferentes públicos em questão, havendo unanimidade de opinião quanto à validade e aceitação, por todos, do trabalho efectuado pelas respectivas Equipas;
39. No que respeita à opinião dos pais:
- Somente as Equipas A e C a classificaram como favorável. As restantes responderam indirectamente à questão, alegando as Equipas D e F que muitas vezes os pais procuram respostas rápidas para os problemas, noutros casos desconhecem as Equipas ou as suas atribuições (Equipas C, E e F) daí resultando expectativas desajustadas em relação ao contributo que podem prestar;
 - As Equipas K e M assumem-se como estruturas conhecidas na comunidade referindo ser essa razão porque são tão procuradas pelos pais;
 - As Equipas B, C, I, K e M, centrando-se nas percepções recolhidas nos momentos de interacção com os pais, consideram que estes valorizam o espaço de diálogo estabelecido, a oportunidade de partilharem angústias, a compreensão da problemática e do seu sentir e, ainda, as sugestões e propostas de intervenção sugeridas;
 - A Equipa N distanciou-se das restantes, ao afirmar que no ano 2006/2007 os pais expressaram descontentamento pelo seu trabalho, tendo clarificado tratar-se de uma falsa questão, na medida em que a insatisfação era decorrente de alterações legais que implicaram o cancelamento de subsídios que impediram muitas crianças de continuarem a ser acompanhadas, atribuindo indevidamente à Equipa a responsabilidade de tal facto.
40. Relativamente aos professores, constatou-se que oito das 10 Equipas (constituíram excepção as Equipas D e N) consideram haver docentes que têm uma opinião favorável do trabalho desenvolvido pelas Equipas e outros que têm opinião contrária;
41. Segundo as Equipas C, E, K, M e N a valoração positiva advém de:
- Terem capacidade para avaliar muitos dos problemas identificados em contexto escolar facilitando a sua compreensão e uma intervenção adequada;

- Elaborarem relatórios das avaliações efectuadas e facultarem-nos às escolas;
 - Se constituírem num recurso ao qual os professores podem recorrer.
42. A valoração menos favorável por parte de alguns docentes resulta, segundo as Equipas A, B, C, D, E, F e I de:
- Considerarem que não faz nada e que deveria trabalhar de outra forma, inclusive garantindo o acompanhamento das crianças;
 - Esperarem das Equipas uma solução rápida para os problemas;
 - Não aceitarem as sugestões da Equipa;
 - Pensarem que as Equipas trabalham a tempo inteiro e de ainda não terem compreendido os seus objectivos;
 - Procurarem as Equipas com o único propósito de obter um relatório.
43. As Equipas A e I partilham a opinião de que a frequência com que as escolas recorrem às mesmas, ilustra, por si só, o crédito no seu trabalho;
44. Segundo a Equipa K, a opinião dos professores resulta do seu maior ou menor envolvimento com a Equipa, enquanto a M considera que o parecer dos docentes advém da sua concordância, ou não, com o conteúdo dos relatórios por ela emitidos;
45. Quanto à opinião de outros profissionais:
- As Equipas B e F, referindo-se aos profissionais de saúde, partilharam o parecer de que os mesmos não valorizam muito o trabalho da Equipa;
 - As Equipas A e I consideram que a valorização seria maior se as Equipas assegurassem o acompanhamento dos casos;
 - As Equipas D e K expressaram o parecer de que a valorização das suas Equipas é penalizada por falta de conhecimento e de difusão atribuindo a si mesmos a responsabilidade da não divulgação;
 - A Equipa N referiu não ter noção do parecer dos outros profissionais.
46. Relativamente aos superiores hierárquicos as 10 Equipas em actividade partilharam a opinião de que há reconhecimento do seu trabalho, sendo uma das provas disso, a disponibilização de profissionais para integrar as Equipas;
47. As Equipas A, B, C, D, E, F, I e K consideraram ainda, que o reconhecimento dos superiores hierárquicos se traduz:
- No reconhecimento da competência dos profissionais na execução de uma acção tida como positiva e necessária à comunidade;
 - Na confiança e liberdade de acção facultadas aos membros das Equipas.

48. As Equipas D, F, I, K e N reportando-se à questão da visibilidade do trabalho efectuado, defendiam a importância da sua divulgação junto dos superiores hierárquicos, entre outros;
49. As Equipas I e M expressaram o parecer de que a precariedade das Equipas não abona em prol da sua continuidade, deixando-as sempre pendentes de alterações nas políticas sectoriais ou nas mudanças dos directores de serviços;
50. No que respeita à importância atribuída pelas Equipas ao desenvolvimento de redes entre os diferentes serviços e/ou intervenientes da comunidade, constatou-se que:
- As 13 Equipas consideram muito importante o seu papel na promoção de redes de resposta a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade;
 - Das Equipas em actividade só as Equipas B e M e uma profissional da Equipa D consideraram que as respectivas Equipas ainda não se assumem como promotoras de redes;
 - A Equipa B e a médica da Equipa D não consideram como trabalho em rede o que desenvolvem com os serviços da comunidade no âmbito da análise de processos, entendendo antes que o trabalho em rede passa por reuniões regulares com os professores, que se constituam como espaço de reflexão e formação pedagógica, ou ainda por projectos de acompanhamento às crianças ao longo do seu percurso escolar;
 - A Equipa M, por adoptar uma dinâmica um pouco diferente e não se distanciando do conceito de rede das restantes Equipas, (à excepção da B e da médica da D) considera que para efectuar um verdadeiro trabalho em rede tem que apostar mais na prevenção e desenvolver um trabalho mais próximo e regular junto das várias estruturas. Acredita poder assegurar, assim, o acompanhamento do que está a ser feito relativamente a cada caso, bem como os resultados dessa acção, defendendo a informatização dos serviços como um recurso com significativas vantagens a esse nível;
 - As fases de recolha de informação e de encaminhamento de processos constituem-se os momentos privilegiados de consolidação das ditas redes, pelo recurso à informalidade dos contactos e ao seu carácter continuado, por favorecerem o estabelecimento de relações próximas entre as pessoas envolvidas;
 - A proximidade entre os diferentes profissionais traduz-se num facilitador de comunicação, colaboração e troca de informações entre os diferentes serviços, permitindo igualmente um melhor conhecimento

das necessidades e respostas existentes na comunidade. Simultaneamente permite mobilizar e rentabilizar os recursos existentes e facilita a fluidez da intervenção;

51. Constatou-se, ainda, que o conceito de rede não é entendido por todos os intervenientes de igual forma;
52. Segundo os representantes das Equipas em situação de inactividade:
 - As Equipas constituem-se como estruturas de enorme pertinência, desde que salvaguardada uma maior colaboração dos diversos serviços, de forma a garantir o seu efectivo funcionamento como Equipa, e a realização, no terreno, dum trabalho válido, traduzido numa intervenção mais rápida e eficaz;
 - As Equipas prestam um contributo positivo à promoção da inclusão, dado fornecerem orientações aos professores que lhes permitem adquirir competências para melhor trabalhar com alunos com necessidades educativas, ao mesmo tempo que promovem o envolvimento dos pais e da comunidade educativa;
 - As Equipas contribuem para a melhoria do sucesso educativo e para a diminuição do abandono escolar.
53. No que respeita a solicitações efectuadas às Equipas por intervenientes e/ou serviços da comunidade concluiu-se que as solicitações dirigidas às Equipas A, B, I, K e N visam exclusivamente a análise de processos;
54. As Equipas C, D e M são por vezes solicitadas por serviços como as CPCJs e a Segurança social (no caso da equipa C) fora do âmbito dos processos que lhe eram sinalizados;
55. As Equipas E e F mencionaram respectivamente o apelo pontual que lhes havia sido feito no sentido de se envolverem num projecto de promoção da saúde (Equipa E) e a colaboração numa palestra (Equipa F);
56. Conclui-se, assim, que a acção das Equipas resulta quase exclusivamente da sinalização de processos por entidades do meio, que são depois por elas analisados e encaminhados, partindo essencialmente das Equipas a iniciativa do envolvimento de diferentes intervenientes, quer na recolha e partilha de informação, quer no posterior seguimento dos casos.

Relativamente à *pertinência e contributo das Equipas* foram considerados constrangimentos, facilitadores e sugestões de melhoria do funcionamento das Equipas, bem como aspectos potenciados por os seus profissionais provirem de serviços locais.

57. Segundo os profissionais das Equipas constituem constrangimentos à sua acção:

- O tempo que lhes é concedido para tratamento da quantidade e complexidade dos processos que recebem (só a Equipa M não o referiu), na medida em que condiciona a qualidade do trabalho e das respostas efectivadas pelas Equipas, limita a disponibilidade para idas às escolas, interacção com outros intervenientes e produção de relatórios e constitui um incremento à morosidade do tratamento dos processos;
- As limitações de ordem física (Equipas K e M), nomeadamente o espaço de consultas/observação de crianças e interacção com famílias e a ausência de rede informática;
- A falta de recursos, designadamente: humanos (psicólogos e administrativo – K, docente – M e terapeuta da fala – K, N) financeiros (para aquisição de material de avaliação psicológica, de desgaste e deslocações – I, pagamento a técnicos para integrar a Equipa – K) e materiais (meios de transporte para facilitar o acesso das crianças às consultas – N);
- A ausência de respostas nos serviços da comunidade para prestarem o necessário acompanhamento às crianças/jovens, em consonância com as suas dificuldades específicas (Equipas C, F, K, M e N), situação agravada por alterações políticas que ditaram o cancelamento dos apoios a crianças com NEE de carácter temporário;
- A desvalorização das Equipas e do seu trabalho, em particular pelos professores, traduzida, no desconhecimento das funções (especialmente no que respeita a acompanhamentos) e dos tempos de funcionamento das Equipas e na exigência, algumas vezes, de respostas imediatas, na falta de comunicação entre intervenientes e na não valorização do conteúdo das fichas de resposta;
- Ainda no que respeita a constrangimentos, os profissionais das Equipas classificaram a falta de tempo como o maior deles e evidenciaram que a ausência de estruturas para assegurarem o acompanhamento dos casos é o que mais consternação lhes causa;
- Como forma de colmatar o pouco tempo que é concedido aos profissionais para o desenvolvimento do trabalho, estes referiram que a estratégia por si utilizada para fazer face a esta limitação é a execução de trabalho extraordinário retirado dos seus tempos pessoais;

58. Como elementos facilitadores da acção das Equipas os profissionais identificaram, nomeadamente:

- Os atributos dos profissionais que integram as Equipas, destacando o bom relacionamento interpessoal, coadjuvado pelo profissionalismo, capacidade e gosto pelo trabalho, sensibilidade e o espírito de Equipa;
- A postura dos superiores hierárquicos, pela disponibilização de recursos humanos e de logística, incluindo a cedência de instalações e a atitude de abertura às propostas emanadas das Equipas e, ainda, por não colocarem quaisquer entraves ao seu funcionamento;
- A sintonia dos objectivos, nomeadamente o cruzar de pontos de vista diferentes com o propósito de encontrar soluções;
- As dinâmicas adoptadas, facilitadas pela abertura e capacidade de trabalho em rede das Equipas e serviços com que interagem;
- A colaboração da comunidade, em que a proximidade e o conhecimento estabelecido entre os diferentes profissionais se constituem como promotores do bom funcionamento das Equipas.

59. Foram ainda referidos como facilitadores, embora com menor expressividade:

- O facto dos Agrupamentos terem já adquirido uma maior capacidade de filtragem das situações sinalizadas às Equipas;
- Os moldes de recrutamento utilizados na selecção dos professores e a sua estabilidade ao serviço das Equipas;
- A reduzida dimensão da área geográfica (e populacional) na qual a Equipa intervém;

60. Relativamente aos aspectos potenciados pelo facto dos seus profissionais serem simultaneamente profissionais de serviços locais, as Equipas em actividade identificaram os seguintes:

- O conhecimento do meio, como factor que facilita a compreensão de uma dada problemática enquadrada no contexto em que se manifesta, bem como as respostas existentes no próprio meio para fazer face às necessidades decorrentes do problema diagnosticado;
- A comunicação e articulação entre os diferentes intervenientes/serviços e os profissionais das Equipas, como aspecto que potencia o estabelecimento de relações informais, o que permite agilizar as interacções e facilitar, quer a compreensão dos casos, quer o encontrar de respostas adequadas aos mesmos;
- O acesso privilegiado a informação, que resulta da conjugação de dois factores previamente garantidos, nomeadamente: o conhecimento do

meio e o carácter informal da comunicação e articulação estabelecida entre os diferentes profissionais;

- A melhoria do desempenho das Equipas e dos seus profissionais, como resultante da partilha de experiências e saberes diversificados e do cruzamento de diferentes perspectivas, o que promove uma visão mais abrangente e multifacetada das problemáticas e a consequente capacidade de encontrar respostas mais adequadas. Nesta óptica, desenvolve a capacidade reflexiva e o sentimento de segurança em relação às tomadas de decisão adoptadas em cada situação, constituindo-se num espaço de formação que se repercute na acção desenvolvida na Equipa e no contexto de trabalho de cada profissional;
 - As Equipas constituem-se como respostas locais na medida em que, em alguns casos, os recursos existentes conseguem resolver as problemáticas detectadas e contribuem para diminuir a quantidade de processos enviados para serviços centrais.
61. No que respeita a melhorias a introduzir no funcionamento das Equipas, os inquiridos defenderam que as mesmas deverão ocorrer a nível da formação interna e externa, a nível da sua oficialização e na afectação de recursos, com incremento do tempo destinado aos profissionais para o desempenho das suas funções;
62. Relativamente à citada formação, os profissionais defenderam a divulgação da acção das Equipas, junto dos professores, com o intuito de clarificar que objectivos perseguem, como funcionam, com que profissionais, que contributo podem prestar aos destinatários da sua acção e quais os resultados da mesma;
63. Complementarmente, propunham a realização de acções tendo em vista a sua própria formação, sustentadas na realização de reuniões com Equipas análogas, com espaço para o debate de ideias, reflexão sobre as práticas, troca de experiências e alguma generalização de procedimentos;
64. Numa segunda vertente, as Equipas B, E, F, H, L, M e N defenderam o reconhecimento do seu trabalho através da oficialização, a fim de:
- Promover a intervenção em rede pelos diferentes parceiros e garantir um maior investimento dos profissionais, actualmente comprometido por falta de tempo;
 - Manter o elevado grau de envolvimento das profissionais nas tarefas;
 - Garantir a criação e funcionamento de novas Equipas;
 - Assegurar a definição de indicadores de avaliação da acção das Equipas.

65. No que respeita à afectação de recursos foram considerados os seguintes:
- Incremento da quantidade de tempo atribuído aos profissionais das Equipas para o desempenho do trabalho que lhe está destinado (Equipas A, B, C, D, E, F, H, K, M, N);
 - Reforço dos recursos humanos afectos às Equipas (A, B, E, F, I, K, M);
66. Com menor expressão foi ainda defendida a introdução das seguintes melhorias:
- Dinamização de reuniões com os diferentes intervenientes relacionados com cada caso (D);
 - Promoção de acções de prevenção de carácter formativo e informativo em parceria com as escolas (C);
 - Garantia de acompanhamento às crianças/jovens em função das necessidades observadas (N);
 - Funcionamento das Equipas a nível dos Agrupamentos, como estratégia de aproximação à realidade escolar e de garantia de um melhor conhecimento da mesma, bem como de uma maior possibilidade de apoio continuado aos docentes;
 - Uniformização da linguagem entre a educação, a saúde e o serviço social, pela importância da articulação entre os profissionais de distintas áreas;
67. Destaca-se ainda uma última constatação, nomeadamente o elevado auto-conceito evidenciado pelos profissionais das Equipas, decorrente da percepção que detêm da forma como é compreendida e valorizada a sua acção junto dos diferentes públicos com quem interagem.

6.4.3 – O sentir dos profissionais das Equipas

Tendo por objecto a compreensão da forma como os diferentes profissionais que integravam as Equipas percepcionavam o seu papel enquanto membros das mesmas, foi recolhido por escrito, o sentir de cada profissional, com base na questão abaixo apresentada.

S.F.F. Responda agora individualmente e por escrito:

Enquanto pessoa e profissional (_____) o que significa para si ser membro desta Equipa e que importância atribui ao papel que nela desempenha?

Responderam à pergunta formulada, 52 profissionais, distribuídos pelas 10 Equipas, de acordo com a informação da tabela 6.29.

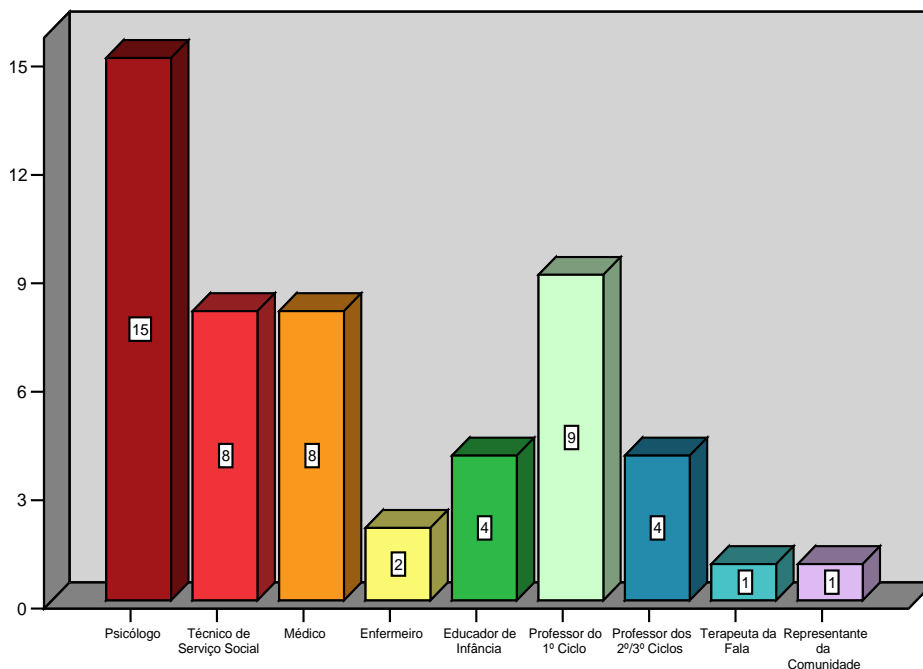
Equipas (10)											
Profissionais	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N	Total
Psicólogo	1	1	1	1	1	1	1	4	1	2+(1)	15
T. Serviço Social	1	1	1		1		1+(2)			1	8
Médico	1	1	1	1		1		1	1	1	8
Enfermeiro	1							1			2
Ed. de Infância		1		1			2			1	4
Prof.1º Ciclo	1		1	1		1	2	1		1	9
Prof. 2º/3º Ciclo			1			1			1	1	4
Terapeuta da Fala				1							1
Rep.Comunidade									1		1
Totais	5	4	5	5	2	4	8	7	4	8	52

Tabela 6.29 – Distribuição de profissionais por Equipa

Os valores mencionados entre parêntesis reportam-se a profissionais estagiários que à data se encontravam a desempenhar funções nas Equipas identificadas.

Considerando a distribuição dos profissionais de acordo com a especificidade da sua formação, concluiu-se que os psicólogos eram, em termos quantitativos, os presentes em maior número (15), seguidos, nomeadamente, dos professores do 1º Ciclo, num total de nove e dos técnicos de serviço social e médicos, que contavam com oito profissionais por área de especialidade. Abaixo destes e por ordem decrescente situavam-se os educadores de infância, os professores do 2º/3º Ciclos, os enfermeiros e, por último, um terapeuta da fala e um «representante da comunidade».

Em consonância com o exposto, o gráfico 6.76 ilustra a distribuição dos profissionais que colaboraram na recolha da informação em análise, por área de formação.

6.76 - Distribuição de profissionais por área de formação

Começando por se referir a enorme disparidade no volume de escrita apresentado por cada profissional, importará também acrescentar que, com base seu no conteúdo, foi possível aglutinar as ideias expressas em torno de quatro eixos, nomeadamente, as metas ou objectivos partilhados; as acções desenvolvidas; a coesão/identificação grupal e a satisfação dos profissionais, que se ilustram em seguida.

6.4.3.1 - Metas ou objectivos partilhados

Relativamente ao móbil impulsionador da acção das Equipas, os profissionais referiram um conjunto de propósitos perseguidos, aparentemente orientador das suas práticas. À excepção da Equipa M, todas as restantes fizeram menção a aspectos de variada índole, os quais visavam a promoção do bem-estar da criança/jovem, enquanto ser em formação, a nível pessoal, escolar, social ou sócio-familiar e clínico (incluindo-se aqui questões de saúde física e psíquica).

Do foro pessoal e educativo, as Equipas A, C, F, I, K e N referiram um total de 13 aspectos, (ver gráfico 6.77) uns centrados na criança/jovem, tais como: contribuir para o seu melhor crescimento e formação, promover o sucesso escolar e a sua inclusão, e apoiar a criança com dificuldades; outros

centrados nas tarefas, nomeadamente: assegurar respostas educativas mais eficazes, minimizar ou resolver problemas e, ainda, melhorar a actividade escolar.

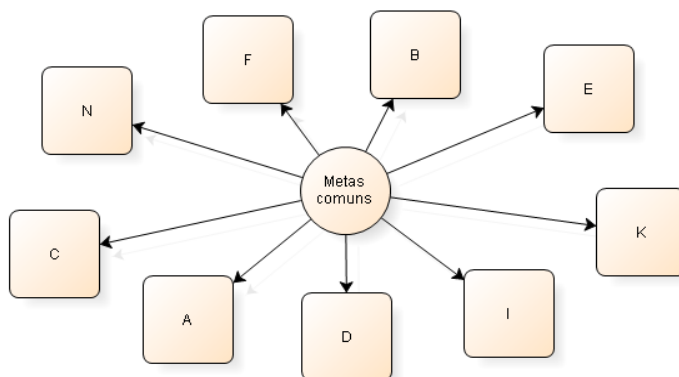
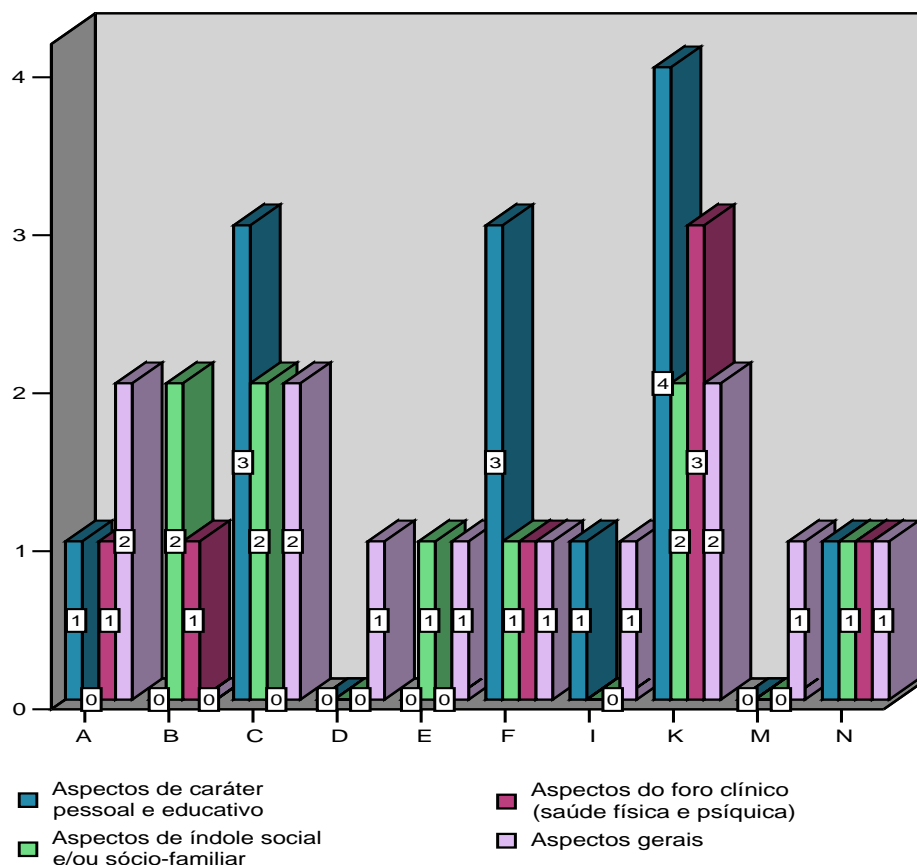


Figura 6.27 - Equipas que referem a existência de metas comuns como móbil da sua acção

Relativamente a *aspectos de âmbito social*, as Equipas B, C, E, F, K e N efectuaram um total de nove referências. Em termos genéricos foi mencionada a possibilidade de contribuir para melhorar respostas sociais e minimizar situações de risco que frequentemente se repercutem em termos escolares e comportamentais. A um nível mais específico, foram referidos aspectos centrados na criança e/ou no seu contexto familiar, que visavam, nomeadamente: melhorar a actividade social e a qualidade de vida; ajudar crianças e famílias a ultrapassar os seus problemas; contribuir para o bem-estar da criança/jovem e família e evitar o rótulo de crianças, assegurando percursos normais de sucesso e integração.

Em termos de saúde foram efectuadas sete alusões, designadamente pelas Equipas A, B, F, K e N, as quais, de forma genérica, mencionaram como um dos seus propósitos, a promoção da saúde da criança/jovem, sem contudo identificar nenhum aspecto em particular. De forma análoga foram também efectuadas 12 referências ao intento de contribuir para melhorar a qualidade de vida da criança/jovem, pelo que se optou por as classificar como *aspectos gerais*, conforme ilustra o gráfico 6.77.

6.77 - Propósitos das Equipas: áreas nas quais visam promover melhorias



6.4.3.2 - Acções desenvolvidas

No que respeita a acções desenvolvidas no âmbito do trabalho efectuado pelas diferentes Equipas, foi possível identificar dois grupos distintos: as *acções partilhadas*, que implicavam coesão na tarefa e aquelas que constituíam o que se optou por designar de *contributos pessoais*, enquanto actividades desenvolvidas individualmente, tendo em vista propósitos comuns previamente definidos.

Acções partilhadas – Implicando interacção e interdependência entre os membros das Equipas na execução das tarefas, diferentes profissionais das Equipas A, B, C e K referiram os processos de *sinalização*, *análise*, *intervenção*, *encaminhamento* e *supervisão*, como aqueles que resultavam de acções desenvolvidas colaborativamente, tal como evidencia a figura 6.30.

Da sua leitura é possível verificar que só a Equipa C referiu a *sinalização* e a *supervisão* como acções desenvolvidas conjuntamente, não havendo, contudo, nas citações em estudo, qualquer referência à forma como tais procedimentos eram efectuados. Por outro lado, a *análise* de situações, aspecto

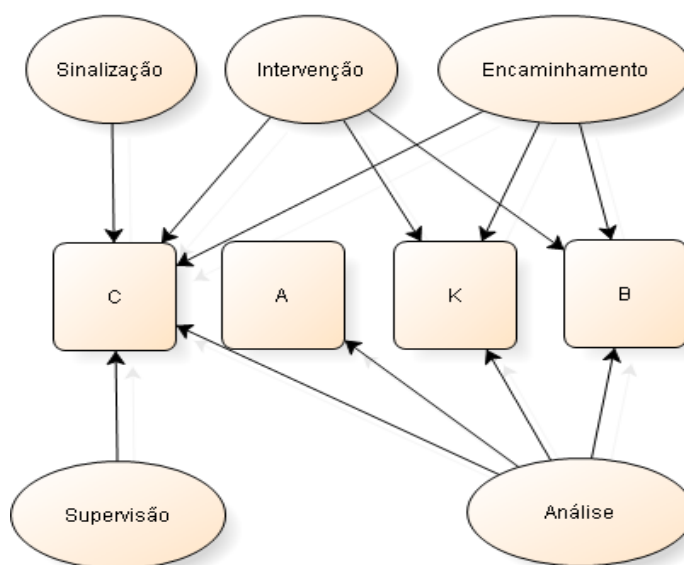


Figura 6.28 - Equipas que referem e identificam acções partilhadas

cumulativamente referido por todas as Equipas representadas na figura (Equipas A, B, C e K), era sumariamente descrita com recurso a expressões que faziam alusão a: discussão de pontos de vista e de procedimentos, diagnóstico, espaço de reflexão, partilha de conhecimentos, confronto de múltiplas visões e encontro de soluções e de interlocutores adequados a cada caso em concreto.

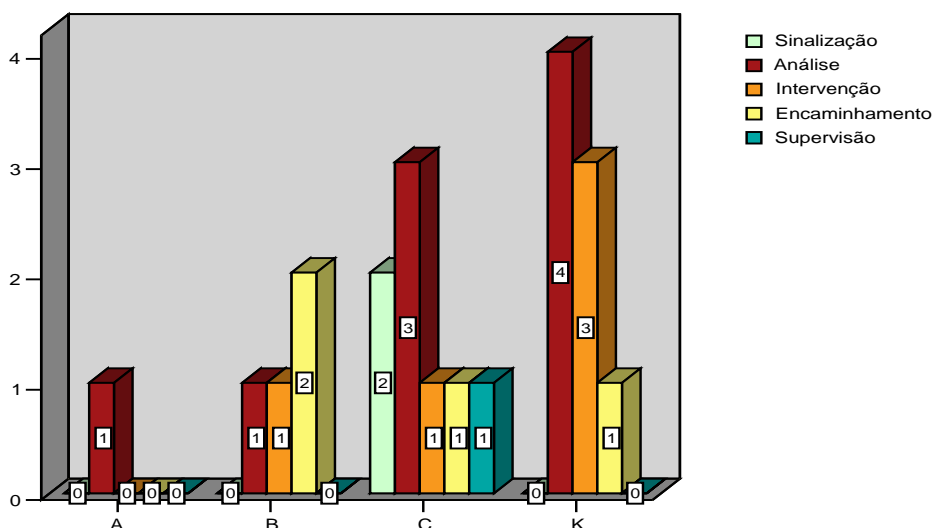
Na óptica dos inquiridos, o processo de análise contemplava, num primeiro momento, a compreensão das problemáticas e a selecção de estratégias adequadas a cada situação em concreto (sendo citado como exemplo, a selecção e ajuste de medidas de regime educativo especial) e, num segundo, a definição de planos de intervenção. Este procedimento foi parcialmente descrito por vários profissionais, tendo-se optado pelas seguintes citações para o ilustrar: “significa participar num trabalho co-participativo, reflectido, numa abordagem multidisciplinar, numa partilha de experiências, de informação e de saberes” (Equipa A – psicóloga) e visa “contribuir para melhorar a formação das crianças/jovens com necessidades educativas especiais e promover a sua inclusão, através da articulação com outros serviços e instituições” (Equipa F – professor).

Quanto à *intervenção*, apenas dois dos profissionais que a referiram fizeram alusão a acções concretas, nomeadamente o acompanhamento de crianças/jovens e famílias. Os restantes não especificaram o tipo de intervenção a que se reportavam.

O *encaminhamento*, segundo um profissional da Equipa K, visava “contribuir para a minimização ou resolução de problemas e consequentemente para o sucesso escolar”, constituindo possíveis formas de o operacionalizar, o remeter de situações quer para Equipas de educação especial, quer para outros serviços.

Em termos quantitativos, o conjunto de expressões codificadas, por Equipa, encontra-se representado no gráfico 6.78 verificando-se que as Equipas C e K apresentavam codificações em igual número (oito) mas com distribuição diferente, pelo que a Equipa C superava em diversidade a K, mas não em quantidade por item.

6.78 - Quantificação de referências a acções partilhadas por Equipas



A figura 6.31 traduz o conjunto de acções partilhadas, já anteriormente referidas, nomeadamente sinalização, análise, intervenção, supervisão e encaminhamento, que haviam sido mencionadas por alguns dos profissionais que colaboraram na recolha.

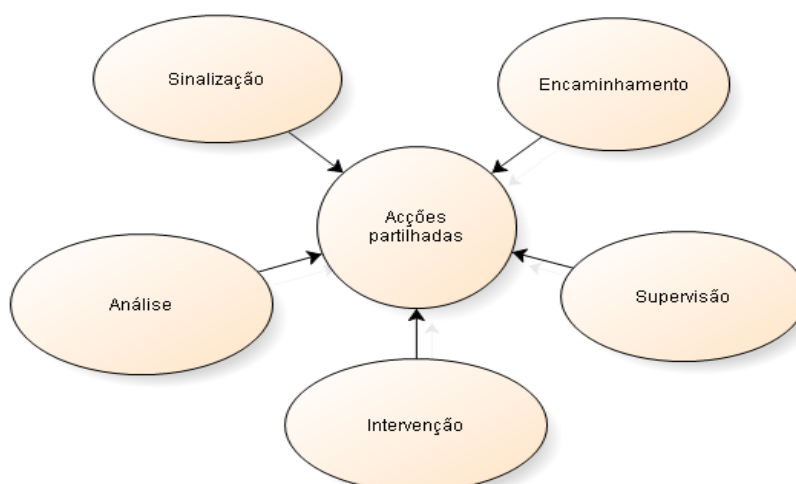


Figura 6.29 - Acções que as Equipas desenvolvem de forma partilhada

Contributos pessoais – Entendendo-se contributo pessoal, como a acção ou acções desenvolvidas (individualmente) por cada profissional, com o intuito de colaborativamente alcançar metas comuns, foi possível identificar, nos documentos em análise, um conjunto de oito itens, designadamente: avaliação psicológica, avaliação pedagógica, intervenção social, intervenção na área da saúde, acompanhamento psicológico, partilha de saberes, dinamização do trabalho de Equipa e interacção com parceiros (ver figura 6.32).

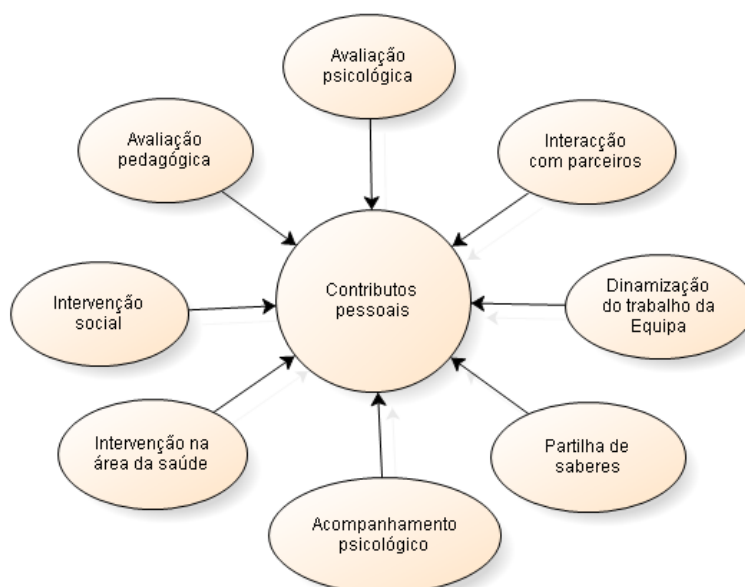


Figura 6.30 - Acções em que os profissionais prestam o seu contributo pessoal

As *avaliações psicológica e pedagógica*, referidas pelas Equipas B, C e K, surgem como acções específicas de diagnóstico, desenvolvidas respectivamente por psicólogos e docentes, com o intuito facultar uma melhor compreensão das situações a fim de promover uma adequada definição de estratégias.

O *acompanhamento psicológico*, que consiste no desenvolvimento de uma acção continuada com o intuito de trabalhar questões específicas do foro emocional/ comportamental, foi considerado separadamente da avaliação, visto, à data da recolha, apenas uma Equipa, a K, possuir recursos humanos para o fazer.

A *intervenção na área da saúde* foi referida por três profissionais das Equipas A, B e K, que colocaram a tónica na compreensão de problemas do foro clínico e na identificação de meios com vista à sua resolução. Um deles, referiu mesmo:

Considero que o enfermeiro, pelo facto de conhecer a família em diferentes fases do ciclo vital e diferentes contextos, não só através dos contactos institucionais mas também em visitação domiciliária, se encontra numa posição «privilegiada» para em conjunto com os outros técnicos promover uma intervenção mais atempada (Equipa K – enfermeiro).

No que respeita à *intervenção social*, três profissionais da área pronunciaram-se sobre o papel por eles desempenhado e sobre a importância que lhe atribuíam. Sumariamente, o trabalho desenvolvido por profissionais de serviço social, em estreita articulação com a comunidade, afigurava permitir o conhecimento de muitas problemáticas que afectam os agregados familiares nelas fixados, problemáticas essas grande parte das vezes transversais às questões escolares, tal como referia um profissional da Equipa C.

De acordo com os pontos de vista apresentados pelos profissionais das Equipas E e I, o conhecimento que detinham permitia-lhes, por um lado, facultar um adequado contributo na compreensão das problemáticas do foro social que afectavam as famílias das crianças sinalizadas às Equipas e, por outro, assumirem-se como agentes mediadores entre as próprias Equipas e diferentes serviços da comunidade. Neste âmbito, uma profissional de psicologia reforçava a ideia acabada de veicular quando afirmava: “Ser membro desta Equipa é fundamental para a realização de um trabalho em rede, com o apoio das estruturas fundamentais para o acompanhamento das crianças e jovens do concelho” (Equipa K).

No que respeita à *interacção com parceiros*, diversos profissionais, designadamente das áreas da saúde, educação e serviço social, pertencentes a seis das 10 Equipas, focaram aspectos da sua acção que importa mencionar, nomeadamente: recolha e análise de informações com profissionais das respectivas áreas de formação (ou não), com famílias, com diferentes intervenientes e/ou com serviços do meio. Em concreto, uma profissional de psicologia traduzia de forma muito clara esta realidade:

Enquanto psicóloga, saliento a minha relação com os professores, de quem obtenho informação acerca de uma gama de comportamentos que muitas vezes não presencio no pouco espaço de tempo que tenho com a criança e que podem divergir do relatado pela família, sendo isso mesmo significativo.

No sentido inverso da relação, considero útil os professores poderem ter acesso a uma melhor compreensão do funcionamento e comportamento da criança, que os ajude a melhor lidar com ela e ajudá-la (Equipa K, psicóloga).

Por seu lado, a técnica de serviço social de Equipa I expressava o seu ponto de vista sobre este tipo de acção referindo que a mesma “potencia as várias «redes» de apoio às famílias...”.

Relativamente à *partilha de saberes*, à excepção da Equipa B, todas as restantes fizeram referência à importância que atribuíam à troca de conhecimentos veiculados pelos diferentes profissionais, com vista a uma mais abrangente compreensão das problemáticas. Refira-se, em particular, a alusão feita a este respeito pela médica da Equipa K, a qual traduz também as ideias expressas por outros profissionais: “Integrar a Equipa significa, antes de tudo, definir objectivos comuns em que cada elemento concorre com os seus saberes, competências e meios para atingir esses objectivos”.

A *dinamização do trabalho da Equipa*, aspecto referido por um só profissional (Equipa B), consistia, segundo o mesmo, no papel de centralização de informação (recebimento de pedidos, devolução de informação e garante de comunicação entre a Equipa e os serviços).

6.4.3.3 – Identificação/coesão grupal

No que respeita à identificação de cada profissional com o seu grupo de trabalho (Equipa), foram referidos vários aspectos que se afiguram responsáveis pela coesão grupal entre os membros de cada uma delas. A figura 6.33 visa

ilustrar o conjunto das Equipas que fizeram alusão a aspectos relacionados com a coesão/ identificação grupal.

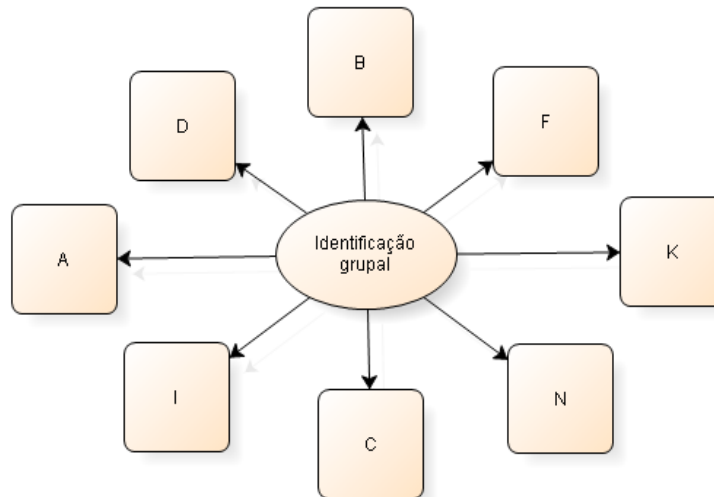


Figura 6.31 - Identificação das Equipas que focaram a coesão/identificação grupal

O enriquecimento profissional que os diferentes elementos referiram obter a partir da partilha de experiências, opiniões e conhecimentos, bem como a constatação dos efeitos da sua acção, muito em particular na vida de muitas das crianças/jovens em relação aos quais era solicitada intervenção, pareciam constituir o principal garante da coesão grupal.

Estava patente, no discurso dos colaboradores, a ideia de complementaridade de funções, que levava cada qual a implicar-se na missão que lhe estava ou era incumbida. A este propósito, cite-se, como exemplo o referido pela médica da Equipa C:

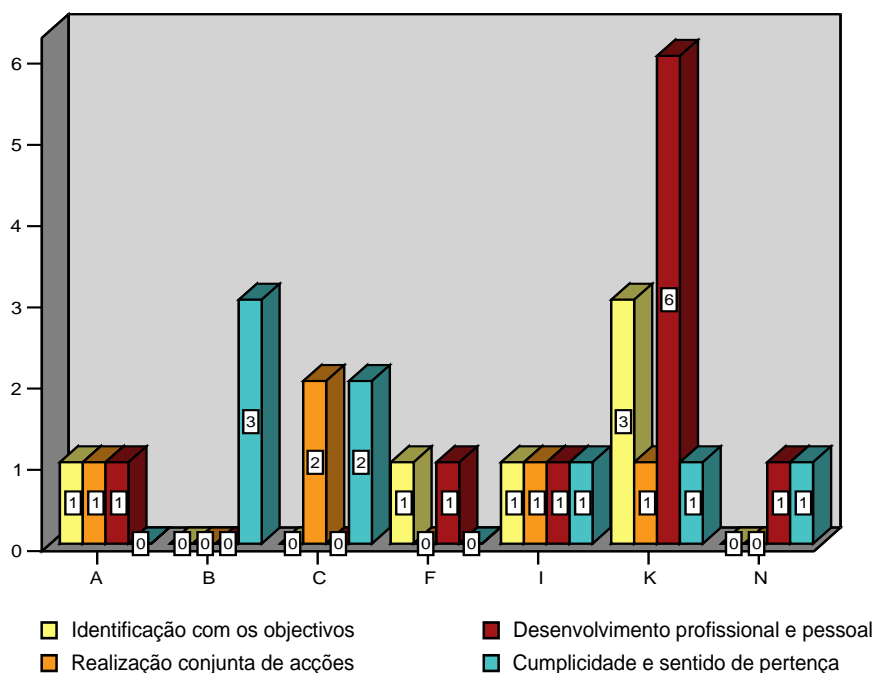
Não desvalorizo o meu trabalho pessoal na Equipa, que reconheço de útil e responsável, mas tenho que registar o alto nível de profissionalismo e o empenhamento de todos os restantes membros. Considero mesmo ser este factor, o fundamental, para manter a Equipa em actividade e para conseguirmos lutar contra tantas vicissitudes e obstáculos que se nos deparam (Equipa C – médica).

A Técnica de Serviço Social da mesma Equipa reforçava esta ideia referindo “...temos tido o privilégio de ter uma Equipa coesa e preocupada, o que faz com que nenhum papel seja mais importante do que o outro, são, sim,

complementares”. Numa outra vertente e em consonância com um elemento da Equipa B, a acção grupal desenvolvida no seio da sua Equipa, não ofuscava a identidade profissional de cada um dos seus membros quando chamados a interagir entre si. Para além dos aspectos já citados, as Equipas B, C, K, I e N, referiram, ainda, aspectos como: a cumplicidade entre os seus membros; o sentido de pertença à Equipa; a estabilidade dos elementos que a compunham e o enriquecimento pessoal resultante das relações interpessoais que a própria acção fomentava.

Em síntese, a identificação com os propósitos da acção e o desenvolvimento de relações de inter-ajuda com o objectivo de os concretizar, aparentavam promover, por um lado, o enriquecimento profissional e pessoal dos seus membros, e, por outro, a motivação e a estabilidade necessárias à coesão da Equipa. Estes aspectos parecem fundamentais para assegurar que “todos os profissionais caminhem num mesmo sentido” (psicóloga da Equipa K) e sintam como “privilégio o poder colaborar em parceria”, conforme explicitado pela técnica de serviço social da Equipa A. O gráfico 6.79 procura evidenciar a distribuição de aspectos citados, por Equipa.

6.79 - Identificação por Equipa de referências a aspectos responsáveis pela coesão grupal



6.4.3.4 – Satisfação *versus* Insatisfação dos profissionais.

Realizar a tarefa de destacar dos testemunhos efectuados pelos diferentes profissionais, os aspectos que traduziam a satisfação dos mesmos, seria, mais do que nunca, um processo muito forçado, na medida em que os textos revelavam uma íntima associação entre objectivos perseguidos, as acções desenvolvidas e a coesão grupal.

Na prática, o prazer da partilha, da interacção e do confronto de saberes era já em si e na óptica dos inquiridos, fonte de gratificação. Isto mesmo referia um profissional de educação da Equipa I quando firmava: “O trabalho em Equipa é sempre gratificante porquanto nos permite crescer enquanto pessoas e profissionais. Nesse sentido, acho bastante positivo poder trabalhar com pessoas com as quais me identifico profissionalmente e com quem posso aprender e valorizar-me.”

Efectivamente, a ideia de agrado foi veiculada em inúmeros testemunhos que fizeram uso de expressões tais como “prazer”, “honra” “satisfação”, “gratificação” e ainda quando, entre outras citações análogas, afirmaram: “Trata-se de um trabalho de extrema importância e com o qual me sinto útil e realizada. A intervenção efectuada torna-se eficaz porque somos uma equipa e não apenas um técnico que trabalha individualmente” (psicóloga da Equipa D).

Em concordância com o exposto, a satisfação parecia depender grandemente da motivação que impelia os profissionais de cada Equipa a assumir uma missão em conjunto, por acreditarem deter a capacidade de marcar a diferença nas intervenções que eram chamados a efectivar. Confirmando esta ideia, a técnica de serviço social da Equipa E, referia, a propósito do trabalho por si desenvolvido na referida Equipa:

... tem sido extremamente gratificante, pois considero que todos temos a ganhar com um trabalho de efectiva parceria, que procura congrega os vários saberes e olhares sobre uma mesma problemática.

[E acrescentava] Considero o meu papel na equipa, de algum modo, importante, dado que o trabalho que desenvolvo (...) permite um conhecimento das muitas problemáticas que afectam a nossa comunidade e, deste modo, contribuir na discussão das problemáticas sociais que afectam as famílias das crianças encaminhadas para a Equipa Multiprofissional. Por outro lado, estando todos os domínios da existência humana intimamente ligados, influenciando-se reciprocamente, parece-me fundamental um olhar multidisciplinar sobre a criança e, sempre que possível, por nós técnicos que nos encontramos implementados no terreno o que nos permite uma posição privilegiada face aos problemas e necessidades da população local (Equipa E – Técnica de Serviço Social).

Em breves palavras, a profissional de psicologia da mesma Equipa traduzia idêntico parecer, ao afirmar que a sua satisfação profissional advinha do facto de contribuir para a implementação de intervenções em rede em resposta à resolução de problemas.

Em termos esquemáticos, a figura 6.34 agora apresentada, evidencia o conjunto de factores que os participantes identificaram como responsáveis pela aludida satisfação.

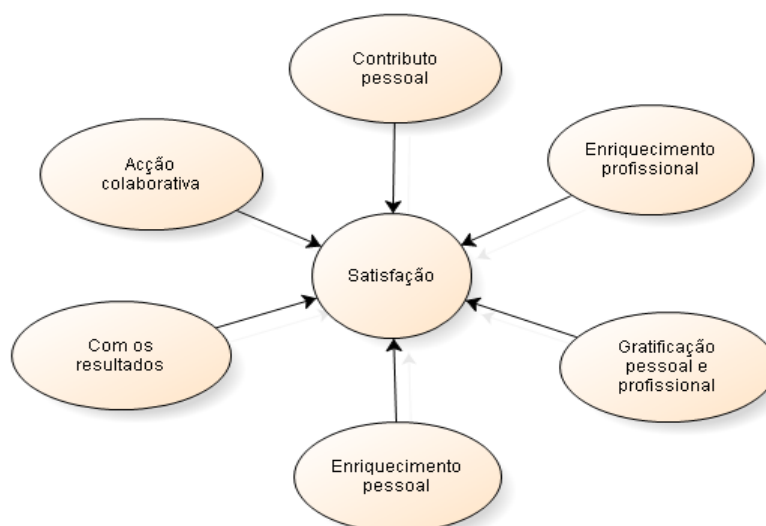


Figura 6.32 - Factores responsáveis pela satisfação dos profissionais

Relativamente a aspectos de carácter funcional, a Equipa B referiu ainda, a satisfação que resulta da possibilidade de serem as Equipas a definir internamente os seus objectivos, sem sujeição a imposições legisladas ou superiormente determinadas. Quanto a aspectos responsáveis por insatisfação, foram identificados quatro factores por outros tantos profissionais, pertencentes respectivamente às Equipas B, E, K e M, em concordância com a figura 6.35 apresentada na página que se segue.

Tal como ilustra a referida figura, a ausência de tempo para o adequado atendimento da quantidade de casos encaminhados para a Equipa, não permitia, segundo a psicóloga da Equipa B, “responder com a qualidade desejada a todas as situações”. Numa outra vertente situava-se o facto de, em concreto, a Equipa K, recorrer a profissionais em regime de voluntariado, para assegurar parte das avaliações psicológicas e o acompanhamento psicológico dos casos que dele

necessitavam. Neste sentido, uma profissional de psicologia referia que a situação de voluntariado em que se encontrava não lhe permitia deter “a necessária disponibilidade e um papel mais interventivo e continuado”.

Também a Equipa E, dada a sua realidade (ter estado a funcionar no ano lectivo 2006/2007 com apenas dois profissionais) referia, por um lado, a falta de técnicos, e, por outro, a “pouca disponibilidade”. Ainda assim acrescentava, apesar das barreiras identi-

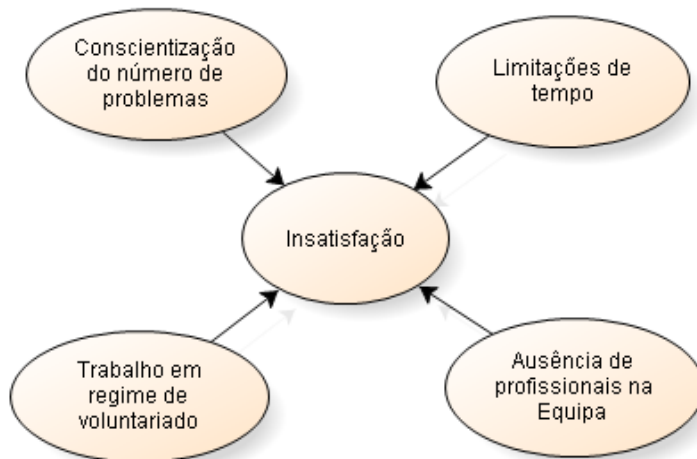


Figura 6.33 - Factores responsáveis pela insatisfação dos profissionais

ficadas, que “tem sido um trabalho extremamente gratificante”. Por último refira-se a dificuldade expressa pela psicóloga da Equipa M ao fazer alusão a aspectos do foro emocional, nomeadamente a sua dificuldade em lidar com a tomada de consciência do elevado número de alunos com problemas.

Perante o exposto, parece evidente (não desvalorizando a pertinência dos aspectos geradores de insatisfação) serem substancialmente mais expressivos, em quantidade e relevância, os aspectos que conferiam gratificação aos profissionais que testemunharam o seu sentir.

6.4.3.5 – Síntese

Os dados recolhidos junto dos 52 profissionais (11 da área da saúde, 15 de psicologia, 17 de educação, 8 de serviço social e um – representante da comunidade - que conforme explicitado anteriormente, não possuía vínculo a qualquer área de intervenção assinalada) e a análise posteriormente efectuada, permitiram concluir estar-se perante grupos organizados de pessoas que:

1. Estando conscientes da sua finalidade enquanto membros das Equipas, evidenciavam assumir, para si, primordial relevo, o bem-estar das crianças/jovens. Consoante a especificidade dos casos, incidiam sobre

- aspectos do foro pessoal, educativo, social e/ou sócio-familiar e clínico, incluindo-se aqui questões de natureza física e psicológica;
2. Realizavam entre si acções interdependentes com o intuito de alcançar as metas a que se propunham, inserindo-se neste âmbito as acções partilhadas, referentes aos processos de sinalização, análise, intervenção e encaminhamento, e os designados contributos pessoais enquanto acções desenvolvidas individualmente. Estas traduziam-se, maioritariamente, em diferentes tipos de avaliações ou de intervenções, interacções com parceiros e partilha de diferentes saberes;
 3. Procuravam o envolvimento de terceiros nos processos de intervenção que desencadeavam ou em que participavam;
 4. Evidenciavam forte coesão entre os seus membros associada ao sentimento de pertença à respectiva Equipa, como resultante da partilha de experiências, opiniões e conhecimentos;
 5. Se sentiam recompensados na sua entrega e no seu investimento pelo desenvolvimento e formação profissional que daí retiravam e pelo contributo que acreditavam facultar às crianças/jovens com os quais interagiam;
 6. Na satisfação continuamente experimentada na partilha de vivências, saberes e resultados alcançados, nutriam o gosto e a perseverança, responsáveis e impulsionadores pela continuidade da sua acção;
 7. Apesar das limitações sentidas, nomeadamente a escassez de tempo, a ausência de profissionais em diversidade e quantidade suficiente, a precariedade dos vínculos laborais às Equipas e ainda o constante confronto com a dimensão e gravidade de situações problemáticas existentes, continuavam a acreditar na pertinência da missão que assumiam como sua.

6.5 – Dados da terceira fase – As Equipas na perspectiva dos docentes e dos pais

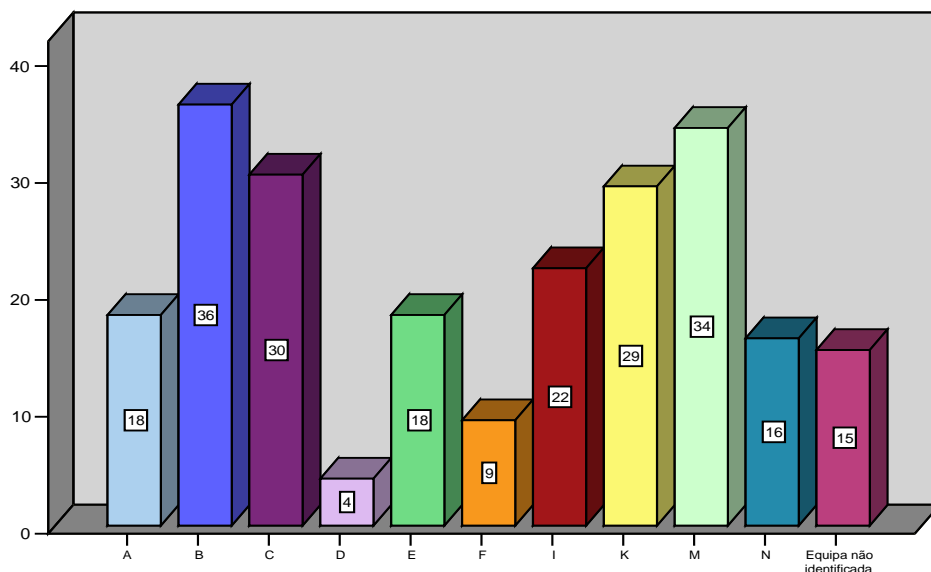
Reportando-se os dados que se passam a apresentar, a docentes e a pais/encarregados de educação afectos a 10 Equipas Multiprofissionais, importa referir que a sua análise, por Equipa, foi efectuada em todas as situações que se considerou pertinente averiguar possíveis tendências ou relações de causalidade: Equipa – variável em estudo, conforme se ilustra em seguida, relativamente a cada um dos grupos de participantes supra mencionados.

6.5.1 – Docentes

Tendo sido distribuídos 473 questionários, por 10 Escolas/Agrupamentos previamente seleccionados em consonância com o explicitado no ponto 6.1, foram posteriormente recolhidos 231, equivalentes a 48,8% do total, cuja distribuição por Equipa se encontra traduzida no gráfico 6.80, o qual evidencia que foram as Equipas B, M, C e K as que devolveram maior número de questionários respectivamente: 36, 34, 30 e 29, por oposição às Equipas F e D, com nove e quatro.

Saliente-se, ainda, a existência de 15 questionários não associados a qualquer Equipa. Tal realidade deveu-se ao facto de, no caso de duas Escolas/Agrupamentos, ter sido solicitada aos docentes a identificação da Equipa à qual se reportava a sua resposta (Equipas B ou D e E ou F) não tendo tal procedimento sido respeitado nos 15 questionários agora mencionados.

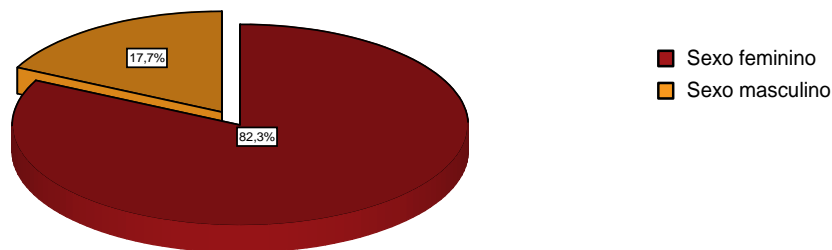
6.80 - Quantidade de questionários devolvidos por Equipa



6.5.1.1 – Características da população que constituía a amostra

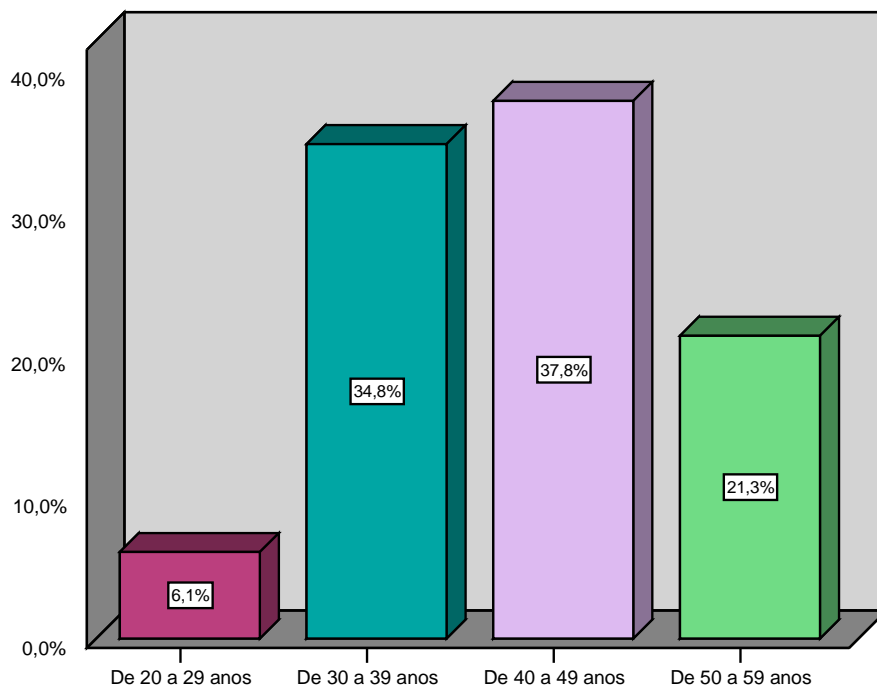
Partindo da análise das respostas à **questão 1** e considerando a distribuição, por sexo, dos 231 participantes, constatou-se que a docência era maioritariamente exercida por pessoas do sexo feminino: 82,3% por oposição aos restantes 17,7%.

6.81 - Distribuição dos docentes por sexo



Relativamente à idade (**questão 2**), foi possível verificar que a maioria dos participantes, mais especificamente 37,8%, se encontrava na faixa etária dos 40 a 49 anos, logo seguida de 34,8% com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos, como ilustra o gráfico 6.82.

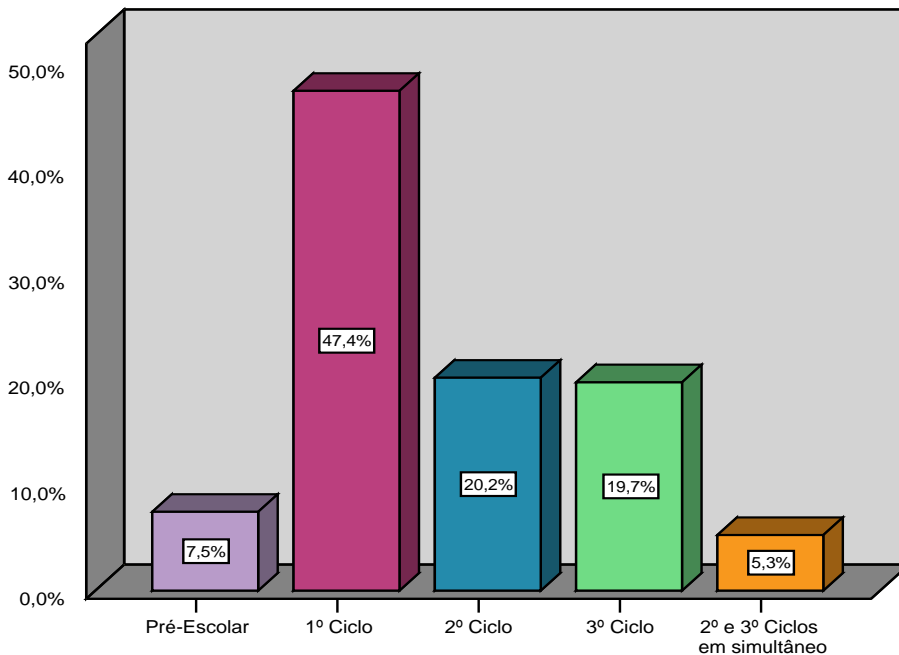
6.82 - Distribuição dos inquiridos de acordo com a idade



Considerando agora a distribuição por nível de docência (**questão 3**) constatou-se que a parcela mais significativa de participantes, 47,4% do total, se encontrava vinculada ao 1º Ciclo de escolaridade. A quantidade de docentes a

leccionar o 2º e 3º Ciclos assumia valores muito aproximados, respectivamente 20,2% e 19,7%, havendo ainda a considerar 5,3% que leccionavam cumulativamente os dois ciclos de escolaridade agora mencionados. Muito abaixo dos valores superiormente referidos situavam-se os educadores de infância, que constituíam 7,5% do total de participantes (ver gráfico 6.83).

6.83 - Distribuição dos docentes por nível/ciclo de escolaridade



6.5.1.2 – Os docentes face à necessidade de interação com crianças alvo de quaisquer problemáticas

Com o intuito de procurar contextualizar o assunto em estudo, o questionário contemplava uma primeira questão de escolha múltipla (a **questão 4** que abaixo se ilustra) composta por sete itens, que visava identificar a forma como era vivida, pelos profissionais de educação, a necessidade de interagir com crianças/jovens que evidenciassem qualquer tipo de limitação.

4 - Enquanto docente como se sente face à necessidade de intervir junto de alunos que evidenciam problemáticas diversas? (assinale com um X a ou as opções com que se identifica)

1. Um desafio às minhas capacidades de lidar com a diversidade
2. Insegurança/ansiedade
3. Vontade de virar as costas ao ensino
4. Sem paciência
5. Uma oportunidade de promover o desenvolvimento global desses alunos
6. Que é um desperdício de tempo trabalhar com alunos assim
7. Outras? _____

Dos sete itens, os aspectos mais assinalados, reportam-se ao primeiro: *Um desafio às minhas capacidades de lidar com a diversidade* e ao quinto: *Uma oportunidade de promover o desenvolvimento global desses alunos* (ver tabela 6.30).

	Q4item1	Q4item2	Q4item3	Q4item4	Q4item5	Q4item6	Q4item7
N Válidos	183	46	2	3	139	2	11
Perdidos	48	185	229	228	92	229	220

Tabela 6.30 – Questão 4: Enquanto docente como se sente face à necessidade de intervir junto de alunos que evidenciam problemáticas diversas?

Complementarmente a tabela 6.31 permite evidenciar a diferença entre a percentagem de docentes que afirmavam sentir a realidade em estudo como um desafio às suas capacidades (79,2%) e aqueles que não se identificavam com a referida afirmação (20,8%), correspondentes a cerca de um quinto do total de participantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Resposta assinalada	183	79,2	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	48	20,8		
Total		231	100,0		

Tabela 6.31 – Questão 4, item 1: Um desafio às minhas capacidades de lidar com a diversidade

Relativamente ao item 5, os valores, embora inferiores aos do item 1, foram, ainda assim, bastante elevados, na medida em que 60,2% dos docentes se identificaram com a afirmação em análise (ver tabela 6.32).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Resposta assinalada	139	60,2	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	92	39,8		
Total		231	100,0		

Tabela 6.32 – Questão 4, item 5: Uma oportunidade de promover o desenvolvimento global desses alunos

Da confrontação das respostas dadas aos itens 1 e 5 resultou evidente que 45,5% do total de docentes, assinalou em simultâneo os dois itens em análise, o que equivale a dizer que aproximadamente metade dos inquiridos se identificou com ambas as afirmações (ver tabela 6.33).

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Uma oportunidade de promover o desenvolvimento global desses alunos * Um desafio às minhas capacidades de lidar com a diversidade	105	45,5%	126	54,5%	231	100,0%

Tabela 6.33 – Questão 4: Análise conjunta das respostas assinaladas nos itens 1 e 5.

Acrescente-se que 19,9% dos docentes se identificaram com sentimentos de insegurança e/ou ansiedade, quando confrontados com a necessidade de intervir junto do público-alvo superiormente referido e, ainda, que, respectivamente 0,9%, 1,3% e 0,9% assinalaram os itens 3, 4 e 6: *Vontade de virar as costas ao ensino; Sem paciência e É um desperdício de tempo trabalhar com alunos assim.*

Realce-se, por último, o facto de no espaço destinado a resposta aberta (item 7) 11 docentes terem identificado *Outras opções*, dos quais:

- Dois centraram as suas respostas na falta de condições para trabalhar com este tipo de alunos, nomeadamente por as turmas serem grandes; os programas extensos e ainda por falta de preparação para o fazer;
- Seis direccionaram as suas respostas para as crianças/jovens em geral, fazendo alusão ao problema de garantir o “desenvolvimento social dos outros alunos” em simultâneo com a integração e inclusão dos que

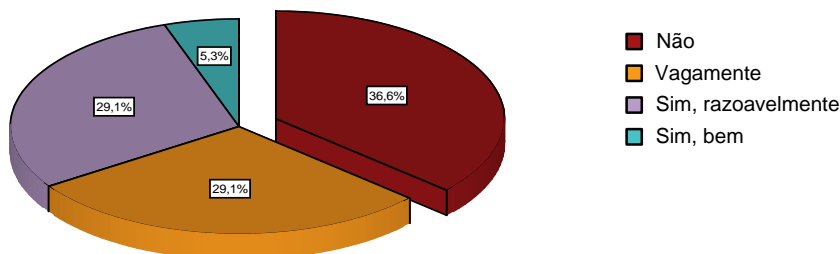
apresentam quaisquer problemáticas, através do recurso a estratégias diferenciadas.

- E os restantes três docentes, terem referido, designadamente, “Tenho saudades”; “Amo aquilo que faço” e “Enriquecimento pessoal” afigurando-se possível, apesar da brevidade das respostas, identificar-se nelas, o sentimento de gratificação profissional com que é vivida a ideia de trabalhar com a diversidade.

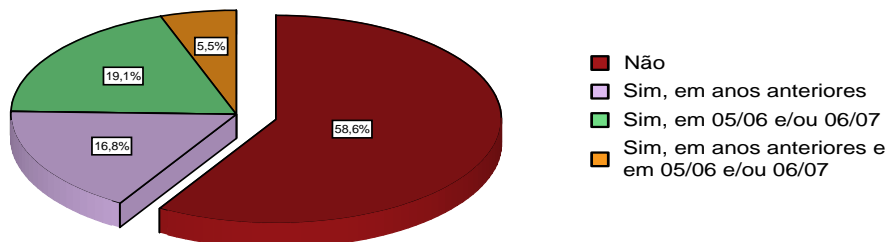
6.5.1.3 – Conhecimento das Equipas

A **questão 5** procurava saber se os inquiridos conheciam, ou não, a Equipa ou Equipas ao serviço da sua Escola/Agrupamento, facultando a escolha de um de quatro itens. Da análise das respostas foi possível verificar a existência de realidades bastante díspares, conforme ilustra o gráfico 6.84, havendo a destacar o facto de 36,6% dos inquiridos terem referido não conhecer as Equipas em estudo, por oposição a 5,3% que afirmaram conhecê-las bem.

6.84 - Conhece a Equipa Multiprofissional de _____ ?



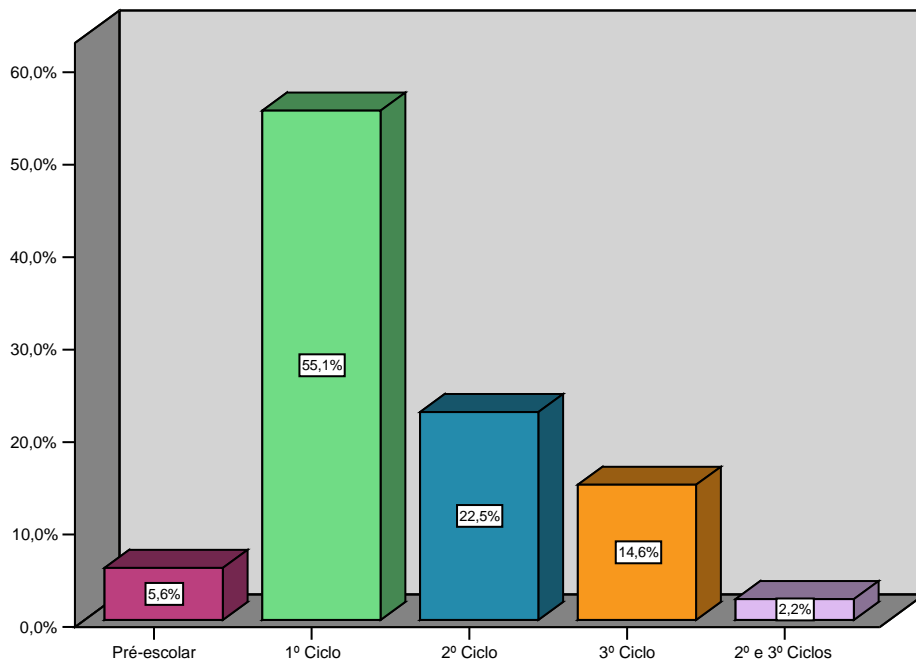
Questionados sobre se alguma vez haviam remetido processos de crianças/jovens para as Equipas às quais se reportava a questão anterior, 58,6% dos docentes responderam negativamente à **questão 6**; 16,8% disseram tê-lo feito em anos anteriores a 2005/2006; 19,1% referiram que o haviam feito em 2005/2006 e/ou em 2006/2007; enquanto 5,5%, para além de terem recorrido às Equipas nos anos lectivos identificados, fizeram-no cumulativamente em anos anteriores (ver gráfico 6.85).

6.85 - Alguma vez remeteu processos de alunos seus para a Equipa em questão?

Tal como o instrumento em análise previa, *o preenchimento dos questionários cessava neste ponto para todos os docentes que tivessem respondido negativamente à questão anterior, o que, em consonância com os dados, correspondeu a 129 inquiridos, ou seja, 58,64% do total. Este número foi agravado por 12 situações de incorrecção no preenchimento, nomeadamente por ausência de resposta à questão 6 ou resposta negativa à mesma e preenchimento de questões posteriores, o que levou à invalidação dos instrumentos em causa, totalizando 141.*

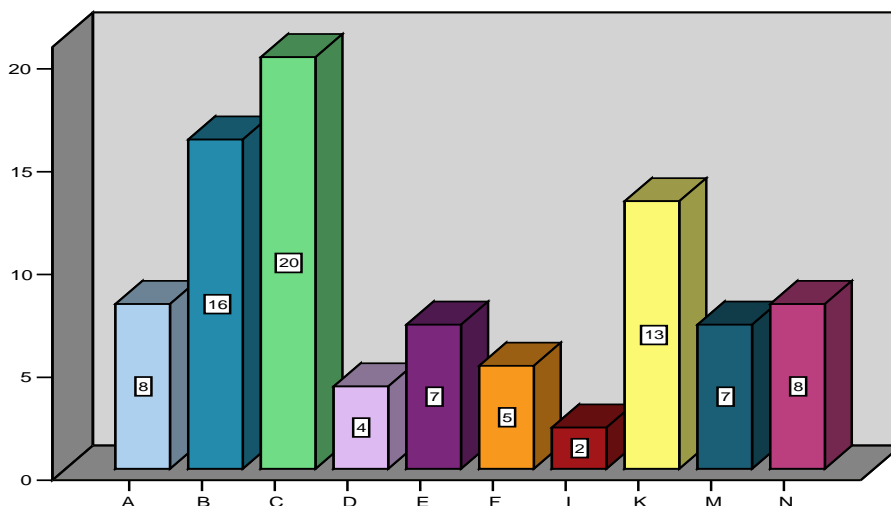
Perante os dados agora apresentados, os 231 questionários inicialmente devolvidos ver-se-iam reduzidos a 90, depois de excluídos e/ou invalidados os restantes 141. De referir, ainda, que os 15 instrumentos não atribuídos a qualquer Equipa foram excluídos, quer pela razão já explicitada, quer por a resposta à questão 6 ter sido negativa em todos eles (não tendo, por isso, contribuído para agravar o número de questionários rejeitados). Face ao exposto, a continuação da análise relativa a dados referentes a docentes, continua, a partir deste ponto, centrada exclusivamente naqueles que em algum momento haviam interagido com alguma das Equipas em estudo, ou seja **90 docentes**. Face à pertinência de identificar e comparar eventuais semelhanças ou divergências entre docentes de diferentes níveis de escolaridade, considerou-se oportuno, antes de qualquer outro tratamento de dados, estabelecer a actualização dos valores alusivos ao ciclo de escolaridade leccionado. Assim, comparativamente aos dados anteriormente apresentados, verificou-se um decréscimo na percentagem de educadores de infância, docentes do 3º Ciclo e docentes a leccionar conjuntamente o 2º e 3º Ciclos, passando respectivamente dos valores de 7,5%, 19,7% e 5,3%, para os valores apresentados no gráfico 6.86. Inversamente, em termos proporcionais, os docentes do 1º Ciclo aumentaram de 47,4% para 55,1% e os do 2º Ciclo de 20,2% para 22,5%.

6.86 - Redistribuição de docentes por Ciclo de escolaridade



Excluídos os questionários conforme explicitado, a distribuição de docentes por Equipas passou a configurar os valores contemplados no gráfico 6.87, afigurando-se pertinente destacar a disparidade do número de docentes em representação de cada uma delas, que oscila entre dois e 20 docentes, aspecto francamente limitador de comparações entre Equipas.

6.87 - Redistribuição de docentes em representação de cada Equipa



6.5.1.4 – Satisfação face à acção desenvolvida pelas Equipas

Visando compreender o grau de satisfação sentido pelos diferentes profissionais de educação, relativamente à acção ou acções desenvolvidas pelas Equipas que intervieram nos processos alusivos às crianças/jovens que lhes foram sinalizadas, foi definida a **questão 6.1**, que previa a escolha de uma, entre cinco hipóteses de resposta, que oscilavam entre *Mau* e *Muito bom*. (ver Tabela 6.34).

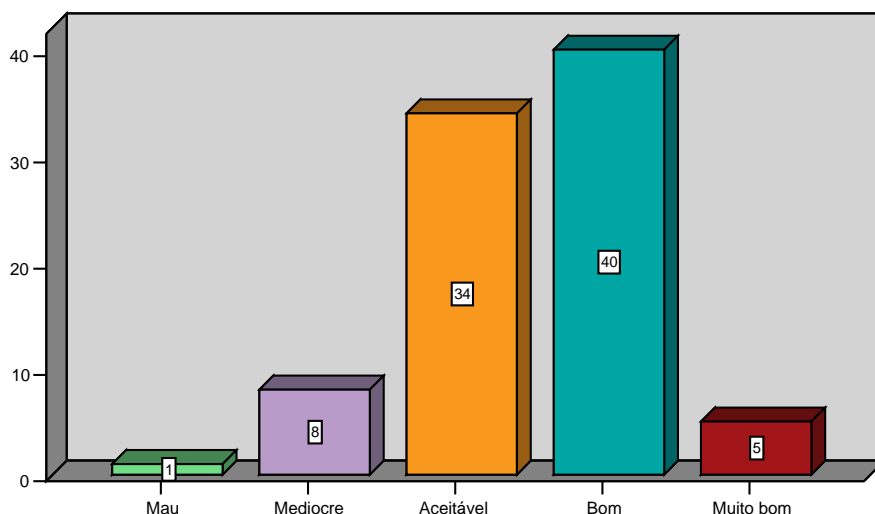
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mau	1	1,1	1,1	1,1
	Mediocre	8	8,9	9,1	10,2
	Aceitável	34	37,8	38,6	48,9
	Bom	40	44,4	45,5	94,3
	Muito bom	5	5,6	5,7	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,2		
	Total	90	100,0		

Tabela 6.34 – Grau de satisfação dos inquiridos face à acção desenvolvida pelas Equipas

De acordo com os dados da tabela 6.34, verificou-se que a acção das Equipas foi maioritariamente classificada como *Boa* (44,4%), sendo também muito relevante a percentagem de docentes que a considerou *Aceitável* (37,8%). De salientar, ainda, nos extremos, a existência de oito indivíduos que a classificaram como *Medíocre* e um outro como sendo *Má*, em oposição a cinco que a consideraram *Muito boa*. Para além destes há a assinalar a ausência de resposta à questão em análise, em dois dos 90 questionários.

Em complemento da tabela supra-apresentada, o gráfico 6.88, apresentado na página seguinte, procura ilustrar a distribuição das respostas dadas à questão agora em estudo, podendo concluir-se que os docentes fazem uma avaliação positiva da acção das Equipas.

6.88 - Grau de satisfação dos inquiridos face à acção desenvolvida pelas Equipas



6.5.1.5 – Razões subjacentes ao pedido de colaboração da Equipa

Com base na **questão 6.2**, abaixo apresentada, procuraram identificar-se as razões que moviam os docentes a solicitar a colaboração das Equipas.

6.2 - Identifique a ou as razões que o levaram a solicitar a colaboração da Equipa

1. A necessidade de ajuda
 2. A consciência de que a solução do problema me ultrapassa
 3. O desejo de potenciar o desenvolvimento daquela(s) criança(s)
 4. A necessidade de ouvir outras opiniões
 5. A necessidade de compreender as dificuldades evidenciadas pela(s) criança(s)
 6. Outra. Qual? _____
-

De acordo com os valores contemplados na tabela 6.35 verificou-se que as opções efectuadas, embora mais centradas nos itens 3 e 5, se distribuíram de forma relativamente uniforme por praticamente todos eles e que oscilaram entre 32 e 65, os docentes que seleccionaram cada um dos cinco primeiros itens. Exceptua-se aqui o item 6, na medida em que apenas um dos inquiridos,

nomeadamente o DN4 o considerou, justificando tê-lo feito por necessidade de “intervir junto da família”.

	Q 6.2 item 1	Q 6.2 item 2	Q 6.2 item 3	Q 6.2 item 4	Q 6.2 item 5	Q 6.2 item 6
N Válidos	43	38	48	32	65	1
Perdidos	47	52	42	58	25	89

Tabela 6.35 – Questão 6.2: Identificação das razões subjacentes ao pedido de colaboração da Equipa

Relativamente ao item 1 e em consonância com a tabela 6.36 apresentada na página que se segue, praticamente metade dos docentes, 47,8%, justificou o motivo porque recorreu às Equipas alegando a *necessidade de ajuda*.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Resposta assinalada	43	47,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	47	52,2		
Total		90	100,0		

Tabela 6.36 – Questão 6.2, item 1: A necessidade de ajuda

O item 2, embora menos pontuado que o anterior, reuniu 42,2% de respostas, relativamente ao total de participantes. Efectivamente 38 inquiridos referiram ter recorrido à Equipa pela *consciência de que a solução do problema os ultrapassava*, procurando assim uma ajuda/apoio complementar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Resposta assinalada	38	42,2	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	52	57,8		
Total		90	100,0		

Tabela 6.37 – Questão 6.2, item 2: A consciência de que a solução do problema me ultrapassa

O *desejo de potenciar o desenvolvimento dos discentes*, foi assinalado por 48 docentes, (53,3% do total), o que evidencia a vontade expressa dos mesmos

em, conjuntamente com as Equipas, se assumirem como intervenientes activos na minimização ou eventual resolução das problemáticas que envolviam os seus alunos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Resposta assinalada	48	53,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	42	46,7		
Total		90	100,0		

Tabela 6.38 – Questão 6.2, item 3: O desejo de potenciar o desenvolvimento daquela(s) criança(s)

Dos itens definidos, o 4, relativo à eventual *necessidade de ouvir outras opiniões*, foi o menos pontuado. Ainda assim, 35,6% dos 90 docentes identificaram a referida necessidade como algo de que careciam, tendo em vista a compreensão e definição de moldes de intervenção ajustados aos problemas detectados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Resposta assinalada	32	35,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	58	64,4		
Total		90	100,0		

Tabela 6.39 – Questão 6.2, item 4: Necessidade de ouvir outras opiniões

Em consonância com o referido relativamente ao item anterior, é possível confirmar-se, com base nas respostas ao item 5, que a *necessidade de compreender as dificuldades evidenciadas pelas crianças/jovens* constituiu, de entre os motivos apresentados, aquele que mais mobilizou os docentes (65, ou seja, 72,2% do total) a procurar o apoio das Equipas (ver tabela 6.40).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Resposta assinalada	65	72,2	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	25	27,8		
Total		90	100,0		

Tabela 6.40 – Questão 6.2, item 5: A necessidade de compreender as dificuldades evidenciadas pela(s) criança(s)

6.5.1.6 – Contactos entre as Equipas e os docentes

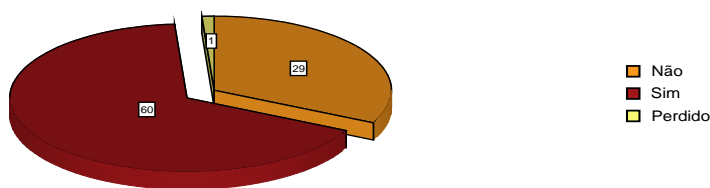
Com o intuito de identificar eventuais interacções entre as Equipas e os docentes, foi formulada a **questão 7**. Da análise das respostas traduzida na tabela 6.41, verificou-se que cerca de um terço dos inquiridos não tiveram qualquer contacto com as respectivas Equipas, ao invés dos restantes profissionais de educação (66,7% do total).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Não	29	32,2	32,6	32,6
	Sim	60	66,7	67,4	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		90	100,0		

Tabela 6.41 – Questão 7: Alguma vez durante a avaliação do caso(s) foi contactado pela Equipa ou por algum dos seus profissionais?

Visando complementar a informação agora apresentada, o gráfico 6.89 ilustra o grau de incidência, na população alvo, dos contactos estabelecidos entre as partes.

6.89 - Estabelecimento de contactos entre a Equipa ou algum dos seus profissionais e o docente em questão



De referir ainda, que conforme convencionado no instrumento de recolha, os docentes que se pronunciavam afirmativamente, eram convidados a responder a uma questão complementar (**questão 7.1**) de resposta múltipla, que visava identificar o objectivo ou objectivos da interacção estabelecida, conforme se ilustra.

7.1 - Se respondeu afirmativamente, seleccione a ou as opções que melhor descrevem o objectivo desse(s) contacto(s).

- 1. Fornecer dados adicionais a fim de facilitar a compreensão da situação
- 2. Expor as minhas dificuldades e a minha percepção
- 3. Tomar parte no processo de definição de estratégias de intervenção
- 4. Outras. Quais? _____ ?

Considerando que 60 inquiridos responderam à referida questão, e tendo-se optado por apresentar a informação por ordem decrescente de frequência, concluiu-se, de acordo com a tabela 6.42, que *fornecer dados adicionais a fim de facilitar a compreensão da situação*, constituiu, para 53,3% deles, a principal razão dos contactos estabelecidos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Resposta assinalada	48	53,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	42	46,7		
Total		90	100,0		

Tabela 6.42 – Questão 7.1, item 1: Fornecer dados adicionais a fim de facilitar a compreensão da situação

O propósito de *tomar parte no processo de definição de estratégias de intervenção*, conforme ilustra a tabela 6.43, embora mencionado por menos docentes (35,6% do total) que o item anterior, denotou por parte destes, um papel mais activo, na medida que implica um maior envolvimento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Resposta assinalada	32	35,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	58	64,4		
Total		90	100,0		

Tabela 6.43 – Questão 7.1, item 3: Tomar parte no processo de definição de estratégias de intervenção

Com menor expressão que os aspectos anteriormente citados, o objectivo de *expor as dificuldades e percepções notadas*, (ver tabela 6.44) constituiu, segundo 13,3% dos inquiridos, o propósito da interacção ou interacções estabelecidas entre eles e as respectivas Equipas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Resposta assinalada	12	13,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	78	86,7		
Total		90	100,0		

Tabela 6.44 – Questão 7.1, item 2: Expor as minhas dificuldades e a minha percepção

Da análise conjunta dos dois itens mais pontuados, nomeadamente os itens 1 e 3, verificou-se que 22,2% de docentes assinalaram cumulativamente os dois, tal como evidencia a tabela 6.45.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Fornecer dados adicionais a fim de facilitar a compreensão da situação * Tomar parte no processo de definição de estratégias de intervenção	20	22,2%	70	77,8%	90	100,0%

Tabela 6.45 – Análise conjunta das respostas aos itens 1 e 3 da questão 7.1

Ainda numa tentativa de compreensão da distribuição de respostas por Equipa, tendo presentes as limitações inerentes à distribuição assimétrica do número de docentes por cada uma delas, (factor que condiciona o estabelecer de comparações quantitativas) foi analisada, conjuntamente, a informação relativa à proveniência de cada docente e a selecção do item 1 em resposta à questão 7.1. Da referida análise, verificou-se que os 48 docentes que haviam afirmado que o seu contacto com as Equipas tinha visado fornecer dados adicionais, a fim de facilitar a compreensão da situação, se distribuíam por oito das 10 Equipas, não sendo contempladas apenas as Equipas I e M.

Relativamente ao item 3, que se reportava ao tomar parte no processo de definição de estratégias de intervenção, os 32 docentes que o referiram distribuíam-se pelo total das 10 Equipas em análise. Também as respostas

referentes ao item 2, assinaladas por 12 profissionais de educação, aludiam a sete Equipas, ficando excluídas as Equipas A, D e I. A explanação agora efectuada permitiu constatar que, de forma genérica, as diferentes Equipas assumiam procedimentos idênticos na interacção com os docentes.

Quanto à opção *Outras*, apenas um docente de Educação Pré-escolar a seleccionou, tendo clarificado que o objectivo do contacto visou o encaminhamento da situação para a Consulta de Desenvolvimento.

6.5.1.7 – Melhorias verificadas nos alunos

A fim de identificar quais as eventuais melhorias verificadas nos alunos avaliados pelas Equipas foi formulada a **questão 8**.

8 - Na sequência da acção ou acções desenvolvidas notou nos alunos em questão:

	Muitas	Algumas	Nenhumas
1. Melhorias na sua atitude/comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Melhorias no rendimento escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Melhoria dos seus cuidados pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Melhoria do seu estado de saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Outras. Quais? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Da análise das respostas à questão, verificou-se que dos 75 docentes que seleccionaram o item alusivo a melhorias a nível da atitude/comportamento, 51 (68,0%) referiram ter notado *algumas* alterações, conforme ilustra a tabela 6.46 De referir, também, que relativamente a todos os graus de ensino, a grande maioria das respostas revelou essa mesma tendência, sendo de acrescentar, que entre as opções *nenhumas* e *muitas*, foi a primeira que registou um maior número de respostas (18,7% por oposição a 13,3%) e, ainda, que um total de 15 inquiridos não preencheu o item em análise.

		Melhorias na sua atitude/comportamento			Total	
		Nenhumas	Algumas	Muitas		
Grau de ensino que lecciona	Pré-escolar	Recuento	0	3	0	3
		% de Grau de ensino que lecciona	,0%	100,0%	,0%	100,0%
1º Ciclo	Recuento	8	28	5	41	
		% de Grau de ensino que lecciona	19,5%	68,3%	12,2%	100,0%
2º Ciclo	Recuento	5	9	3	17	
		% de Grau de ensino que lecciona	29,4%	52,9%	17,6%	100,0%
3º Ciclo	Recuento	1	11	0	12	
		% de Grau de ensino que lecciona	8,3%	91,7%	,0%	100,0%
2º e 3º Ciclos	Recuento	0	0	2	2	
		% de Grau de ensino que lecciona	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total	Recuento	14	51	10	75	
		% de Grau de ensino que lecciona	18,7%	68,0%	13,3%	100,0%

Tabela 6.46 – Análise conjunta das respostas à questão 3 e ao item 1 da questão 8: Grau de ensino que lecciona/ Melhorias na sua atitude/comportamento

O item referente ao rendimento escolar (item 2) foi assinalado por 71 dos 90 docentes, tendo, à semelhança do anterior, sido a opção *Algumas* a que registou maior percentagem de respostas (81,7% dos 71 casos), distribuídas por todos os níveis de escolaridade. Para além destes, 14,1% referentes ao 1º, 2º e 3º Ciclos, afirmaram *não ter notado quaisquer melhorias*, enquanto 4,2% do 1º e 2º Ciclos classificaram como *Muitos*, os progressos notados (ver tabela 6.47).

			Melhorias no rendimento escolar			
			Nenhumas	Algumas	Muitas	Total
Grau de ensino que lecciona	Pré-escolar	Recuento	0	3	0	3
		% de Grau de ensino que lecciona	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	1º Ciclo	Recuento	5	30	2	37
		% de Grau de ensino que lecciona	13,5%	81,1%	5,4%	100,0%
	2º Ciclo	Recuento	3	13	1	17
		% de Grau de ensino que lecciona	17,6%	76,5%	5,9%	100,0%
	3º Ciclo	Recuento	2	10	0	12
		% de Grau de ensino que lecciona	16,7%	83,3%	,0%	100,0%
	2º e 3º Ciclos	Recuento	0	2	0	2
		% de Grau de ensino que lecciona	,0%	100,0%	,0%	100,0%
Total	Recuento		10	58	3	71
	% de Grau de ensino que lecciona		14,1%	81,7%	4,2%	100,0%

Tabela 6.47 – Análise conjunta das respostas à questão 3 e ao item 2 da questão 8: Grau de ensino que lecciona/ Melhorias no rendimento escolar

Quanto a melhorias a nível dos cuidados pessoais (item 3), a opção *Algumas*, seleccionada por 36 de 58 docentes, foi novamente a mais pontuada (ver tabela 6.48).

			Melhorias dos seus cuidados pessoais			
			Nenhumas	Algumas	Muitas	Total
Grau de ensino que lecciona	Pré-escolar	Recuento	0	2	0	2
		% de Grau de ensino que lecciona	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	1º Ciclo	Recuento	11	21	3	35
		% de Grau de ensino que lecciona	31,4%	60,0%	8,6%	100,0%
	2º Ciclo	Recuento	2	10	1	13
		% de Grau de ensino que lecciona	15,4%	76,9%	7,7%	100,0%
	3º Ciclo	Recuento	3	3	1	7
		% de Grau de ensino que lecciona	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
	2º e 3º Ciclos	Recuento	0	0	1	1
		% de Grau de ensino que lecciona	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total	Recuento		16	36	6	58
	% de Grau de ensino que lecciona		27,6%	62,1%	10,3%	100,0%

Tabela 6.48 – Análise conjunta das respostas à questão 3 e ao item 2 da questão 8: Grau de ensino que lecciona/ Melhoria nos seus cuidados pessoais

Acrescente-se que a opção *Algumas* foi a mais pontuada em todos os níveis de ensino, à excepção do 3º Ciclo que assinalou três casos nesta opção e outros tantos em *Nenhumas*. Entre as opções *Nenhumas* e *Muitas*, a primeira registou uma adesão muito maior (27,6% por oposição a 10,3%), sendo de referir a sua elevada incidência a nível do 1º e 3º Ciclos.

No que respeita a melhorias no estado de saúde, os 35 docentes que seleccionaram esta opção reportavam-se aos diferentes ciclos de escolaridade, à excepção do Pré-escolar. Mantendo a tendência anterior, a maioria das respostas por ciclo de escolaridade, à excepção do 3º Ciclo, centrou-se na opção *Algumas*, a qual reuniu 57,1% do total de respostas ao item em questão.

Relevante foi, também, o número de docentes (13) que referiu *não ter notado quaisquer melhorias* em termos de saúde, sendo o 3º Ciclo o grupo que mais assinalou este item. Em termos percentuais o 1º e 2º Ciclos apresentaram respectivamente 38,1% e 30,0% do total de casos assinalados.

		Melhoria do seu estado de saúde			Total	
		Nenhumas	Algumas	Muitas		
Grau de ensino que lecciona	1º Ciclo	Recuento	8	12	1	21
		% de Grau de ensino que lecciona	38,1%	57,1%	4,8%	100,0%
	2º Ciclo	Recuento	3	6	1	10
		% de Grau de ensino que lecciona	30,0%	60,0%	10,0%	100,0%
	3º Ciclo	Recuento	2	1	0	3
		% de Grau de ensino que lecciona	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
2º e 3º Ciclos	Recuento	0	1	0	1	
	% de Grau de ensino que lecciona	,0%	100,0%	,0%	100,0%	
Total	Recuento	13	20	2	35	
	% de Grau de ensino que lecciona	37,1%	57,1%	5,7%	100,0%	

Tabela 6.49 – Análise conjunta das respostas à questão 3 e ao item 4 da questão 8: Grau de ensino que lecciona/ Melhoria do seu estado de saúde

Considerando, por último, as respostas de cinco docentes ao item 5, formulado como pergunta aberta, conclui-se que fizeram uso dela, não para identificar outras eventuais melhorias, tal como solicitado, mas sim para justificar o desconhecimento face à situação/evolução da criança/jovem, ou ainda, para dar o seu parecer sobre a ausência de efeitos da acção que se

procurava compreender. A conclusão agora apresentada sustenta-se nas afirmações proferidas por quatro docentes, nomeadamente: “O aluno foi integrado noutra turma no ano seguinte” (DK20); “O aluno foi transferido” (DA18 e DK21); “Usufriui do apoio de outro docente” (DK16) e ainda, um outro (DN4) que referiu que a acção ou acções desenvolvidas “Para alguns alunos não funciona”.

6.5.1.8 – A abordagem dos casos pelas Equipas na óptica dos docentes

Tendo por base as respostas dadas aos sete itens da **questão 9**, e em consonância com a tabela 6.50, verificou-se que a quantidade de respostas que assinalaram aspectos positivos (destacados a rosa) nomeadamente, *Com profissionalismo* (47), *Faz muito com muito pouco* (12) e *De forma muito organizada* (15), num total de 74, era francamente superior às que se reportavam a aspectos desfavoráveis (29) (destacados a azul) designadamente, *Com excessiva morosidade* (24) e *Muito superficialmente* (5).

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Com excessiva morosidade	24	26,7%	66	73,3%	90	100,0%
Com profissionalismo	47	52,2%	43	47,8%	90	100,0%
Muito superficialmente	5	5,6%	85	94,4%	90	100,0%
Faz muito com muito pouco	12	13,3%	78	86,7%	90	100,0%
De forma muito organizada	15	16,7%	75	83,3%	90	100,0%
Não tenho opinião formada	17	18,9%	73	81,1%	90	100,0%
Outra	1	1,1%	89	98,9%	90	100,0%

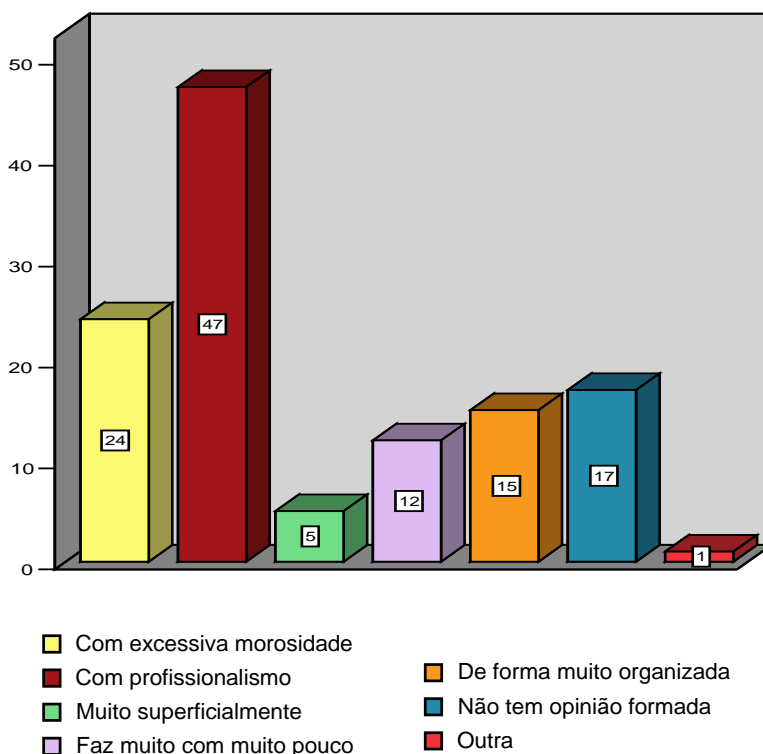
Tabela 6.50 – Opinião acerca da forma como as Equipas efectuem a abordagem dos casos que lhes são enviados

Verificou-se, ainda, para além dos docentes já referidos, que 17 outros, ou seja, 18,9% do total, referiram não ter opinião formada sobre o *modus operandi* da Equipa a que se reportavam e, ainda, um outro (DC25) que no item 7 acrescentou a “Muita disponibilidade” evidenciada pelos profissionais que integravam a Equipa a que se referia.

Visando ilustrar os diferentes pareceres dos docentes, em consonância com a tabela superiormente apresentada, o gráfico 6.90 evidencia a distribuição dos valores relativos aos aspectos considerados. Da sua leitura destacam-se os

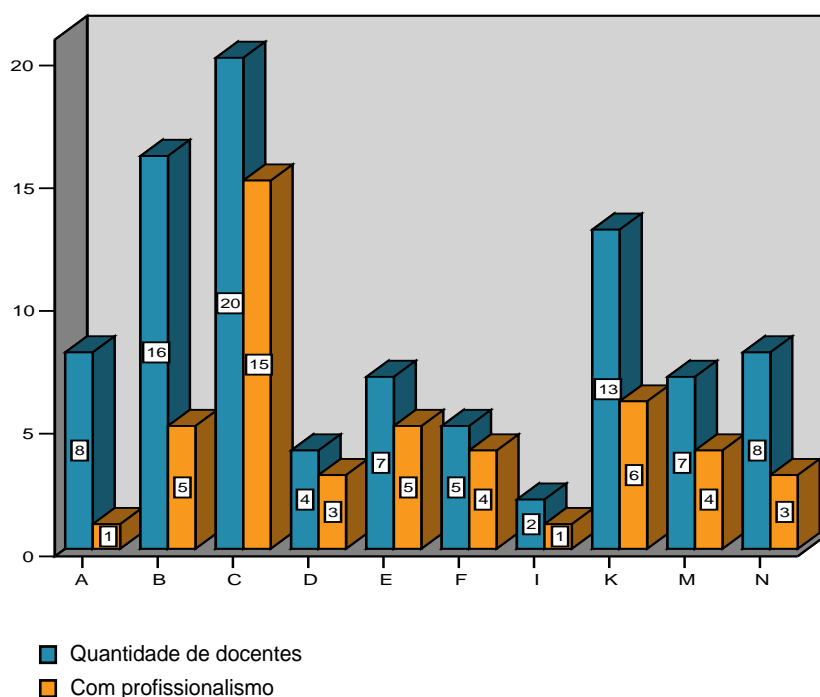
dois itens que registam valores mais elevados (52,2% e 26,7%), os quais, não sendo necessariamente opostos, traduzem, respectivamente, um parecer favorável e outro desfavorável acerca do trabalho desenvolvido pelas Equipas, nomeadamente o desenvolverem a sua acção *Com profissionalismo* e a *Excessiva morosidade* com que o fazem.

6.90 - Opinião dos docentes acerca da acção desenvolvida pelas Equipas



Numa tentativa de compreensão da distribuição dos docentes que fizeram referência ao profissionalismo das Equipas, procurou comparar-se as respostas dadas ao item em questão, com a Equipa de referência dos inquiridos e o número de docentes, por Equipa, tal como ilustra o gráfico 6.91 abaixo apresentado.

6.91 - Comparação entre o número de docentes em representação de cada Equipa e os que elegeram a opção “Com profissionalismo”



Da leitura do gráfico 6.91, com o apoio da tabela 6,51, resultou evidente que à excepção das Equipas A, B, N e K, todas as restantes registaram uma percentagem de docentes superior a 50% a considerar haver profissionalismo na acção por elas desenvolvida, destacando-se as Equipas F, C e D, cujos valores percentuais se situaram entre 75% e 80%.

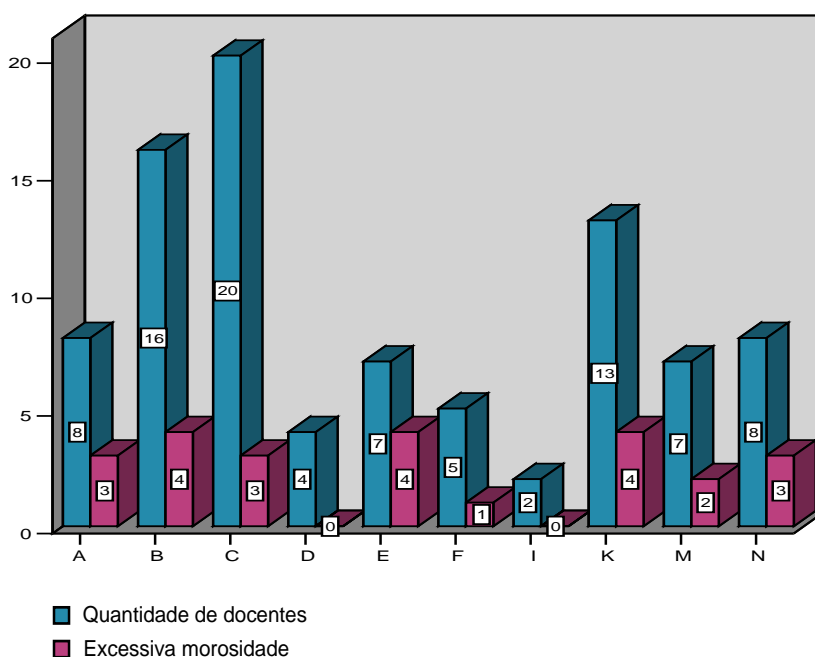
Equipas	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N
Nº de docentes em representação da Equipa	8	16	20	4	7	5	2	13	7	8
Nº de docentes que elegeram a opção “Com profissionalismo”	1	5	15	3	5	4	1	6	4	3
Percentagem de docentes por Equipa que elegeram a opção “Com profissionalismo”	12,5	31,3	75,0	75,0	71,4	80,0	50,0	46,2	57,1	37,5

Tabela 6.51 – Comparação dos docentes em representação de cada Equipa com os que elegeram a opção “Com profissionalismo”

Efectuada, também, a análise de acordo com a distribuição de docentes por ciclos de escolaridade, verificou-se que o profissionalismo na acção das Equipas foi mencionado, de forma expressiva, por docentes de todos os graus de ensino.

Relativamente ao item *Com excessiva morosidade*, adoptou-se um procedimento idêntico ao anterior, tendo resultado da análise conjunta dos dados, a informação plasmada no gráfico 6.92.

6.92 - Comparação entre o número de docentes em representação de cada Equipa e os que elegeram a opção “Com excessiva morosidade”



Com base no referido gráfico e nas frequências alusivas a cada valor (ver tabela 6.52, apresentada na página que se segue), verifica-se que, em termos percentuais, a quantidade de docentes, por Equipa, que considerou haver excessiva morosidade na abordagem dos casos, variou entre os 0% (Equipas D e I) e os 57,1% (Equipa E). Apresentando valores bastante inferiores aos da Equipa E, situaram-se, por ordem decrescente, as Equipas A e N com 37,5%, seguidas da Equipa K com 30,8%, e das Equipas M, B, F e C, estas últimas com valores compreendidos entre os 28,6% e os 15%.

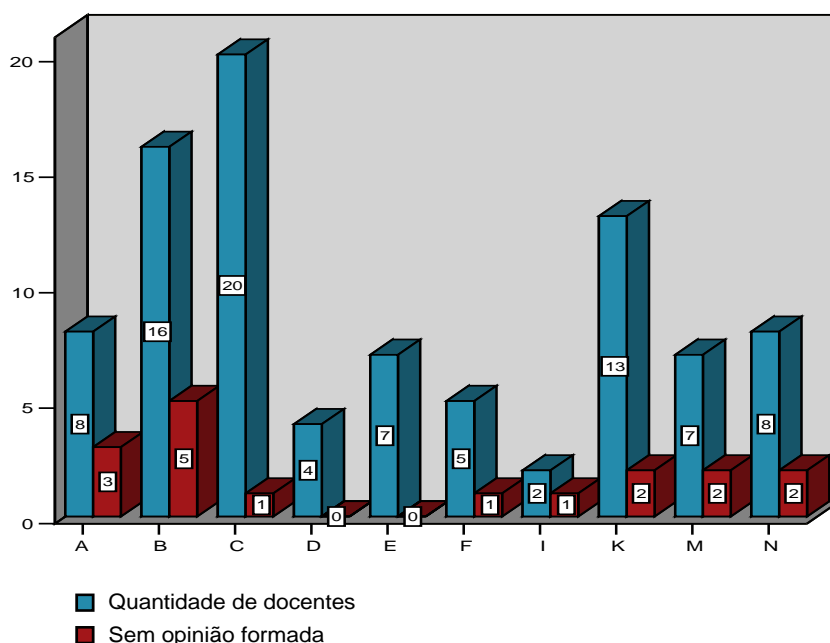
Equipas	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N
Nº de docentes em representação da Equipa	8	16	20	4	7	5	2	13	7	8
Nº de docentes que elegeram a opção “Com excessiva morosidade”	3	4	3	0	4	1	0	4	2	3
Percentagem de docentes por Equipa que elegeram a opção “Com excessiva morosidade”	37,5	25,0	15,0	0,0	57,1	20,0	0,0	30,8	28,6	37,5

Tabela 6.52 – Comparação dos docentes em representação de cada Equipa com os que elegeram a opção “Com excessiva morosidade”

No que respeita à morosidade, cumpre ainda referir que, considerando a distribuição de docentes por ciclo de escolaridade, só os de Educação Pré-escolar não a mencionaram.

Numa última análise, tendo em conta que o item 6 constituía uma possibilidade de resposta para os docentes que não tivessem formada qualquer opinião sobre a Equipa e, dado tratar-se do terceiro item mais assinalado, optou-se por, à semelhança dos anteriores, procurar identificar eventuais tendências por Equipa. Dos procedimentos realizados resultou o gráfico 6.93 e a tabela 6.53.

6.93 - Comparação entre o número de docentes em representação de cada Equipa e os que elegeram a opção “Não tenho opinião formada”



Equipas	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N
Nº de docentes em representação da Equipa	8	16	20	4	7	5	2	13	7	8
Nº de docentes que elegeram a opção “Não tenho opinião formada”	3	5	1	0	0	1	1	2	2	2
Percentagem de docentes por Equipa que elegeram a opção “Não tenho opinião formada”	37,5	31,3	5,0	0,0	0,0	20,0	50,0	15,4	28,6	25,0

Tabela 6.53 – Comparação dos docentes em representação de cada Equipa com os que elegeram a opção “Não tenho opinião formada”

Os dados agora ilustrados evidenciam uma variação, em termos percentuais, entre 50% e 0% (note-se contudo que os 50% se referem à Equipa I da qual apenas foram validados dois questionários, pelo que o referido valor deve ser interpretado à luz desta realidade). Para além da Equipa agora referida, há a salientar, as Equipas A, B, M, N e F que revelaram ausência de opinião em 25%, ou mais dos docentes auscultados. Colocada a hipótese de uma possível relação entre o facto de não terem existido contactos entre os docentes que elegeram o item 6 e as respectivas Equipas, concluiu-se, pela análise conjunta dos dados, não poder estabelecer-se a dita relação, na medida em que dos 17 docentes que referiram não ter opinião formada, oito deles haviam estabelecido contacto(s) com as Equipas, contrariamente aos restantes nove. Ou seja, de acordo com a proximidade de valores (oito e nove) não parece adequado considerar a existência de qualquer relação entre os dois factores.

Também entre o factor ciclo de escolaridade leccionado e a ausência de opinião não se revelou evidente qualquer relação, visto as respostas terem partido de docentes distribuídos por todos os ciclos de escolaridade em análise.

6.5.1.9 – Pareceres sobre os relatórios emitidos pelas Equipas

Tendo por base a **questão 10** (abaixo apresentada) que visava identificar a opinião dos docentes sobre os relatórios finais/fichas de devolução de informação emitidos pelas Equipas, optou-se por subdividir os seus 12 itens entre aspectos positivos e aspectos negativos, de acordo com a valoração que lhe havia sido atribuída, em consonância com a explicação apresentada no capítulo 5.

10 - Qual a sua opinião sobre as fichas de resposta/
relatórios finais emitidos pela Equipa Multiprofissional de
..... (assinale uma ou mais opções)

- 1. São úteis para justificar a aplicação de medidas de regime educativo especial
- 2. Revelam desconhecimento porque o aluno não é nada do que lá diz
- 3. Dizem todas o mesmo
- 4. Revelam um olhar diferente sobre aquela criança
- 5. São documentos úteis para integrar no processo individual do aluno
- 6. Fornecem indicadores úteis à compreensão das potencialidades do aluno
- 7. As respostas raramente são dadas em tempo útil
- 8. São muito sucintas
- 9. É um documento muito vago
- 10. Raramente são operacionalizáveis
- 11. É um documento que apresenta propostas de intervenção válidas
- 12. Apresentam boa caracterização da situação
- 13. Outra. Qual? _____

Considerando, em primeiro lugar e de acordo com a tabela 6.54, os *aspectos positivos*, verificou-se, tal como os dados o demonstram, que o item que reuniu maior consenso foi o item 5, *São documentos úteis para integrar o processo individual do aluno*, assinalado por 39 docentes, o que equivale a 43,3% do total, situando-se logo abaixo 41,1% de inquiridos que seleccionaram os itens 1 e 6, designadamente, *São úteis para justificar a aplicação de medidas educativas a alunos com necessidades educativas especiais* e *Fornecem indicadores úteis à compreensão das potencialidades do aluno*. Com menor expressão foram destacados os itens 11, 12, e 4, sendo este último o que de entre os aspectos tidos como positivos, foi o que obteve menor adesão dos docentes.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
São úteis para justificar a aplicação de medidas educativas a alunos com NEE	37	41,1%	53	58,9%	90	100,0%
Revelam um olhar diferente sobre aquela criança	9	10,0%	81	90,0%	90	100,0%
São documentos úteis para integrar no processo individual do aluno	39	43,3%	51	56,7%	90	100,0%
Fornecem indicadores úteis à compreensão das potencialidades do aluno	37	41,1%	53	58,9%	90	100,0%
São documentos que apresentam propostas de intervenção válidas	26	28,9%	64	71,1%	90	100,0%
Apresentam boa caracterização da situação	20	22,2%	70	77,8%	90	100,0%

Tabela 6.54 – Questão 10, itens que identificam os aspectos tidos como positivos

Num olhar mais atento parece poder ler-se, nos valores agora apresentados, uma preocupação mais acentuada nos aspectos organizacionais, do que nos de cariz pedagógico, que remetem para a intervenção com o aluno. Esta conclusão resulta do facto de entre os três itens mais valorados, dois deles fazerem referência, concretamente, a *documentos para integrar os processos dos alunos* e *justificar medidas de educação especial* e, ainda, do facto de entre os seis, ficar em terceiro lugar o que refere ajudar a compreender as potencialidades do aluno e em quarto o único que faz referência a propostas concretas de intervenção.

Relativamente aos aspectos tidos como menos positivos atente-se na tabela 6.55.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Revelam desconhecimento porque o aluno não é nada do que lá diz	0	0,0%	90	100,0%	90	100,0%
Dizem todas o mesmo	1	1,1%	89	98,9%	90	100,0%
As respostas raramente são dadas em tempo útil	12	13,3%	78	86,7%	90	100,0%
São muito sucintas	3	3,3%	87	96,7%	90	100,0%
É um documento muito vago	6	6,7%	84	93,3%	90	100,0%
Raramente são operacionalizáveis	1	1,1%	89	98,9%	90	100,0%

Tabela 6.55 – Questão 10, itens que identificam os aspectos tidos como menos positivos

Na realidade, verifica-se que à excepção do item 7, *As respostas raramente são dadas em tempo útil*, assinalado por 12 docentes (13,3% do total) todos os restantes obtiveram valores pouco expressivos, como ilustra a tabela.

No que respeita à morosidade na devolução dos relatórios/fichas de devolução de informação, tendo sido prevista a análise conjunta das respostas a este item, com as do item 1 da questão 9, foi possível verificar que apenas 50% dos que haviam mencionado a excessiva morosidade na abordagem das situações, fizeram também referência ao facto das respostas raramente serem dadas em tempo útil.

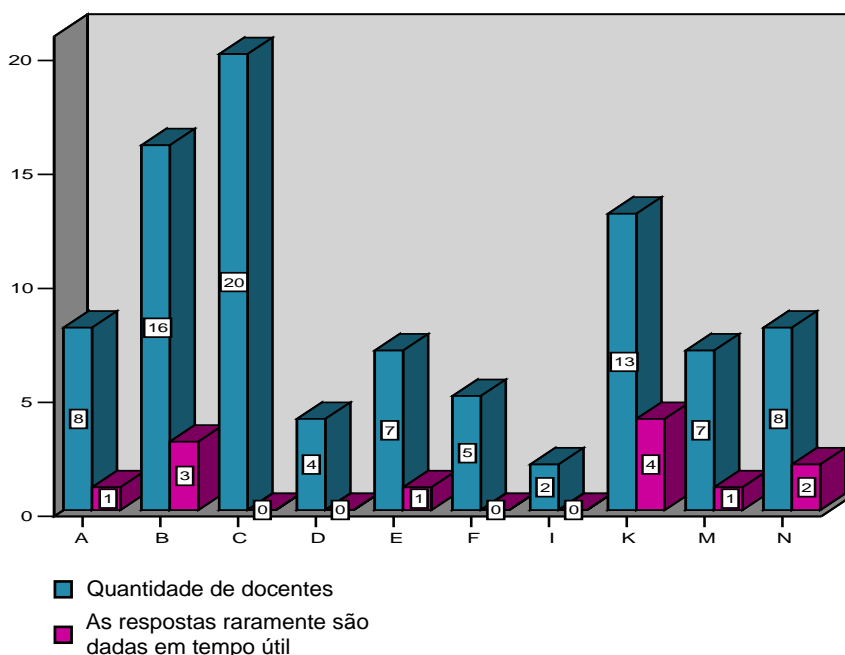
Com o intuito de averiguar possíveis relações entre o parecer de que as respostas raramente são dadas em tempo útil e a Equipa à qual os docentes que haviam seleccionado a referida opção, estavam afectos, concluiu-se que, em termos percentuais, os referentes à Equipa K eram os que apresentavam maior índice de insatisfação com a questão em apreço, 30,8%, tal como ilustra a tabela 6.56.

Equipas	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N
Nº de docentes em representação da Equipa	8	16	20	4	7	5	2	13	7	8
Nº de docentes que elegeram a opção “As respostas raramente são dadas em tempo útil”	1	3	0	0	1	0	0	4	1	2
Percentagem de docentes por Equipa que elegeram a opção “As respostas raramente são dadas em tempo útil”	12,5	18,8	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0	30,8	14,3	25,0

Tabela 6.56 – Comparação dos docentes em representação de cada Equipa com os que elegeram a opção “As respostas raramente são dadas em tempo útil”

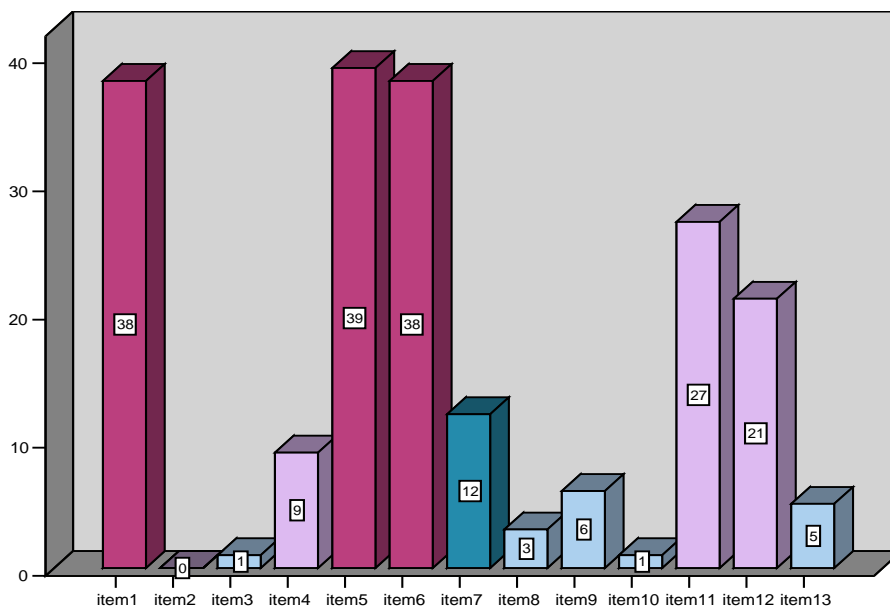
De salientar, por último, o item 13, assinalado por cinco docentes afectos às Equipas A, B, E, M e N dos quais três referiram não ter recebido qualquer relatório; outro não ter tido qualquer resposta até ao preenchimento do questionário em análise e o último ter clarificado que o caso ao qual se reportava, ainda se encontrar em avaliação.

6.94 - Comparação entre o número de docentes por Equipa e os que elegeram a opção “As respostas raramente são dadas em tempo útil”



Numa leitura global dos itens contemplados nas tabelas 6.54 e 6.55, constata-se que o parecer dos docentes acerca dos relatórios produzidos pelas Equipas é favorável, na medida em que os itens tidos como positivos (rosa e lilás) concentraram 168 respostas, por oposição a 23 nos itens com valorações negativa (azul).

6.95 - Parecer dos docentes sobre os relatórios finais emitidos pelas Equipas



- | | |
|---|--|
| 1. São úteis para justificar a aplicação de medidas educativas a alunos com NEE | 7. As respostas raramente são dadas em tempo útil |
| 2. Revelam desconhecimento porque o aluno não é nada do que lá diz | 8. São muito sucintas |
| 3. Dizem todas o mesmo | 9. São documentos muito vagos |
| 4. Revelam um olhar diferente sobre aquela criança | 10. Raramente são operacionalizáveis |
| 5. São documentos úteis para integrar no processo individual do aluno | 11. São documentos que apresentam propostas de intervenção válidas |
| 6. Fornecem indicadores úteis à compreensão das potencialidades do aluno | 12. Apresentam boa caracterização da situação |
| | 13. Outra |

Com base nos valores agora apresentados, é possível concluir que, em média, cada docente assinalou pelo menos dois itens dos 12 previamente definidos, o que justifica o número agora mencionado.

6.5.1.10 – O funcionamento das Equipas e a sua interacção com distintos intervenientes e serviços da comunidade

Partindo maioritariamente de pareceres veiculados pelos profissionais das diversas Equipas, recolhidos pela aplicação de entrevistas grupais, conforme já explicitado, foram definidos 22 itens, traduzidos na forma de afirmações, acerca das quais os docentes eram solicitados a manifestar o seu grau de concordância face a cada uma delas. Os referidos itens foram distribuídos, de forma distinta, pelas **questões 11 e 13** dos questionários (ver tabelas 6.57 e 6.58 apresentadas nas próximas páginas). Quanto ao seu conteúdo, versavam a identificação de pareceres acerca do papel e moldes de funcionamento das Equipas e a recolha de opiniões centradas na interacção estabelecida entre as Equipas e serviços ou intervenientes das comunidades nas quais se encontravam inseridas.

De acordo com o exposto e dada a nítida complementaridade entre as duas questões mencionadas, optou-se por efectuar o tratamento da referida informação, de forma conjunta, tal como se passa a explicitar. Num primeiro olhar sobre os dados recolhidos, constatou-se que:

- Dois docentes, (Equipas I e K) haviam deixado em branco o espaço de resposta referente à pergunta 11 (num total de 16 itens por preencher) e que, para além destes, outros 42 itens intercalados, também não haviam sido preenchidos, perfazendo um total de 58;
- Relativamente à questão 13, tal como na anterior, mas com maior incidência, seis docentes, na ordem de um por Equipa, referentes às Equipas B, D, E, I, K e N, não haviam preenchido qualquer item, equivalendo a 84 itens em branco, acrescidos de outros 59, intercalados, num total de 143 itens não respondidos.

Em termos médios os 201 itens em branco, referentes às duas questões, equivalem à ausência de resposta em cada um dos 22 itens, de, pelo menos, 9 dos 90 docentes (apesar de ter sido salvaguardada, na construção do instrumento, a opção *Não sei*).

Na prática, a realidade agora descrita constituiu-se num condicionalismo à rentabilização das potencialidades do programa SPSS, no que respeita a cruzamento de dados, na medida em que as repetidas ausências de resposta implicavam uma constante justificação da continuada alteração de valores e remetiam para uma aparente incongruência dos mesmos. Por este facto decidiu-se suportar toda a análise e ilustração da informação em tabelas simples de frequências e em gráficos.

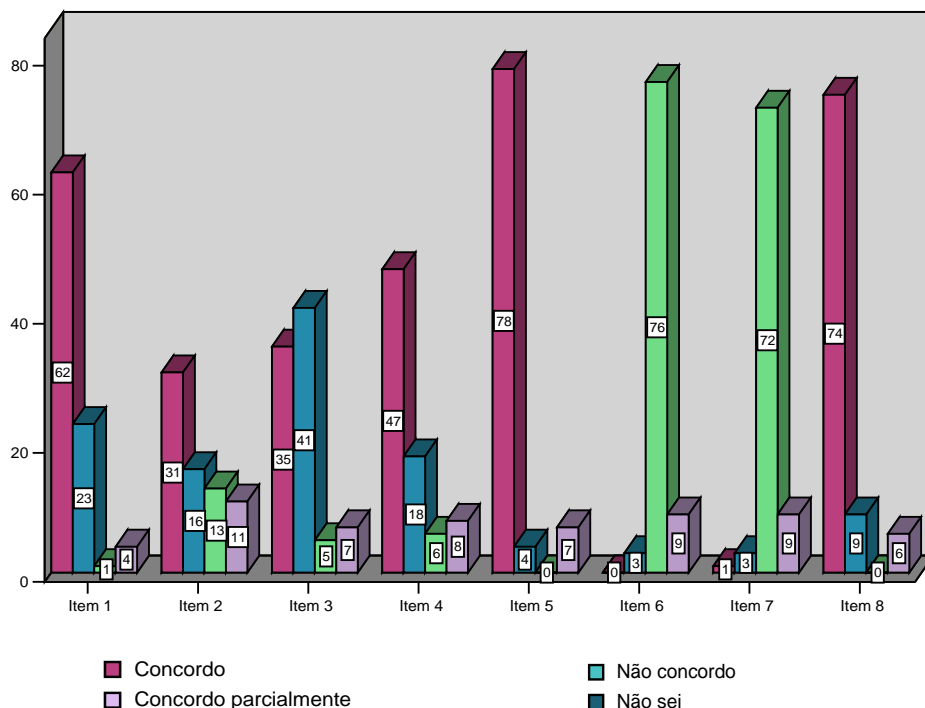
De acrescentar, ainda, que face ao volume de informação a tratar, se considerou oportuno esclarecer os moldes de apresentação da mesma, nomeadamente:

- Num primeiro momento, procedeu-se a uma apresentação global da informação referente a cada uma das questões, ilustrada em gráficos, à qual se seguiu uma breve leitura das frequências mais elevadas, por item e opção de resposta;
- Num segundo momento, procurou-se efectuar a análise conjunta da informação referente a itens centrados em conteúdos passíveis de aglutinar entre si, acompanhada das respectivas conclusões.

Por último, julgou-se também pertinente alertar para o facto do item 6 da questão 11 traduzir uma apreciação negativa acerca das Equipas, pelo que os valores obtidos em resposta ao referido item devem ser interpretados à luz dessa realidade. De salientar, ainda, que os 14 itens da questão 13 foram, todos eles, formulados na afirmativa.

Com base no exposto e visando um primeiro contacto com os valores resultantes do processamento dos dados referentes à **questão 11**, optou-se pela sua apresentação, no gráfico 6.96 e na tabela 6.57, conforme se ilustra.

6.96 - As Equipas e o seu funcionamento na óptica dos docentes



Itens	Concordo		Concordo parcialmente		Não concordo		Não sei	
	Freq	%	Freq.	%	Freq	%	Freq	%
1. Efectua o diagnóstico das problemáticas dos alunos e dá orientações	62	68,9	23	25,6	1	1,1	-	-
2. Está limitada na sua acção por ausência de profissionais de algumas áreas	31	34,4	16	17,8	13	14,4	19	21,1
3. Detém um papel facilitador na resolução de problemas	35	38,9	41	45,6	5	5,6	2	2,2
4. Tem dificuldade em dar resposta ao elevado número de solicitações que lhe são feitas	47	52,2	18	20,0	6	6,7	11	12,2
5. Deve ser composta por profissionais das áreas da saúde, educação e serviços social, com perfil adequado às funções que lhes são exigidas	78	86,7	4	4,4	-	-	1	1,1
6. É intrusa no trabalho escolar	-	-	3	3,3	76	84,4	2	2,2
7. Deve cingir a sua acção à avaliação e encaminhamento dos casos e não efectuar acompanhamentos	1	1,1	3	3,3	72	80,0	5	5,6
8. É muito importante tendo em conta os seus propósitos	74	82,2	9	10,0	-	-	1	1,1

Tabela 6.57 – Distribuição, por itens, das respostas à questão 11: *Em seu entender a EM é uma estrutura que...*

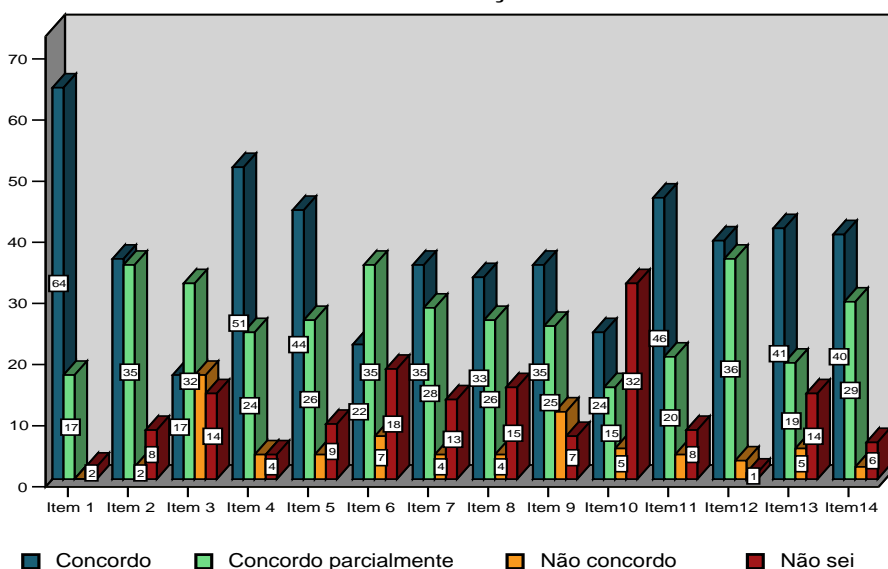
Dos dados apresentados e numa primeira leitura destacaram-se os seguintes aspectos:

- Não considerando os itens 6 e 7 (a explicar oportunamente) foi relevante a preponderância de pareceres a manifestar a total concordância com as ideias expressas, muito em particular, pelos itens 1 (68,9%), 5 (86,7%) e 8 (82,2%). Estes versavam, designadamente, o papel das Equipas no diagnóstico e definição de estratégias de intervenção, a composição das Equipas e a sua importância face aos propósitos perseguidos;
- Os itens 2 e 4, que se reportavam a dois tipos de limitações sentidas pelas Equipas, nomeadamente a ausência de profissionais em diversidade e o excesso de volume de trabalho, foram os que registaram uma maior distribuição de respostas pelas quatro opções previstas, (respectivamente: *Concordo* 34,4% e 52,2%, *Concordo parcialmente* 17,8% e 20%, *Não concordo* 14,4% e 6,7% e *Não sei* 21,1% e 12,2%), verificando-se um maior consenso à volta da opção *Concordo*, no que à quantidade de solicitações dizia respeito (item 4);

- O item 3 foi o que revelou uma distribuição mais equitativa de respostas relativamente às opções *Concordo* (38,9%) e *Concordo parcialmente* (45,6%), sem particular destaque das outras opções consideradas;
- O item 6, traduzindo uma apreciação negativa acerca das Equipas, evidenciou uma expressiva discordância (84,4%) da ideia de que estas estruturas possam ser entendidas como intrusas em ambiente escolar, não sendo relevante a quantidade de respostas divergentes;
- O item 7, centrado na dicotomia de funções avaliação e encaminhamento/ acompanhamento (função esta não inerente ao papel das Equipas) registou o maior índice de discordância (80,0%), expressando de forma inequívoca o claro desejo de ver assumidas, por estas estruturas, todas as funções citadas;
- O desconhecimento sobre os aspectos em análise foi particularmente relevante (e apenas) nos itens 2 (21,1%) e 4 (12,2%) que se reportavam às limitações sentidas pelas Equipas;
- De salientar, por último, a clara discordância de 14,4% dos inquiridos face à ideia de que a ausência de profissionais de algumas áreas ao serviço das Equipas (item 2) se constitua factor limitativo da sua acção.

Relativamente à **questão 13**, e tal como previsto, adoptaram-se procedimentos idênticos aos anteriores na explicitação da informação alusiva (ver gráfico 6.97 e tabela 5.58 ilustrada na página que se segue).

6.97 - As Equipas e a interacção que estabelecem com distintos intervenientes e serviços da comunidade



Itens	Concordo		Concordo parcialmente		Não concordo		Não sei	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. É para os professores um suporte no qual se podem apoiar	64	71,1	17	18,9	-	-	2	2,2
2. Privilegia a resolução dos problemas nos contextos em que são gerados	36	40,0	35	38,9	2	2,2	8	8,9
3. Reduz a morosidade de muitos processos com base na informalidade dos contactos	17	18,9	32	35,6	17	18,9	14	15,6
4. Apoia os docentes na identificação de situações problema e na definição de estratégias de intervenção ajustadas	51	56,7	24	26,7	4	4,4	4	4,4
5. Promove o cruzamento de olhares da educação, saúde e serviços social indispensável para um correcto diagnóstico de problemas multi-causais	44	48,9	26	28,9	4	4,4	9	10,0
6. Denota uma boa capacidade de envolver os pais no diagnóstico das problemáticas	22	24,4	35	38,9	7	7,8	18	20,0
7. É um elo de ligação entre os diferentes intervenientes e serviços do meio do qual resulta a rentabilização dos recursos	35	38,9	28	31,1	4	4,4	13	14,4
8. Mobiliza os serviços da comunidade para colaborar na resolução dos casos	33	36,7	26	28,9	4	4,4	15	16,7
9. Detém um papel importante na responsabilização de todos os intervenientes	35	38,9	25	27,8	11	12,2	7	7,8
10. Acautela a sobreposição de intervenções por diferentes serviços de forma a evitar famílias multi-assistidas.	24	26,7	15	16,7	5	5,6	32	35,6
11. Constitui-se como uma acção integrada à criança e à família	46	51,1	20	22,2	4	4,4	8	8,9
12. Leva a que os professores ajustem a sua acção em conformidade com as suas orientações	39	43,3	36	40,0	3	3,3	1	1,1
13. Procura envolver os pais no sentido de melhorar a sua actuação face à problemática do seu educando	41	45,6	19	21,1	5	5,6	14	15,6
14. Diagnostica e encaminha os casos de forma mais eficaz, porque os seus profissionais provêm de diferentes serviços da comunidade	40	44,4	29	32,2	2	2,2	6	6,7

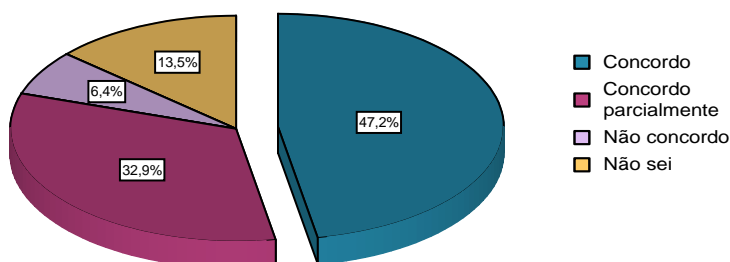
Tabela 6.58 – Distribuição, por itens, das respostas à questão 13: *Relativamente à interacção com serviços e/ou distintos intervenientes da comunidade, a equipa...*

Dos dados recolhidos salientam-se os seguintes aspectos:

- Considerada a frequência de respostas no total dos 14 itens que integravam a questão (ver gráfico 6.98 verificou-se que o maior volume

de respostas (47,2%) se concentrou na opção *Concordo*, logo seguida da hipótese *Concordo parcialmente*, que representou 32,9% do total. Pouco expressivo foi o valor relativo às *respostas discordantes* (6,4%) comparativamente à quantidade de docentes que elegeram a opção *Não sei* (13,5% do total de respostas assinaladas);

6.98 - Distribuição das respostas à questão 13, de acordo com as diversas opções



- Os itens 1, 4 e 11, foram, por ordem decrescente, os que registaram maior percentagem de respostas a afirmar a sua concordância, nomeadamente: com o facto de se constituírem como um recurso para os professores em termos de apoio e de ajuda na identificação de situações problemáticas, bem como na definição de estratégias consentâneas e, ainda, no traduzir a sua intervenção numa resposta integrada à criança e respectiva família (respectivamente, 71,1%, 56,7% e 51,1%). De acrescentar que, paralelamente, se registaram valores dignos de destaque referentes a respostas parcialmente concordantes que oscilaram entre 18,9% (item 1) e 26,7% (item 4);
- Com índices menos acentuados mas ainda assim os mais expressivos nos itens 2, 5, 12, 13 e 14, registaram-se valores percentuais a evidenciar a clara concordância dos docentes tendo oscilado entre 40,0% (item 2) e 48,9% (item 5). Os inquiridos manifestaram, por ordem decrescente de valoração, o seu parecer favorável ao facto das Equipas:
 - a. Propiciarem a análise de situações numa óptica multidisciplinar, que congrega vários saberes (item 5 – 48,9%);
 - b. Procurarem ajudar os pais a adequar a sua intervenção face aos problemas evidenciados pelos seus educandos (item 13 – 45,6%);

- c. Efectuarem melhores diagnósticos e encaminhamentos por conhecerem o meio (item 14 – 44,4%);
 - d. Propiciarem o ajuste das intervenções efectuadas pelos docentes com base nas suas orientações (item 12 – 43,3%);
 - e. Privilegiarem a resolução dos problemas nos próprios contextos (item 2 – 40,0%);
- Os itens 7, 8 e 9, apresentaram valores de concordância abaixo dos já referidos, porém muito próximos entre si, no que concerne às opções de resposta *Concordo* (que oscilou entre 36,7% e 38,9%) e *Concordo parcialmente* (situado entre 27,8% e 31,1%). Ou seja, face aos valores apresentados, os docentes revelaram um índice inferior de concordância relativamente à ideia de que as Equipas detêm importância na mobilização e responsabilização dos diferentes intervenientes (itens 8 e 9) e em se assumirem como redes inter-serviços promotoras da rentabilização de recursos (item 7);
 - Os itens 3, 6 e 10 foram, entre todos, os que registaram índices mais baixos de concordância, que variaram entre os 18,9% (item 3) e os 26,7% (item 10), ultrapassados os dois primeiros pelos valores assumidos pela opção de resposta *Concordo parcialmente*. Na prática, os inquiridos manifestaram uma menor convicção quanto ao contributo das Equipas na (o):
 - a. Redução de situações de famílias multi-assistidas;
 - b. Redução da morosidade dos processos como resultado da informalidade dos contactos que estabelecem entre os serviços;
 - c. Envolvimento dos encarregados de educação nos processos de diagnóstico das situações;
 - A discordância face ao conteúdo das citações apresentadas em 13 dos 14 itens assumiu valores muito pouco expressivos (frequências iguais ou inferiores a cinco), excepto nos itens 3, 6 e 9, em que, por ordem crescente de não concordância, os docentes questionaram:
 - a. A capacidade das Equipas em envolver os pais no diagnóstico das situações (item 6 – 7,8%);
 - b. O papel das Equipas na responsabilização dos intervenientes (item 9 – 12,2%)
 - c. A capacidade de reduzir a morosidade dos processos com base na informalidade (item 3 – 18,9%)
 - Por último, não pode deixar de registar-se a elevada incidência de respostas que assinalaram a opção *Não sei*, transversal a 11 dos 14

aspectos analisados, mas particularmente relevante no caso dos itens 14 (6,7%), 2 (8,9%), 3 (15,6%), 5 (10,0%), 6 (20%), 7 (14,4%) 8 (16,7%), 9 (7,8%), 10 (35,6%), 11 (8,9%) e 13 (15,6%), os quais estavam genericamente relacionados com dinâmicas de funcionamento que envolviam a interacção das Equipas com a comunidade e em particular com os pais. Inversamente, os itens 1, 4 e 12, registaram valores muito reduzidos de respostas *Não sei*, sendo relevante a constatação de que os assuntos a que se referiam estavam relacionados com a interacção entre Equipas e docentes.

Numa outra perspectiva e visando facilitar a compreensão do próximo passo da análise, optou-se por uma primeira apresentação da distribuição dos vários itens alusivos às questões 11 e 13 de acordo com os vários tópicos delineados, tal como ilustra a tabela 6.59.

	Questão 11				Questão 13			
	Itens:				Itens:			
Composição e funcionamento	2	4	5	7	5			
Interacção Equipas/ Escolas	1				1	4	12	
Interacção Equipas/ Famílias					6	11	13	
Interacção Equipas/ Serviços da comunidade					2	3	7	8 9 10 14
Outras percepções	3	6	8					

Tabela 6.59 – Distribuição dos itens das questões 11 e 13 por tópicos de análise

Composição e funcionamento – Com base na tabela 6.60 que abaixo se apresenta, é possível extrair um conjunto de informações referentes à composição e funcionamento das Equipas, que se explicitam em seguida.

	Concordo		Concordo parcialmente		Não concordo		Não sei	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Questão 11								
2. Está limitada na sua acção por ausência de profissionais de algumas áreas	31	34,4	16	17,8	13	14,4	19	21,1
4. Tem dificuldade em dar resposta ao elevado número de solicitações que lhe são feitas	47	52,2	18	20,0	6	6,7	11	12,2
5. Deve ser composta por profissionais das áreas da saúde, educação e serviços social, com perfil adequado às funções que lhes são exigidas	78	86,7	4	4,4	-	-	1	1,1
7. Deve cingir a sua acção à avaliação e encaminhamento dos casos e não efectuar acompanhamentos	1	1,1	3	3,3	72	80,0	5	5,6
Questão 13								
5. Promove o cruzamento de olhares da educação, saúde e serviço social indispensável para um correcto diagnóstico de problemas multi-causais	44	48,9	26	28,9	4	4,4	9	10,0

Tabela 6.60 – Distribuição das respostas aos itens das questões 11 e 13 referentes à composição e funcionamento das Equipas

Considerando a vertente organizacional das Equipas, em particular a sua composição, no que respeita à *diversidade dos profissionais que as integram*, verificou-se que os docentes expressaram um amplo consenso (86,7%) em torno da coexistência de profissionais das áreas da saúde, educação e serviço social com perfil adequado às funções a desempenhar.

De notar, porém, que quando chamados a dar o seu parecer sobre a afirmação de que as Equipas promovem o cruzamento de olhares da educação, saúde e serviço social indispensável ao correcto diagnóstico de problemas multi-causais, apenas 48,9% expressaram a sua concordância, enquanto outros 28,9% afirmaram concordar em parte com a afirmação. A discrepância evidenciada pela comparação dos dados parece indiciar, na óptica dos inquiridos, um certo distanciamento entre o que são os propósitos das Equipas e aquilo em que na prática se traduz a sua acção.

No que respeita a funções inerentes às Equipas, mormente centradas na avaliação e encaminhamento de situações, 80% dos inquiridos manifestaram a sua discordância quando confrontados com a afirmação de que as Equipas não deviam efectuar acompanhamentos. Esta postura traduziu claramente que, no ponto de vista dos docentes, a acção das Equipas é sentida como um trabalho

inacabado que não se deve limitar a assegurar a avaliação e encaminhamento dos casos, devendo efectuar, cumulativamente, o acompanhamento das situações, como forma de garantir o acompanhamento dos seus alunos em áreas para as quais as escolas não possuem resposta.

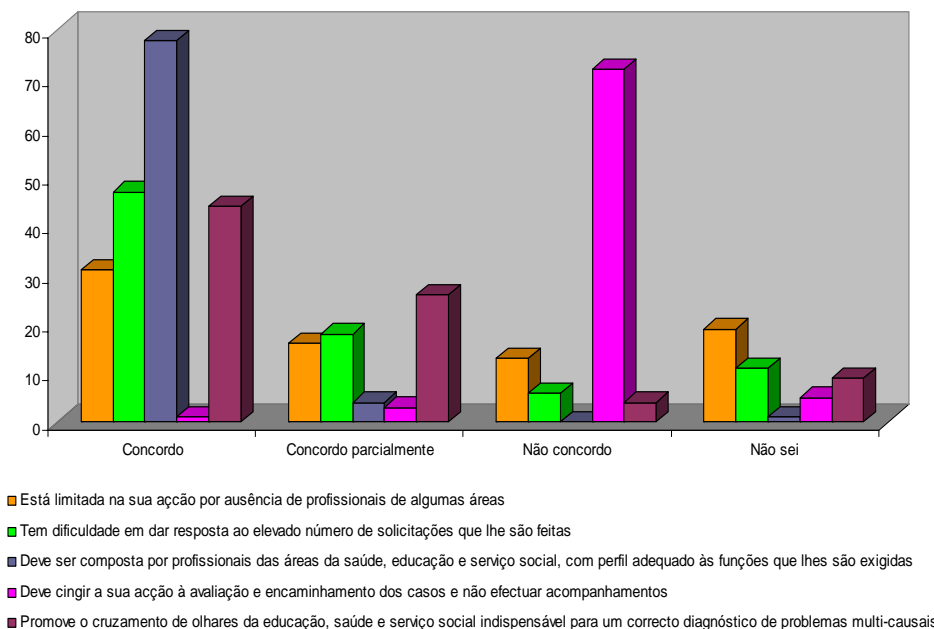
Visando, ainda, avaliar a percepção dos docentes sobre eventuais constrangimentos à acção das Equipas, havia-lhes sido proposto que se pronunciassem, em particular, sobre a diversidade de profissionais de que dispunham e a capacidade de resposta à quantidade de processos que lhe eram remetidos. Relativamente à diversidade de profissionais ao serviço das Equipas verificou-se uma aproximada distribuição de pareceres entre as várias opções de resposta. Constituiu excepção a quantidade de docentes que referiram concordar com a existência de limitações na acção das Equipas resultantes da não existência de profissionais de algumas áreas (34,4%) ou seja, cerca de um terço do total de participantes.

Admitindo a possibilidade de uma qualquer relação entre as respostas recolhidas e as Equipas às quais se reportavam os docentes, considerou-se pertinente a análise conjunta dos dados que a poderiam ilustrar, tendo daí resultado as seguintes constatações:

- Os docentes alusivos às Equipas A, E, F e K, optaram maioritariamente pela opção *Concordo*, destacando-se, em particular, os casos das Equipas E e K em que, respectivamente, quatro (de sete) e sete (de 13) docentes defenderam a existência de limitações na acção das suas Equipas por falta de profissionais (recorde-se que tal como ilustra a tabela 6.137, apresentada na página 710, encontravam-se ao serviço das Equipas E e K no ano da recolha – 2006/2007 – dois e 12 profissionais);
- Os representantes da Equipa B distribuíram equitativamente as suas 14 respostas pelas opções *Concordo* e *Não sei*, denotando, uns, o desconhecimento face à realidade da Equipa em termos de recursos humanos especializados e, outros, a opinião de que há limitações decorrentes da falta de profissionais;
- Seis inquiridos afectos à Equipa C expressaram maioritariamente a sua não concordância com a afirmação, havendo outros cinco que assinalaram a opção contrária. Três afirmaram concordar parcialmente e outros quatro afirmaram não saber, denotando, assim, a maior disparidade de opiniões sobre o assunto, comparativamente a todas as restantes Equipas;
- A Equipa M centrou o maior número de respostas na opção *Concordo parcialmente* e a N em *Não concordo*.

Relativamente à percepção de constrangimentos resultantes do volume de trabalho que as Equipas eram chamadas a realizar (questão 11, item 2), 52,2% corroboraram a sua existência, enquanto outros 20,0% disseram concordar, apenas em parte, com a ideia de que é solicitada às Equipas a realização de trabalho para além do espectável face aos recursos de que dispõem (questão 11, item 4). Acrescente-se que os aspectos agora focados constituíram os que registaram índices mais elevados de respostas a expressar desconhecimento, respectivamente 21,1% e 12,2%, o que parece traduzir um certo distanciamento entre serviços (escola e Equipas), quando entre Equipas e docentes há problemáticas a apelar a resoluções conjuntas.

6.99 - Pareceres dos docentes sobre aspectos inerentes à composição e funcionamento das Equipas



Interacção Equipas/Escolas – Relativamente à interacção entre Equipas e escolas, personificada nos contactos e/ou acções conjuntas entre profissionais das Equipas e docentes, procurou-se conhecer a opinião destes sobre quatro aspectos complementares, referentes à referida interacção, traduzidos nos itens apresentados na tabela 6.61.

	Concordo		Concordo parcialmente		Não concordo		Não sei	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Questão 11								
1. Efectua o diagnóstico das problemáticas dos alunos e dá orientações	62	68,9	23	25,6	1	1,1	-	-
Questão 13								
6. É para os professores um suporte no qual se podem apoiar	64	71,1	17	18,9	-	-	2	2,2
4. Apoia os docentes na identificação de situações problema e na definição de estratégias de intervenção ajustadas	51	56,7	24	26,7	4	4,4	4	4,4
12. Leva a que os professores ajustem a sua acção em conformidade com as suas orientações	39	43,3	36	40,0	3	3,3	1	1,1

Tabela 6.61 – Distribuição das respostas pelos itens das questões 11 e 13 referentes à interacção Equipas/escolas

Na prática pretendia saber-se se as estruturas em análise,

- a. Realizavam o diagnóstico das problemáticas dos alunos e facultavam orientações;
- b. Eram percebidas como estruturas de suporte da acção docente;
- c. Constituíam um apoio na compreensão dos problemas e definição de estratégias condizentes com as necessidades inerentes a cada situação;
- d. Constituíam garante da adequação das práticas dos docentes em função da especificidade das situações.

No que se refere ao primeiro aspecto pode concluir-se a existência de uma clara concordância com o parecer de que as Equipas diagnosticam problemáticas e propõem orientações de como actuar face às dificuldades/limitações evidenciadas pelos alunos, expressa por 68,9% do total de inquiridos e corroborada, em parte, por outros 25,6%. Quanto à ideia de que a Equipa apoia os docentes na identificação de situações problema e na definição de estratégias de intervenção ajustadas verificou-se uma acentuada descida na quantidade dos referiram concordar com a mesma (56,7%), a par de uma ligeira subida dos docentes que expressaram uma concordância parcial (26,7%).

Face aos dados apresentados, foi possível constatar que os mesmos inquiridos, confrontados em dois momentos distintos (preenchimento das questões 11 e 13) com enunciados tão idênticos (na medida em que o primeiro

faz uso do termo *diagnóstico* e da expressão *dá orientações*, para se reportar à mesma realidade que no segundo é traduzida pelas expressões *identificação de problemas* e *definição de estratégias*) deram respostas bastante diferentes.

Considerando como pouco provável que 12,2% de docentes pudessem responder a itens idênticos de formas distintas, procurou equacionar-se outra justificação. Tendo em conta que o enunciado do segundo item começava com a expressão *Apoia os docentes na identificação de situações...*, afigurava-se mais provável admitir que a discrepância de valores ilustrasse que, parte das vezes, as orientações disponibilizadas pelas Equipas não traduzissem um produto resultante do envolvimento e acção conjunta entre estas e os docentes em questão. Com o intuito de dissipar a dúvida agora equacionada, efectuou-se o cruzamento das respostas alusivas à questão 7.1, item 3 com a questão 13, item 4, que abaixo se ilustram e, ainda, com a distribuição dos inquiridos por Equipa.

7.1 - Se respondeu afirmativamente, seleccione a ou as opções que melhor descrevem o objectivo desse(s) contacto(s)

1 - ...

2 - ...

3 - Tomar parte no processo de definição de estratégias de intervenção

13 - Relativamente à interacção com serviços e/ou distintos intervenientes da comunidade, a equipa

1 - ...

2 - ...

3 - ...

4 - Apoia os docentes na identificação de situações problema e na definição de estratégias de intervenção ajustadas *C/CP/NC/NS*

O referido procedimento permitiu constatar que 11 inquiridos, ou seja 12,2%, nomeadamente: DB2, DB5, DC4, DC17, DD4, DF9, DK9, DK10; DK14, DM18 e DN11, haviam assinalado o item da questão 7.1 acima referido, não tendo contudo, dado uma resposta em conformidade ao item 4 da questão 13, o que permite questionar a seriedade e veracidade das suas respostas. Relativamente à ideia de que as Equipas são para os professores um suporte no qual se podem apoiar 71,1% expressaram a sua plena concordância, não tendo sido registadas quaisquer opiniões contrárias.

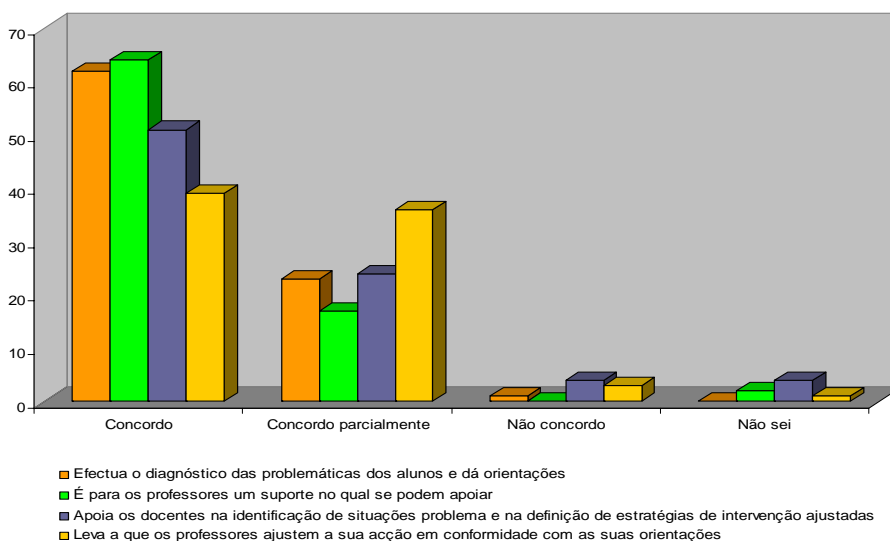
Partindo novamente do enunciado referente ao item 4, que convidava os inquiridos a pronunciarem-se sobre o apoio que as Equipas davam aos docentes

na identificação de situações problema e definição de estratégias de intervenção ajustadas (assinalado na opção concordo por 56,7% de inquiridos) e do parecer de 71,1% que afirmaram peremptoriamente que as Equipas são para os professores um suporte no qual se podem apoiar, ressalta uma vez mais a existência de um discurso algo desconexo. A referida constatação permite admitir a possibilidade de que o apoio que os professores esperam obter das Equipas nem sempre corresponda ao que lhes é efectivamente facultado.

Considerando, por último, o papel das Equipas enquanto garante de adequação das práticas, verificou-se, relativamente aos aspectos anteriormente analisados, uma acentuada quebra nos valores relativos à opção concordo, traduzido por 43,3% dos inquiridos, a par de outros 40,0% que expressaram a sua concordância parcial. Tais dados parecem ilustrar, contudo, o reconhecimento de que as Equipas directa ou indirectamente exercem alguma influência sobre a acção docente.

Em síntese, foi possível verificar pela análise conjunta da informação referente aos quatro itens agora apresentados (ilustrada na tabela 6.61 e o gráfico 6.100 que um total de 29 docentes afirmou concordar com todos eles, o que permite concluir que cerca de um terço dos inquiridos atribuem às Equipas um papel importante em todos os processos mencionados, nomeadamente, apoio, compreensão de problemas, definição de estratégias e suporte na implementação das mesmas.

6.100 - Pareceres dos docentes sobre aspectos inerentes à interacção Equipas/Escolas



Interacção Equipas/Famílias – Numa terceira vertente, a recolha efectuada visava a identificação de pareceres sobre a capacidade evidenciada pelas Equipas no envolvimento dos encarregados de educação no diagnóstico e no ajuste das suas atitudes e práticas e, ainda, em responder, de forma integrada, à criança e à família (itens 6, 11 e 13 da questão 13, ilustrados na tabela 6.62).

Da análise realizada, destaca-se, desde logo, a elevada percentagem (20%) de docentes que expressaram o seu desconhecimento face ao referido envolvimento, bem como o facto de ser maior a quantidade de docentes que referiu concordar apenas em parte com a afirmação (38,9%) do que a dos que expressaram a sua clara concordância (24,4%), não sendo desprezível a percentagem dos que referiram não concordar com ela (7,8%).

	Concordo		Concordo parcialmente		Não concordo		Não sei	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Questão 13								
6. Denota uma boa capacidade de envolver os pais no diagnóstico das problemáticas	22	24,4	35	38,9	7	7,8	18	20,0
11. Constitui-se como uma acção integrada à criança e à família	46	51,1	20	22,2	4	4,4	8	8,9
13. Procura envolver os pais no sentido de melhorar a sua actuação face à problemática do seu educando	41	45,6	19	21,1	5	5,6	14	15,6

Tabela 6.62 – Distribuição das respostas aos itens da questão 13 referentes à interacção Equipas/famílias

Em termos globais e comparativamente às restantes respostas, os dados agora apresentados parecem denotar uma menor convicção acerca da capacidade das Equipas envolverem os pais na compreensão das situações que se constituem limitadoras do adequado desenvolvimento e bem-estar dos seus educandos.

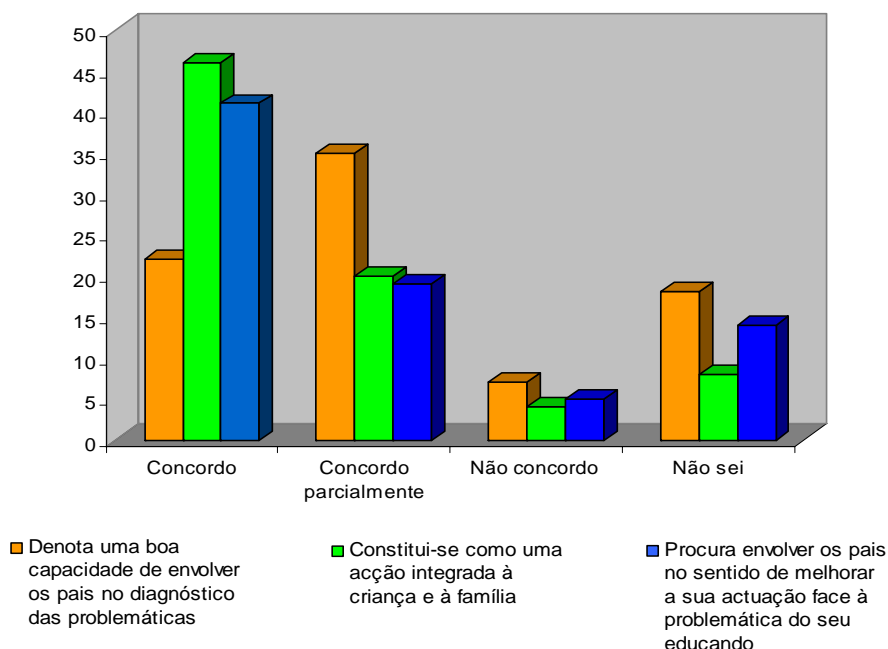
No que respeita à acção das Equipas com vista a promover, por parte dos pais, o assumir de comportamentos mais ajustados às reais necessidades dos seus filhos, decorrentes de situações que se constituem como condicionalismos, é de referir que uma percentagem de docentes, digna de destaque (15,6%), expressou o seu desconhecimento sobre a realidade em análise. A quantidade de docentes que referiu discordar (5,6%) registou valores muito próximos dos do

item anterior, sendo de realçar a percentagem de 45,6% de docentes que referiram concordar com a afirmação.

Da análise conjunta da informação agora apresentada, resultou evidente que, a par do elevado número de docentes que manifestaram desconhecimento sobre os assuntos sobre os quais eram inquiridos, os que acreditavam que as Equipas procuravam mobilizar os pais no sentido de os levar a introduzir mudanças promotoras de melhorias das situações, eram visivelmente mais, do que os que reconheciam às Equipas uma boa capacidade de envolver os pais no diagnóstico das mesmas. Em função do exposto, parece adequado considerar que, na óptica dos profissionais de educação há, efectivamente, da parte das Equipas, uma notória vontade de mobilizar a família no sentido de assumir um papel activo nos processos de intervenção, mas que, na prática a sua acção nem sempre tem visibilidade.

Por último, chamados a pronunciar-se sobre se a acção das Equipas se constituía como uma intervenção integrada sobre a criança e respectiva família, 51,1% dos inquiridos afirmaram a sua clara concordância com a afirmação, a qual foi ainda parcialmente corroborada por outros 22,2%, a par de uma significativa descida dos que referiram não saber (8,9%), tendência também evidente no número de docentes que expressaram a sua discordância.

6.101 - Pareceres dos docentes sobre aspectos inerentes à interacção Equipas/Famílias



Em complemento do anteriormente referido e sem colidir com as constatações já apresentadas, as dinâmicas desencadeadas pelas Equipas, no sentido quer de compreender as problemáticas responsáveis por determinadas disfunções, quer de delinear e propor estratégias de superação consentâneas, constituem-se, em termos práticos, numa intervenção que não visa exclusivamente a criança em si, mas também e sobretudo a melhoria do contexto em que se insere.

Interacção Equipas/comunidade – No que à interacção diz respeito, procurou-se recolher, ainda, o parecer dos inquiridos sobre a forma como se processa a interacção entre as Equipas e a comunidade e os benefícios daí decorrentes.

	Concordo		Concordo parcialmente		Não concordo		Não sei	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Questão 13								
2. Privilegia a resolução dos problemas nos contextos em que são gerados	36	40,0	35	38,9	2	2,2	8	8,9
3. Reduz a morosidade de muitos processos com base na informalidade dos contactos inter-serviços que promove	17	18,9	32	35,6	17	18,9	14	15,6
7. É um elo de ligação entre os diferentes intervenientes e serviços do meio do qual resulta a rentabilização dos recursos	35	38,9	28	31,1	4	4,4	13	14,4
8. Mobiliza os serviços da comunidade para colaborarem na resolução dos casos	33	36,7	26	28,9	4	4,4	15	16,7
9. Detém um papel importante na responsabilização de todos os intervenientes	35	38,9	25	27,8	11	12,2	7	7,8
10. Acautela a sobreposição de intervenções por diferentes serviços de forma a evitar famílias multi-assistidas.	24	26,7	15	16,7	5	5,6	32	35,6
14. Diagnostica e encaminha os casos de forma mais eficaz, porque os seus profissionais provêm de diferentes serviços da comunidade	40	44,4	29	32,2	2	2,2	6	6,7

Tabela 6.63 – Distribuição das respostas dos itens da questão 13 referentes à interacção Equipas/Comunidade

A análise da informação evidenciou, em resposta aos itens agora em estudo, que a opção *não sei* foi sobejamente assinalada (entre 6,7% e 35,6%). Tal realidade traduz o desconhecimento, por um número considerável de docentes, quer dos procedimentos adoptados pelas Equipas, quer dos seus efeitos. De entre todos, destaque-se o exemplo mais expressivo, o qual se reporta ao acautelar a sobreposição de intervenções por diferentes serviços e/ou profissionais, a fim de evitar situações de famílias multi-assistidas, em que 35,6% dos inquiridos elegeram a opção *não sei*.

Relativamente à relação que se procurou estabelecer entre a morosidade dos processos e a informalidade dos contactos inter-serviços (item 3), verificou-se ter sido, de todos os aspectos contemplados, o que registou índices de discordância mais acentuados (18,9%), em paralelo com os mais baixos valores de concordância (18,9%), destacando-se, neste caso, a quantidade de respostas parcialmente concordantes (35,6%) e, ainda, o elevado número dos que expressaram o desconhecimento face à questão (15,6%). Na prática, os resultados obtidos não permitem concluir se há ou não efectiva informalidade nos contactos ou a existir, a informalidade condiciona favorável ou desfavoravelmente a morosidade dos processos. De acrescentar, porém, que, analisadas as respostas a expressar concordância, conjuntamente com as Equipas a que se reportavam os docentes que as assinalaram verificou-se que a(s) Equipa(s):

- A e I não obtiveram qualquer resposta concordante;
- D, F, K e M registaram, cada qual, um caso;
- B, E e N mencionaram dois casos cada;
- C registou respostas concordantes de sete profissionais de educação.

Os dados agora apresentados permitem constatar que são os docentes afectos à Equipa C os que em maior percentagem (36,9% do total de inquiridos referentes à Equipa em questão) partilham a opinião de que os contactos informais que a Equipa estabelece com os serviços do meio permitem agilizar os processos e, conseqüentemente, reduzir a sua morosidade.

Registe-se, também, que o parecer sobre o papel das Equipas, quer enquanto elo de ligação entre os serviços do meio, quer como estrutura com capacidade para responsabilizar os vários intervenientes a envolver em cada processo, embora tendo sido idêntico, em termos quantitativos, no referente ao grau de concordância total e parcial (respectivamente 38,9% / 38,9% e 31,1% / 27,8%), não correspondeu segundo os dados, a uma idêntica opinião de um mesmo grupo de inquiridos.

Na prática, apenas cerca de dois terços (23 docentes) dos 35 que disseram concordar com ambos os aspectos, afirmaram a sua concordância face a ambos. Ou seja, nem todos os que reconhecem as Equipas como estruturas que, através de uma intervenção em rede, promovem a rentabilização dos recursos do meio, concordam com a ideia de que elas possuam um papel importante na responsabilização dos vários intervenientes. Afigura-se, inclusive, pertinente acrescentar, ter-se registado um notório grau de discordância face à última ideia expressa a par de valores elevados (14,4%) relativos ao desconhecimento evidenciado pelos docentes em resposta à primeira.

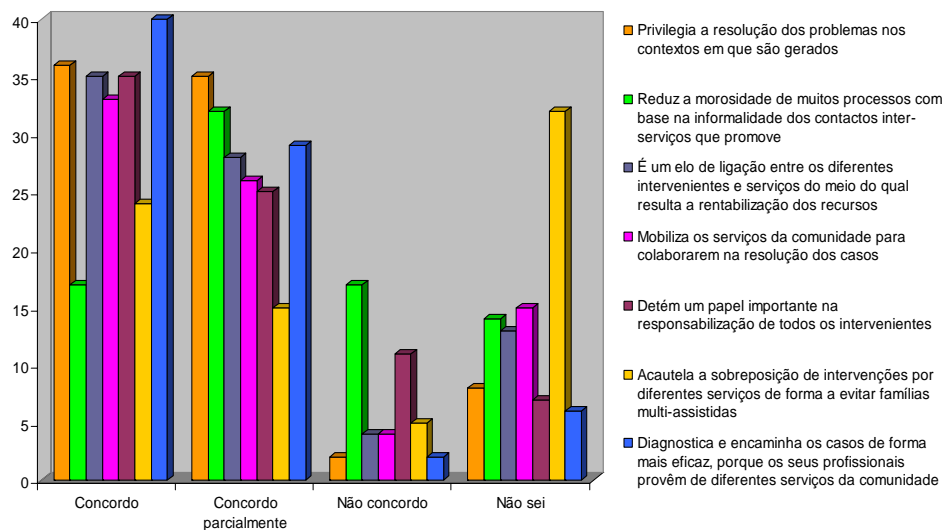
Quanto à tentativa de resolução das situações, dois aspectos foram contemplados, nomeadamente, a mobilização, nesse sentido, dos serviços da comunidade e o privilegiar a referida resolução nos próprios contextos.

Da análise dos dados verificou-se, uma vez mais, o acentuado desconhecimento dos docentes face à acção desenvolvida pelas Equipas (16,7%) no sentido de implicar os serviços da comunidade no encontrar e implementar soluções possíveis, situando-se o grau de concordância total em 36,7%, conforme ilustra a tabela 6.63 anteriormente apresentada.

Numa perspectiva complementar à ideia anterior, a informação recolhida permitiu constatar a existência de uma opinião mais favorável (40,0%), bem como um menor desconhecimento (8,9%), face à importância atribuída pelas Equipas e acção por elas desenvolvida, no sentido de procurar minimizar/solucionar os problemas nos contextos por eles responsáveis.

Considerando, por um lado, o elevado grau de desconhecimento evidenciado, e, por outro, os níveis de concordância face aos aspectos contemplados neste subgrupo de análise (ver gráfico 6.102), é possível verificar-se que há, por parte das Equipas, uma nítida tentativa de envolvimento quer de diferentes intervenientes (os que estão associados a cada caso e em cada contexto) quer de serviços, com o intuito de ultrapassar as limitações diagnosticadas.

6.102 - Pareceres dos docentes sobre a interacção Equipas/Comunidade



Por último, e tendo como ponto de partida os dados alusivos aos dois itens anteriormente tratados (itens 2 e 8), um maior consenso pareceu reunir a ideia (descrita no item 14) de que a eficácia das Equipas, em termos de diagnóstico e encaminhamento, sai francamente beneficiada pelo facto dos profissionais que as integram pertencerem a serviços da comunidade (44,4%). Tal realidade permite considerar que o conhecimento que os referidos profissionais detêm do meio em que laboram, se assume como facilitador e promotor da qualidade das respostas efectivadas.

Distintas percepções – Com base nos dados referentes aos itens ilustrados na tabela que se segue, é possível extrair um conjunto de informações sobre a forma como é percebida a acção das Equipas e o que esperam os docentes do seu desempenho.

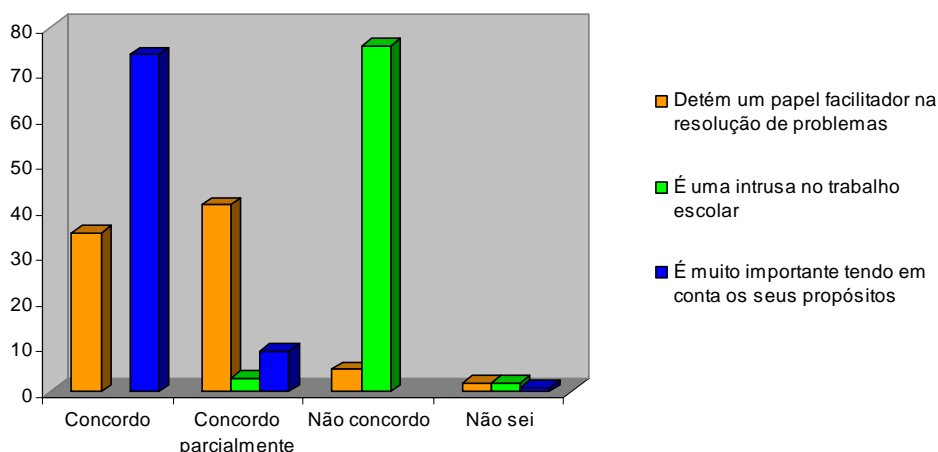
	Concordo		Concordo parcialmente		Não concordo		Não sei	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Questão 1								
9. Detém um papel facilitador na resolução de problemas	35	38,9	41	45,6	5	5,6	2	2,2
10. É intrusa no trabalho escolar	-	-	3	3,3	76	84,4	2	2,2
11. É muito importante tendo em conta os seus propósitos	74	82,2	9	10,0	-	-	1	1,1

Tabela 6.64 – Distribuição, por itens, das respostas à questão 11: *Em seu entender a EM é uma estrutura que...*

Em consonância com o item 9 (ver tabela 6.64), 38,9% de docentes referiram concordar totalmente com o parecer de que as mesmas assumem um papel facilitador na resolução dos problemas, enquanto 45,6% expressaram um parecer menos favorável, ao concordar apenas em parte, havendo, inclusive, 5,6% que discordaram por completo.

Por outro lado, quando chamados a pronunciar-se sobre o eventual sentimento de intromissão das Equipas no trabalho das escolas, 84,4% de docentes expressaram a sua discordância a par de outros 3,3% que afirmaram concordar, em parte, com a ideia explicitada. Complementarmente, é de acrescentar, ainda, o elevado consenso expresso por 82,2% de docentes em torno da ideia de que as Equipas são estruturas muito importantes, tendo em conta os propósitos que perseguem.

6.103 - Pareceres dos docentes sobre outras percepções



Em síntese, e tal como ilustra o gráfico 6.103, não sendo muito elevada a quantidade de docentes que percebe a Equipa como facilitadora da resolução de problemas, há, inversamente, uma elevada percentagem a considerar que a sua intervenção é bem aceite em contexto escolar (por oposição à ideia de ser sentida como intrusa) e, ainda, a reconhecer a sua importância face aos propósitos que persegue.

6.5.1.11 – Contributos para a melhoria do funcionamento das Equipas

Numa primeira análise dos dados recolhidos pela **questão 12**, de resposta múltipla, (ver página que se segue), verificou-se que dos 90 docentes, cinco,

pertencentes respectivamente às Equipas B, C, I e K (dois casos) não assinalaram em resposta à referida questão, qualquer item. De salientar, também, que tendo sido contemplado um item (o item12) de resposta aberta, possibilitando a identificação de aspectos para além dos 11 inicialmente previstos, nenhum docente o assinalou, razão pela qual foi excluído do gráfico 6.104 apresentado na próxima página.

12 - Promover melhorias no funcionamento das Equipas Multiprofissionais passa por: (complete a frase assinalando com um X a ou as opções correctas).

1. Assegurar a existência de uma Equipa por Agrupamento
 2. Ser promulgada legislação que reconheça e oficialize as Equipas
 3. Envolver os professores de forma mais activa na avaliação das situações e definição de estratégias de intervenção
 4. Garantir o seguimento da evolução dos casos
 5. Afectar psicólogos a tempo inteiro e/ou outros profissionais para estas Equipas
 6. Partilhar os resultados das avaliações com professores
 7. Incrementar a articulação entre as escolas e as Equipas
 8. Os diferentes serviços disponibilizarem mais horas para os profissionais que trabalham na Equipa
 9. Divulgar e clarificar junto dos professores o papel e modelo de funcionamento da Equipa
 10. Garantir a celeridade das respostas
 11. Promover formações inter e intra-Equipas
 12. Outras. Quais? _____
-

Considerando a informação recolhida e a sua distribuição pelos diferentes itens, constatou-se, de acordo com o referido gráfico, que em termos percentuais as prioridades variaram entre 36,7% e 73,3%, podendo considerar-se a sua distribuição, de acordo com a valoração atribuída, em quatro grupos distintos.

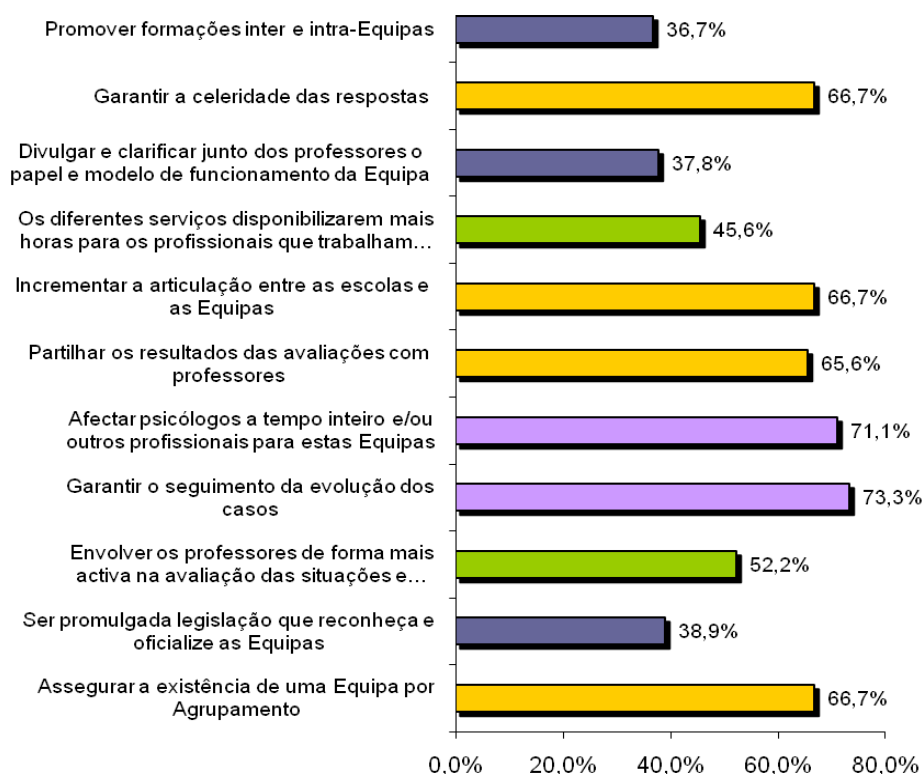
Um primeiro, menos expressivo, (identificado a azul) cujos valores variaram entre os 36,7% e os 38,9%, no qual se inclui a necessidade de promover formações inter e intra-Equipas; a divulgação e clarificação junto dos professores do papel e modelo de funcionamento das Equipas e, a promulgação de legislação que as reconheça e oficialize.

Um segundo, (a verde) que oscilou entre 45,6% e 52,22% e que contemplava dois aspectos, nomeadamente, a necessidade de serem disponibilizadas mais horas pelos serviços, a fim de garantir aos profissionais que laboram nas Equipas, maior disponibilidade para a realização do trabalho

que são chamados a desenvolver e de garantir um maior envolvimento dos docentes na avaliação das situações e definição de estratégias de intervenção.

Um terceiro grupo (assinalado a amarelo) que integrava quatro itens seleccionados por 65,6% a 66,7% dos inquiridos e que contemplava os seguintes aspectos: partilha dos resultados das avaliações com os professores; garantia de uma maior celeridade nas respostas; incremento da articulação entre as escolas e as Equipas e assegurar a existência de uma Equipa por Agrupamento de Escolas. Por último, um quarto grupo (a lilás) reunia os dois aspectos mais assinalados, que se reportavam, nomeadamente, à necessidade de afectar psicólogos e/ou outros profissionais, a tempo inteiro, ao serviço das Equipas, e à de garantir o seguimento da evolução dos casos (aspectos identificados respectivamente por 71,1% e 73,3% dos inquiridos).

6.104 - Pareceres dos docentes sobre outras percepções



Em síntese, constata-se que, segundo os professores:

- A formação das Equipas e a divulgação dos seus moldes de funcionamento junto das escolas e dos docentes, sendo necessária, não é

prioritária, tal como não o é a criação de legislação que oficialize as Equipas em estudo;

- As Equipas devem ser mais céleres, incrementar a articulação com as escolas e partilhar os resultados das avaliações com os professores, ainda que a quantidade de docentes que defende as melhorias agora citadas seja significativamente superior à que defende, quer a atribuição de mais horas aos profissionais que asseguram o trabalho das Equipas, quer à que considera que os professores devem ser envolvidos de forma mais activa na avaliação e definição de estratégias de intervenção;
- A necessidade de respostas de carácter continuado, no âmbito da psicologia e de outras especialidades constitui uma prioridade que os docentes julgam poder ser satisfeita com a afectação às Equipas de profissionais das áreas carenciadas;
- A garantia do seguimento dos casos e, ainda, a existência de respostas localizadas, traduzidas no assegurar em cada Agrupamento de escolas o funcionamento de uma Equipa constituem, para a maioria dos docentes, medidas prioritárias.

6.5.1.12 – Pareceres sobre factores responsáveis pelo insucesso das intervenções

Considerando, por último, a informação referente à **questão 14**, de resposta múltipla, que abaixo se apresenta, verificou-se, numa primeira análise, ter havido oito docentes (dos noventa), referentes nomeadamente às Equipas B (3 casos), C, D, I, K e N (um caso cada) que não assinalaram qualquer item dos nove previamente definidos, incluindo-se nestes, um de resposta aberta, designadamente o item 9. Constatou-se, também, que dos restantes 82 docentes, houve um único que assinalou apenas e só o item 9, tendo especificado como factor responsável pelo insucesso da intervenção a que se reportava, a existência de problemas de saúde.

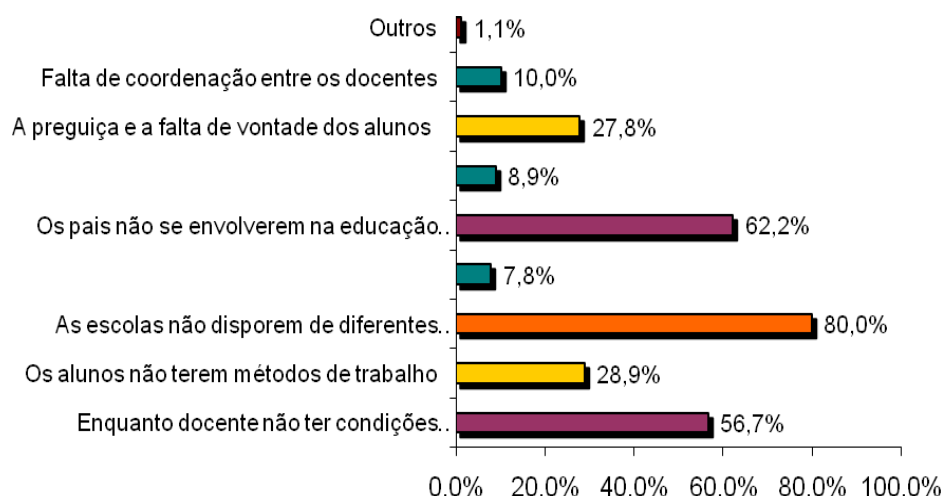
14 - Em seu entender os principais factores responsáveis pelo insucesso das intervenções são: (complete a frase assinalando com um X a ou as opções correctas.

1. Enquanto docente não ter condições para prestar a atenção individualizada de que esses alunos carecem
2. Os alunos não terem métodos de trabalho
3. As escolas não disporem de diferentes profissionais para prestar o apoio que estes alunos necessitam.

4. Os direitos dos outros alunos não poderem ser comprometidos
5. Os pais não se envolverem na educação dos filhos
6. Não sentir o meu esforço reconhecido e valorizado pela tutela
7. A preguiça e a falta de vontade dos alunos
8. Falta de coordenação entre os docentes
9. Outros. Quais? _____

Subdividindo os restantes itens em análise de acordo com a valoração que lhes foi atribuída, obteve-se a informação que se encontra plasmada no gráfico 6.105.

6.105 - Pareceres dos docentes sobre factores responsáveis pelo insucesso das intervenções



Da leitura do gráfico agora apresentado verificou-se que:

- Uma parte dos docentes, entre 7,8% e 10% do total, atribuíram a responsabilidade do insucesso (por ordem crescente de importância) ao facto de os direitos dos outros alunos não poderem ser comprometidos; de não sentirem o seu esforço reconhecido pela tutela e, ainda, à falta de coordenação entre docentes;
- A responsabilidade do insucesso das intervenções centrada nos alunos correspondeu, em termos percentuais, à opinião de 27,8% a 28,9% dos inquiridos, reportando-se o primeiro valor à preguiça e falta de vontade

dos alunos e o segundo à ausência de métodos de trabalho por parte daqueles;

- A ausência de condições para prestar a necessária atenção individualizada aos alunos em questão e o não envolvimento dos pais na educação dos filhos, constituíam, respectivamente para 56,7% e 62,2% dos docentes, o factor do referido insucesso;
- Acima de todos os factores já referidos, destacava-se, a nível de escola, a ausência de profissionais de diferentes especialidades, para prestar o necessário apoio a alunos que carecem de intervenções especializadas, aspecto que reuniu o consenso de 80% dos inquiridos.

Da análise agora apresentada, resulta evidente, na opinião dos docentes, que:

- A nível de escolas, há falta de profissionais especializados para coadjuvar a acção docente no adequado apoio a crianças/jovens que apresentam *barreiras à actividade e participação*, bem como das necessárias condições à prestação do apoio individualizado de que carecem;
- A falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos constitui um dos primordiais factores de insucesso das intervenções;
- A atitude dos alunos e a ausência de hábitos de estudo assumem uma quota-parte de responsabilidade no referido insucesso;
- A forma como é efectivada a coordenação entre docentes e o não reconhecimento, por parte da tutela, do esforço desenvolvido pelos mesmos, não constitui, para a grande maioria dos inquiridos (cerca de 90%), factor responsável pelo facto dos resultados ficarem aquém do espectável.

6.5.1.13 - Síntese

Com base na análise superiormente explicitada, resultante da informação constante nos 231 questionários recolhidos (48,8% dos inicialmente distribuídos) foi possível extrair o conjunto das conclusões que se passam a apresentar.

Assim, no que respeita às *características dos docentes* foi possível constatar que os que acederam a colaborar no estudo:

1. Se situavam maioritariamente na faixa etária dos 40 (37,8%), logo seguidos de um grupo com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos (34,8%), sendo de registar que 82,3% do total pertencia ao sexo feminino;
2. Leccionavam maioritariamente o 1º Ciclo (47,4%), seguindo-lhes os afectos ao 2º e 3º Ciclos (20,2% e 19,7% respectivamente). Os educadores de infância representavam 7,5% do total, havendo a acrescentar 5,3% de docentes que leccionavam cumulativamente o 2º e 3º Ciclos;

Relativamente ao *sentimento dos inquiridos face à necessidade de intervir com alunos que evidenciassem limitações* de qualquer índole:

3. A ideia de tratar-se de um desafio à capacidade de lidar com a diversidade (79,2%) e uma oportunidade de promover o desenvolvimento global dos alunos em questão (60,2%) constituíram os aspectos mais assinalados, sendo que 45,5% do total de docentes referiu simultaneamente os dois;
4. A insegurança e/ou ansiedade traduziram o sentir de 19,9% dos restantes;
5. A falta de condições e de preparação para trabalhar com os alunos em questão, a dimensão das turmas, a extensão dos programas e, ainda, a dificuldade de garantir simultaneamente o desenvolvimento dos outros alunos, foram as justificativas apresentadas por alguns docentes para o seu sentir.

Quanto ao *conhecimento que os inquiridos detinham das Equipas em estudo* e ao *envio de processos* para as mesmas, constatou-se que:

6. Se trata de estruturas bem conhecidas de 5,3% dos inquiridos, razoável ou vagamente conhecidas de 29,1% respectivamente, e desconhecidas de 36,6%;
7. Foi efectivado o envio de processos para as Equipas por 16,8% dos inquiridos em anos anteriores a 2005/2006 (primeiro ano sobre o qual incidiu o estudo), por 19,1% num ou em ambos os anos da recolha de dados (2005/2006 e/ou 2006/2007) e por 5,5% que recorreram às Equipas, não só nos anos citados, como também em anos anteriores;
8. Os restantes 58,6% (229) referiram nunca ter remetido qualquer processo para as Equipas, razão porque, dado o desconhecimento e ausência de informação e de acordo com o convencionado na construção do instrumento da recolha de dados, foram excluídos da análise subsequente. Aquele número foi agravado por 12 outras situações resultantes de incorrecções no preenchimento do questionário;

9. Reduzida a população alvo aos 90 docentes cujos questionários foram validados, constatou-se, de acordo com os novos dados, que 58,1% do total leccionavam o 1º Ciclo, 22,5% o 2º Ciclo, 19,7% o 3º Ciclo, 7,5% a Educação Pré-Escolar e 5,3% o 2º e 3º Ciclos em simultâneo e, ainda, que a distribuição dos docentes em representação das respectivas Equipas oscilava entre dois (Equipa I) e 20 (Equipa C).

No que se reporta à *percepção dos docentes sobre a acção das Equipas* e às *interacções entre eles estabelecidas* bem como às *razões subjacentes a pedidos de colaboração* por eles efectivados, concluiu-se que:

10. Os docentes classificaram maioritariamente como *boa* a acção desenvolvida pelas Equipas (44,4%), havendo ainda 5,6% que a consideraram *muito boa*, 37,8%, *aceitável* e 8,9% *mediocre*;
11. A necessidade de compreender as dificuldades das crianças (72,2%), o desejo de potenciar o seu desenvolvimento (53,3%) e a necessidade de ajuda (47,8%) constituem as razões de eleição dos docentes, mobilizadoras dos seus pedidos de colaboração. Menor relevo atribuem à necessidade de ouvir outras opiniões (35,5%) e à consciência de que a solução dos problemas ultrapassa a sua capacidade de resposta enquanto docentes (22,2%);
12. Dos 90 docentes, 66,7% estabeleceram contacto(s) com as respectivas Equipas, com o intuito de fornecer informação a fim de facilitar a compreensão das situações (53,3%), participar no processo de definição de estratégias de intervenção (35,6%) e expor dificuldades e percepções notadas (13,3%);
13. O cruzamento de dados evidenciou que fornecer informações adicionais a fim de facilitar a compreensão das situações (aspecto só não identificado pelas Equipas I e M) e tomar parte no processo de definição de estratégias de intervenção (item mencionado pelas dez Equipas) foram razões cumulativamente apresentadas por 22,2% do total de docentes, ao passo que a exposição de dificuldades e percepções não foi referida por qualquer representante das Equipas A, D e I.

Relativamente a *melhorias verificadas nos alunos* sinalizados às Equipas constatou-se que:

14. A nível da atitude/comportamento, do rendimento escolar, dos cuidados pessoais e do estado de saúde a opção *Algumas* foi a mais assinalada

(respectivamente 68,0%, 81,7%, 62,1% e 57,1%). Também em todos os casos a opção *Nenhumas* superou a opção *Muitas* (respectivamente, 18,7%/13,3%; 14,1%/4,2%; 27,6%/ 10,3% e 37,1%/5,7%);

15. Efectuada a análise de respostas por ciclos de escolaridade não se verificou qualquer tendência digna de realce.

Relativamente à *forma como se processa a abordagem dos casos pelas Equipas*,

16. Foram maioritariamente assinalados aspectos positivos, nomeadamente, o seu profissionalismo 52,2%; a elevada organização 16,7% e a sua capacidade de rentabilizar os seus recursos 13,3%;
17. Foram identificados como aspectos desfavoráveis a excessiva morosidade (26,7%) e a superficialidade das abordagens (5,6%);
18. Uma elevada percentagem de docentes (18,9%) referiu não ter opinião formada;
19. Da análise por Equipas e Ciclos de escolaridade verificou-se que o profissionalismo foi assinalado em valores superiores a 50% em todas as Equipas à excepção das A, B, N e K (destacando-se as Equipas F, C e D com valores entre os 75% e os 80%), sendo igualmente bastante expressivo em todos os Ciclos de escolaridade. A morosidade excessiva não foi mencionada por nenhum docente de Educação Pré-escolar nem pelas Equipas D e I, tendo sido a Equipa E a que registou o valor mais elevado (57,1%);
20. Uma percentagem de 25% a 50% dos participantes pertencentes às Equipas A, B, M e I (17 indivíduos distribuídos por todos os ciclos em análise) referiram não ter opinião formada sobre o funcionamento das Equipas, verificando-se, cumulativamente, que oito deles estabeleceram contactos com a referida Equipa durante o processo, o que impede o estabelecimento de uma relação causal entre as ausências de contacto e de opinião.

No que respeita ao *parecer dos docentes sobre os relatórios emitidos pelas Equipas*,

21. Os inquiridos identificaram como aspectos positivos o facto de se tratarem de documentos úteis quer para integrar os processos individuais dos alunos (41,1%), quer para justificar a aplicação de medidas educativas na presença de necessidades educativas especiais (41,1%) e, ainda, por fornecem indicadores úteis à compreensão das potencialidades dos educandos

- (41,1%). Nesta medida, evidenciam uma preocupação mormente centrada em aspectos organizacionais em detrimento dos de cariz pedagógico;
22. Reuniu maior consenso, em torno de aspectos menos positivos, a ideia de que as respostas raramente são dadas em tempo útil (13,3%), assinalada por apenas 50% dos indivíduos que anteriormente haviam referido a excessiva morosidade das Equipas na abordagens das situações, sendo os docentes afectos à Equipa K os que expressaram maior insatisfação (30,8%);
 23. Verificou-se, globalmente, que um total de 168 respostas assinalaram itens positivos por oposição a 23 tidos com valoração negativa, o que denota que os docentes detém um parecer favorável sobre os relatórios produzidos pelas Equipas.

Quanto à recolha de *pareceres sobre a composição e funcionamento das Equipas e sobre a sua interacção com distintos intervenientes e serviços da comunidade*, há a registar, num primeiro momento, que:

24. Embora tendo sido contemplada a opção de resposta *Não sei*, um elevado número de docentes não preencheu, no todo ou em parte, os itens em questão (ficaram por preencher 201 itens);
25. O maior número de respostas aos itens em análise centrou-se na opção *Concordo*;
26. A prevalência de respostas *Não sei* esteve relacionada com dinâmicas de funcionamento que traduziam a interacção das Equipas com a comunidade e, particularmente, com os pais (entre 6,7% e 35,6%), ao contrário dos itens referentes à interacção Equipas/docentes que foram os que registaram menos respostas na referida opção (1,1% a 4,4%), denotando, assim, um melhor conhecimento da realidade que lhes diz directamente respeito.

Relativamente à *composição e funcionamento das Equipas* verificou-se que:

27. A coexistência de profissionais de saúde, educação e serviço social com perfil adequado às funções a desempenhar é defendida por 86,7% de docentes, embora apenas 48,9% deles considerem que as Equipas promovem, efectivamente, o cruzamento de olhares numa óptica interdisciplinar, sustentada nos diversos saberes, indispensável ao correcto diagnóstico de problemas multicausais. Esta discrepância indicia a existência de um distanciamento entre os moldes em que os docentes esperam que funcionem as Equipas e o que se passa na realidade;

28. Quanto às funções a desempenhar pelas Equipas, 80% dos docentes consideraram que as Equipas deviam efectuar o acompanhamento dos casos avaliados e encaminhados, o que evidencia não só o entendimento do trabalho das Equipas como uma acção inacabada, como também uma procura de uma solução alternativa para a ausência de profissionais, nas escolas, de áreas distintas da educação;
29. No que respeita a constrangimentos decorrentes da falta de profissionais diversificados ao serviço das Equipas, as respostas recolhidas traduziram uma acentuada disparidade de opiniões, dado que 34,4% referiram concordar, 17,8% concordar parcialmente e 14,4% discordar;
30. Analisado o aspecto anteriormente referido em simultâneo com a proveniência dos profissionais, constatou-se as Equipas A, E, F e K (e com maior incidência a E e a K) foram as que maioritariamente partilharam a opinião da existência de limitações decorrentes da falta de profissionais (recorde-se que à data da recolha de dados, as Equipas E e K detinham ao seu serviço respectivamente 2 e 12 elementos);
31. Os docentes em representação da Equipa B, ao pronunciarem-se sobre as eventuais limitações decorrentes da falta de profissionais, distribuíram as suas respostas de forma equitativa pelas opções *Concordo* e *Não sei*, o que denota, por um lado, o parecer de que existem limitações e, por outro, o desconhecimento, por um elevado número de participantes, sobre a realidade da Equipa no que se reporta a recursos humanos;
32. Os docentes afectos à Equipa C foram os que denotaram maior disparidade de respostas, evidenciando uma clara contradição de pareceres sobre a eventual existência de limitações decorrentes da ausência de profissionais, sendo de assinalar que a não concordância foi a opção de resposta mormente seleccionada;
33. As Equipas M e N foram as que registaram o maior número de respostas em torno das opções *Concordo parcialmente* e *Não concordo*, revelando, no caso da segunda, a opinião maioritária de que não se verificam limitações resultantes da falta de profissionais;
34. No que se reporta a constrangimentos decorrentes do volume de trabalho remetido às Equipas, verificou-se que 52,2% dos docentes concordaram com a ideia de que o mesmo se traduzia numa limitação ao bom funcionamento das mesmas, enquanto 20% afirmaram concordar apenas em parte com tal parecer;
35. Da análise dos dados referentes aos constrangimentos das Equipas por falta de profissionais e de excesso de volume de trabalho face aos recursos

disponíveis, resultou também evidente tratar-se de assuntos sobre os quais os inquiridos revelaram maiores índices de desconhecimento (respectivamente 21,1% e 12,2%), deixando em aberto a possibilidade de se perceber aqui a existência de algum distanciamento entre as escolas e as Equipas.

Relativamente à *interacção Equipas/escolas*:

36. Verificou-se a existência de uma notória concordância expressa por 68,9% dos inquiridos, em torno da ideia de que as Equipas realizam o diagnóstico das problemáticas evidenciadas pelos alunos facultando, cumulativamente, orientações. Concordância que registou um decréscimo para 56,7% quando questionada a prestação de apoio aos docentes na identificação de situações problema e na definição de estratégias ajustadas;
37. A discrepância dos resultados apresentados no ponto anterior, levou a que se equacionasse a ausência de envolvimento de professores e Equipas na definição de orientações de trabalho ajustadas às problemáticas diagnosticadas. Dos procedimentos efectuados ressaltou a probabilidade de que o apoio que os professores esperam obter das Equipas nem sempre corresponda ao que estas efectivamente lhe proporcionam;
38. Embora com menor relevo, os docentes (43,3%) consideram que as Equipas detêm um papel na adequação das práticas docentes, com base nas orientações delas emanadas, enquanto outros 40% concordam parcialmente com a premissa, o que evidencia o reconhecimento de que directa ou indirectamente as dinâmicas das Equipas influenciam a acção docente.

Quanto à *opinião dos docentes sobre a interacção Equipas/famílias* há a destacar os seguintes aspectos:

39. Uma percentagem de 20% de docentes afirmou não saber pronunciar-se sobre a capacidade das Equipas envolverem os pais/encarregados de educação no diagnóstico das problemáticas, enquanto 24,4% defendem que elas detêm essa aptidão, por oposição a 7,8% que a negam;
40. Na prática, e segundo 45,6% dos inquiridos, existe, efectivamente, da parte das Equipas, uma tentativa de envolvimento dos pais com vista à melhoria da sua actuação face às problemáticas dos respectivos educandos, pese embora 15,6% de docentes afirmarem-se desconhecedores de tal realidade;
41. Face à discrepância dos resultados nos dois pontos anteriores (entre o denotar boa capacidade de envolver... e o procurar envolver os pais...)

resulta evidente a vontade de mobilizar a família para que assuma um papel activo nos processos de intervenção, ainda que nem sempre consiga fazê-lo ou o faça da melhor forma;

42. Uma larga percentagem de inquiridos (51,1%) considera que a acção das Equipas intervém simultaneamente sobre a criança e a família, visando não exclusivamente a primeira, mas sobretudo a melhoria do contexto em que se insere.

Equacionando a *interacção Equipas/comunidade* há a registar que:

43. Em quatro dos sete itens em análise a percentagem de respostas a revelar desconhecimento se situou entre os 14,4% e os 35,6%, o que evidencia que um número acentuado de docentes se afirma desconhecedor tanto dos procedimentos desencadeados pelas Equipas, como dos efeitos daí resultantes, sendo disso exemplo evidente o facto de 35,6% terem referido não saber se a acção das Equipas contribui para evitar situações de famílias multi-assistidas devido a sobreposição de intervenções por diferentes serviços;
44. Não foi conclusiva a hipótese de que a informalidade dos contactos inter-serviços contribuíssem para reduzir a morosidade dos processos, aspecto que registou o mais baixo índice de concordância (18,9%) a par de 35,6% de respostas parcialmente concordantes. Entre todas as Equipas, a C foi a que reuniu mais docentes (36,9% do total em representação da Equipa) a expressarem a opinião de que as interacções entre a respectiva Equipa e os serviços da comunidade favorecem a agilização dos processos de onde resulta a redução da sua morosidade;
45. As ideias de que as Equipas se constituem estruturas dinamizadoras de redes inter-serviços no meio em que estão inseridas, de onde resulta a rentabilização de recursos e de que as mesmas detêm um papel importante na responsabilização e mobilização dos diferentes intervenientes a envolver em cada processo, embora apresentando idêntico grau de concordância (38,9%), não constituem opiniões expressas pelo mesmo grupo de docentes, o que limita o estabelecimento de uma relação causal. Sendo de acrescentar que a opinião de que detêm um papel importante na responsabilização dos vários intervenientes foi refutada por 12,2% dos inquiridos;
46. Uma percentagem de 40% e 36,7% de docentes, defendeu, respectivamente, que as Equipas privilegiam a resolução das situações nos

contextos em que surgem e mobilizam os serviços da comunidade no sentido de nela colaborarem, por oposição a 4,4% e 2,2%, o que ilustra existir, da parte das Equipas, uma efectiva tentativa de envolvimento dos diversos intervenientes com o propósito de garantir a solução dos problemas no próprio contexto;

47. Uma grande parte dos docentes (44,4%) considera que o diagnóstico e encaminhamento dos casos efectuados pelas Equipas é mais eficaz porque os profissionais que as integram provêm de diferentes serviços da comunidade e, como tal, são melhor conhecedores da realidade local.

Considerando a *forma como é percebida a acção das Equipas*, constatou-se,

48. Não ser muito expressiva a percentagem de docentes que manifestou a sua total concordância quanto ao entendimento das Equipas como estruturas facilitadoras da resolução de problemas (38,9%), por oposição à elevada percentagem dos que refutam a ideia de se assumir como intrusa no trabalho escolar (84,4%) e dos que a consideram muito importante, tendo em conta os propósitos que perseguem (82,2%).

No que respeita aos aspectos assinalados pelos docentes como *possíveis contributos para a melhoria do funcionamento das Equipas*, foi possível agrupá-los de acordo com a valoração atribuída. Nesse sentido, verificou-se que:

49. A formação intra e inter equipas, a divulgação dos moldes de funcionamento das mesmas e a criação de legislação que as oficialize (aspectos valorados respectivamente por 36,7%, 37,8% e 38,9%) não constituem, segundo os docentes, aspectos prioritários;
50. Ganha relevância a concessão de mais horas aos profissionais das Equipas, pelos serviços a que estão afectos, para que trabalhem conjuntamente (45,6%) e o envolvimento mais activo dos professores na avaliação das situações e na definição de estratégias de intervenção (52,2%);
51. A partilha dos resultados das avaliações com os docentes (65,6%), a garantia da celeridade das respostas (66,7%), o incremento da articulação entre as escolas e as Equipas (67,7%) e o assegurar a existência de uma Equipa por Agrupamento (66,7%) constituem quatro dos seis aspectos mormente assinalados;

52. Maior ênfase foi atribuída à necessidade quer de afectar professores e outros profissionais às Equipas em estudo (71,1%), quer de garantir o seguimento da evolução dos casos (73,3%).

Por último, e segundo os docentes, *o insucesso das intervenções deve-se,*

53. Maioritariamente, à ausência de diferentes profissionais, a nível das escolas, para apoiarem os alunos em conformidade com as suas necessidades (80%), de condições para que os docentes lhes facultem o apoio individualizado que carecem (62,2%) e ainda, à ausência de envolvimento dos pais na educação dos filhos (62,2%);

54. Aos alunos (embora com menor incidência de docentes a defender este ponto de vista), por ausência de métodos de trabalho, por preguiça e falta de vontade (27,8%);

55. À falta de coordenação entre os docentes (10%), ao facto dos mesmos não sentirem a valorização e reconhecimento do seu esforço (8,9%) e, ainda, ao entendimento de que os direitos dos outros alunos não podem ser comprometidos (7,8%), sendo de referir que, de entre todos os aspectos considerados, estes são os que, na opinião dos inquiridos, menos condicionam o sucesso das intervenções.

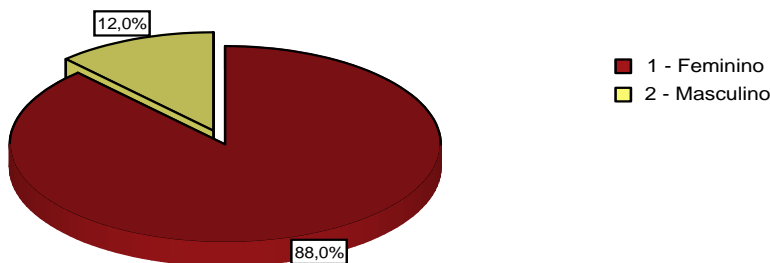
6.5.2 – Encarregados de Educação

No seguimento do mencionado no ponto 6.1, cumpre recordar que os dados que se passam a apresentar resultaram de recolha efectuada por telefone, com vista ao preenchimento do questionário destinado a encarregados de educação. Acrescente-se que, dado terem sido registadas notas tidas como pertinentes, durante a aplicação dos instrumentos, decorrentes de comentários proferidos pelos participantes, se considerou oportuno o seu tratamento. Por tal facto, a informação recolhida por essa via é tratada neste ponto conjuntamente com a restante.

6.5.2.1 – Características dos encarregados de educação

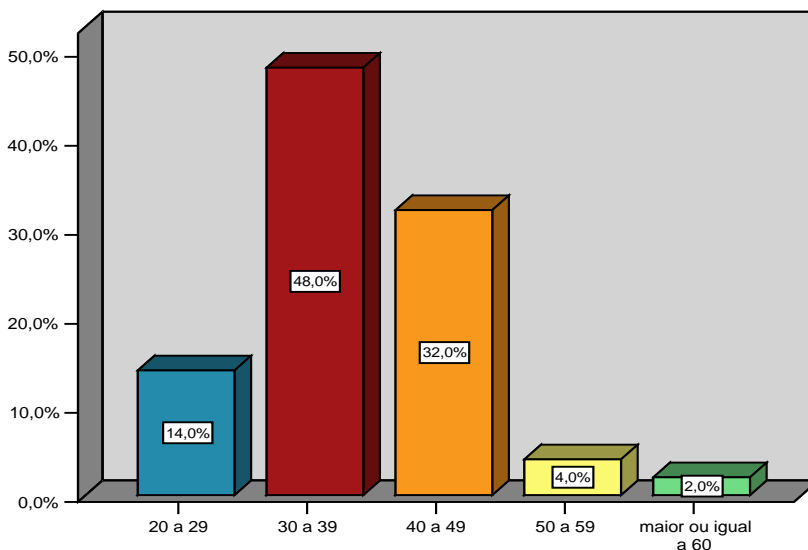
Considerando, num primeiro momento da análise, a caracterização dos encarregados de educação que acederam a participar no estudo, verificou-se, de acordo com os dados recolhidos (**questões 1, 2, 3 e 4**), que a grande maioria, (88% equivalentes a 44 indivíduos) pertencia ao sexo feminino e os restantes 12%, ao sexo masculino (ver gráfico 6.106).

6.106 - Sexo



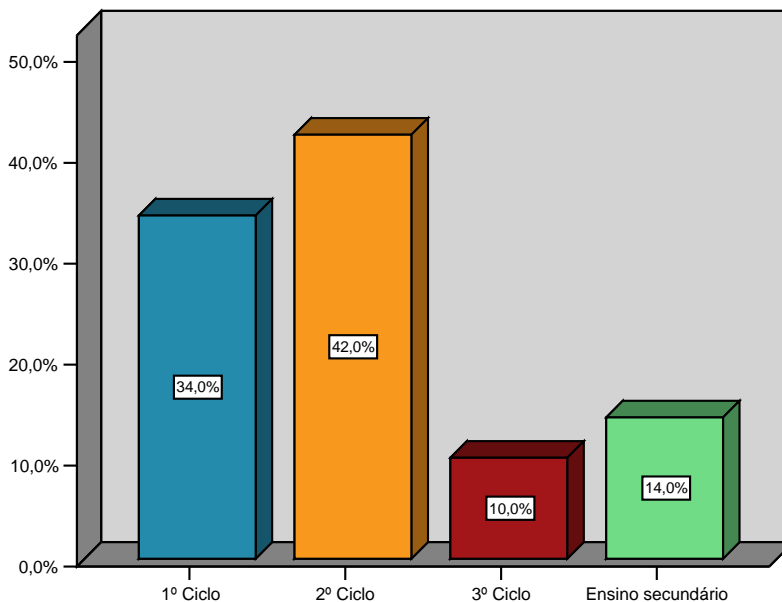
As idades dos participantes, compreendidas entre os 20 e os 69 anos, situavam-se maioritariamente na faixa etária dos 30 (48%), seguindo-lhe os que integravam o grupo dos 40 aos 49 anos (32%), e, com menor expressividade, os que detinham idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos (14%). Com idades iguais ou superiores a 50 anos foram identificados apenas três indivíduos (ver gráfico 6.107).

6.107 Faixa etária



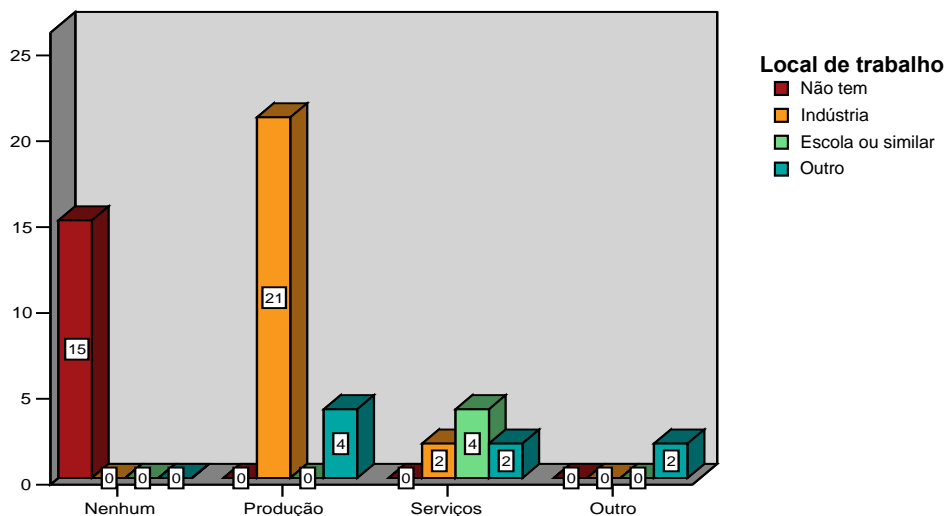
No que respeita a habilitações académicas e considerando as hipóteses convencionadas nos questionários, verificou-se não haver, entre os inquiridos, nem indivíduos que nunca frequentaram a escolaridade, nem com habilitações superiores ao ensino secundário. Na sua grande maioria detinham, apenas, o 1º ou o 2º Ciclos de escolaridade (respectivamente, 34% e 42%), conforme ilustra o gráfico que se segue (gráfico 6.108).

6.108 - Habilitações académicas

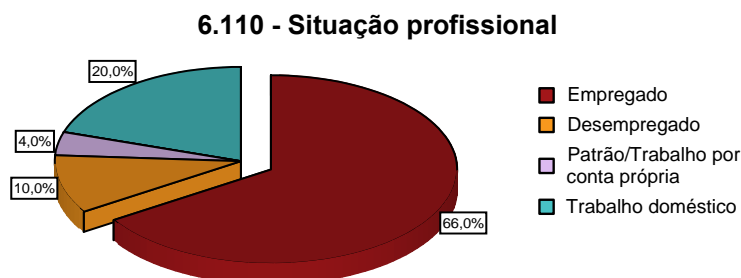


Relativamente à situação profissional dos inquiridos, foram consideradas três variáveis: o local de trabalho, o tipo de trabalho desenvolvido e a situação profissional. Da análise conjunta das duas primeiras, traduzida no gráfico 6.109, resultou evidente a existência de 15 encarregados de educação (30% do total) que referiram não desempenhar qualquer tipo de serviço nem deterem local de trabalho.

6.109 - Tipo de trabalho / local de trabalho



Dos restantes, 25 (50%) encontravam-se ligados ao sector primário, dos quais 21 (42%) desenvolviam a sua actividade profissional em indústrias (em particular no sector metalúrgico, onde laboravam sete) e outros dois dedicavam-se à agricultura. Para além destes, oito (16%) encontravam-se ligados ao sector secundário, dos quais metade desempenhava funções em estabelecimentos de educação. Na categoria *Outros*, os dois casos assinalados reportavam-se a indivíduos que ou eram patrões e/ou trabalhavam por conta própria (ver gráfico 6.110).



Considerando os dados plasmados nos gráficos 6.109 e 6.110 e na tabela 6.65, verificou-se que 20% dos encarregados de educação que haviam referido não estar vinculados a qualquer trabalho, quando solicitados a classificar a sua situação profissional, disseram ter como ocupação o trabalho doméstico, enquanto os restantes (10%) reafirmaram a situação de desemprego em que se encontravam. Numa outra leitura, foi possível verificar a concordância dos dados no referente aos encarregados de educação em situação de empregados por conta de outrem, os quais representavam 66% do total de inquiridos.

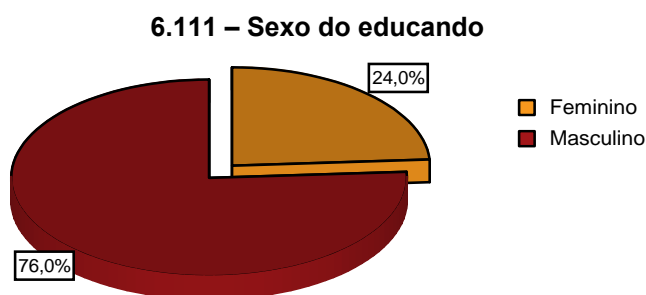
		Situação Profissional				Total	
		Empregado	Desempregado	Patrão/Trabalho por conta própria	Trabalho doméstico		
Tipo de trabalho	Nenhum	Recuento	0	5	0	10	15
		% del total	,0%	10,0%	,0%	20,0%	30,0%
Produção		Recuento	24	0	1	0	25
		% del total	48,0%	,0%	2,0%	,0%	50,0%
Serviços		Recuento	8	0	0	0	8
		% del total	16,0%	,0%	,0%	,0%	16,0%
Outro		Recuento	1	0	1	0	2
		% del total	2,0%	,0%	2,0%	,0%	4,0%
Total		Recuento	33	5	2	10	50
		% del total	66,0%	10,0%	4,0%	20,0%	100,0%

Tabela 6.65 – Situação profissional dos encarregados de educação

Perante a informação agora disponibilizada, concluiu-se que 76% do total de inquiridos não detinham, em termos de habilitações académicas, mais do que o 2º Ciclo de escolaridade e que 80% dos mesmos ou estavam desempregados, ou desempenhavam trabalho doméstico, ou trabalhavam no sector primário. Face a esta realidade, foi possível inferir estar-se, genericamente, perante um grupo de encarregados de educação do estrato sócio-económico e cultural baixo.

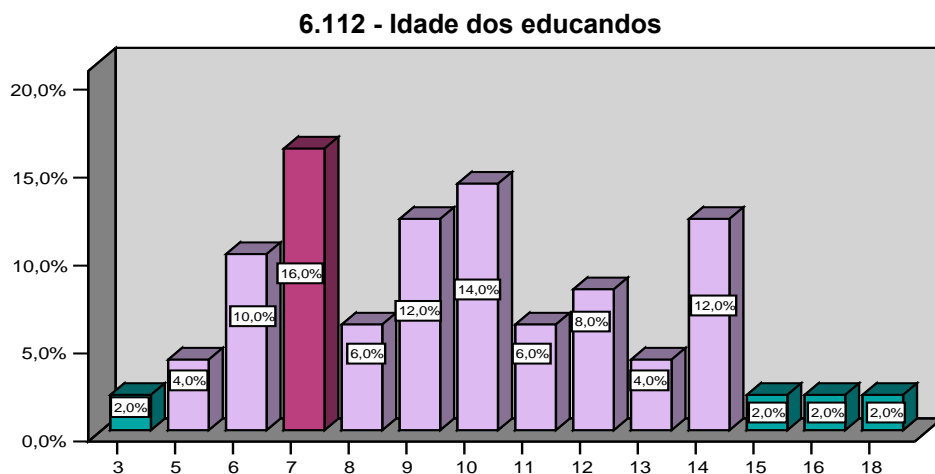
6.5.2.2 – Características dos educandos

Considerando agora as características dos educandos a que se reportava a informação recolhida (**questão 5**), verificou tratar-se, na grande maioria, de indivíduos do sexo masculino (76% do total) conforme ilustra o gráfico 6.111.



No que se refere à distribuição da idade dos educandos, importa salientar que os dados constantes no gráfico 6.112 se reportam à idade que as crianças/jovens tinham à data da recolha de informação (meses de Junho, Julho e Agosto de 2007) e não à idade que possuíam aquando da sua passagem pelas Equipas (anos lectivos 2005/2006 e/ou 2006/2007). Face a esta realidade, é possível a existência de desfasamentos mais ou menos acentuados (passíveis de oscilar entre dois meses e cerca de ano e meio) pelo que não seria adequado efectuar a comparação da idade dos educandos com o ano e ciclo de escolaridade identificados no questionário, esses sim, relativos à caracterização da situação escolar dos alunos aquando do seu contacto com as referidas Equipas.

Assim, de acordo com os dados, é possível concluir que, à data da recolha, as idades das crianças/jovens em questão se distribuíam entre os 3 e os 18 anos, havendo a destacar quatro, no limite inferior, com respectivamente, 3, 15, 16 e 18 anos, e no superior, referente à idade de sete anos, 16% do total.



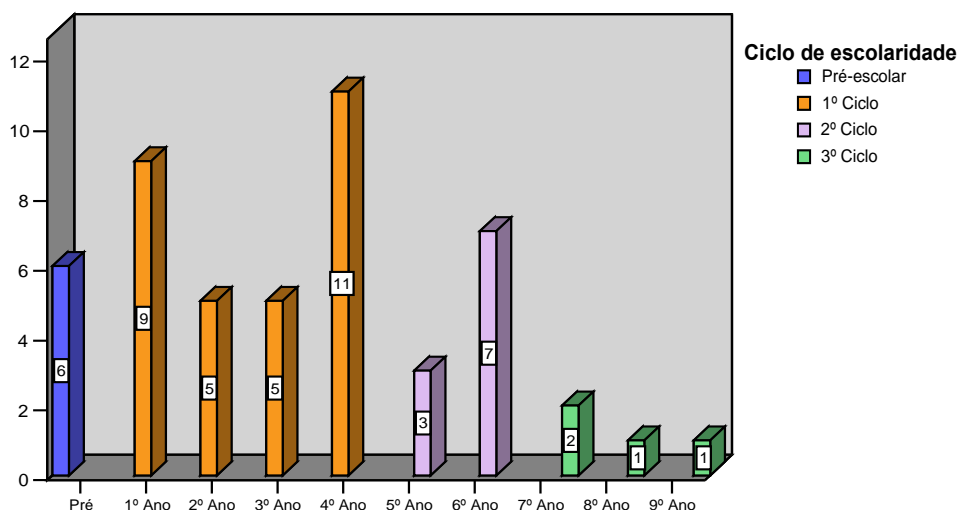
Quanto ao ano e ciclo de escolaridade procurou-se conhecer a distribuição dos alunos através da análise conjunta das duas variáveis. Deste procedimento, traduzido na tabela 6.66 e no gráfico 6.113, resultou evidente ter sido garantida, como previsto, a dimensão da amostra, por ciclo de escolaridade, (12% do Pré-escolar, 60% do 1º Ciclo e os restantes 38% do 2º e 3º Ciclos.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Ano de escolaridade	Pré Escolar	Recuento	6	0	0	0	6
		% del total	12,0%	,0%	,0%	,0%	12,0%
1º Ano		Recuento	0	9	0	0	9
		% del total	,0%	18,0%	,0%	,0%	18,0%
2º Ano		Recuento	0	5	0	0	5
		% del total	,0%	10,0%	,0%	,0%	10,0%
3º Ano		Recuento	0	5	0	0	5
		% del total	,0%	10,0%	,0%	,0%	10,0%
4º Ano		Recuento	0	11	0	0	11
		% del total	,0%	22,0%	,0%	,0%	22,0%
5º Ano		Recuento	0	0	3	0	3
		% del total	,0%	,0%	6,0%	,0%	6,0%
6º Ano		Recuento	0	0	7	0	7
		% del total	,0%	,0%	14,0%	,0%	14,0%
7º Ano		Recuento	0	0	0	2	2
		% del total	,0%	,0%	,0%	4,0%	4,0%
8º Ano		Recuento	0	0	0	1	1
		% del total	,0%	,0%	,0%	2,0%	2,0%
9º Ano		Recuento	0	0	0	1	1
		% del total	,0%	,0%	,0%	2,0%	2,0%
Total		Recuento	6	30	10	4	50
		% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.66 – Ano de escolaridade / Ciclo de escolaridade

Foi possível constatar, ainda, que a nível do 1º Ciclo, os alunos do 1º e 4º anos foram os que estiveram representados em maior número, respectivamente nove e 11, seguidos dos do 2º Ciclo, com particular destaque para os do 6º ano. Com menor relevo registaram-se, a nível do 3º Ciclo, os alunos do 7º ano, conforme ilustra o gráfico 6.113.

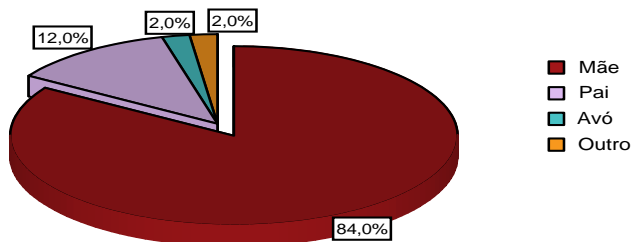
6.113 - Ano de escolaridade / Ciclo de escolaridade



6.5.2.3 - Relação de parentesco encarregados de educação/respectivos educandos

Relativamente à relação de parentesco agora mencionada e tal como demonstra o gráfico 6.114, 96% dos inquiridos eram os progenitores dos respectivos educandos dos quais 84% eram mães.

6.114 - Grau de parentesco



6.5.2.4 - Factores responsáveis pela sinalização

Quanto ao reconhecimento do factor ou factores subjacentes à sinalização da cada criança/jovem para a respectiva Equipa, vários aspectos foram contemplados, conforme ilustra a **questão 7** que se apresenta em seguida.

7 - O que é que no seu educando o preocupa? (responda sim - S ou não - N para cada uma das seguintes afirmações)

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> O seu comportamento | 4. <input type="checkbox"/> A sua saúde |
| 2. <input type="checkbox"/> As suas dificuldades na escola | 5. <input type="checkbox"/> A incapacidade que apresenta. Especifique: _____ |
| 3. <input type="checkbox"/> Nada. Ele não tem o(s) problema(s) que dizem | 6. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |

Efectuada a análise dos vários itens, em paralelo com a variável *ciclo de escolaridade*, foi possível concluir, de acordo com a tabela 6.67, que em todos os ciclos de escolaridade *o comportamento* constituiu um dos factores que assumiram maior peso na sinalização das crianças/jovens para as Equipas. Note-se, com base nas respostas afirmativas, a aproximação dos valores entre as percentagens por nível de escolaridade e as referentes aos casos assinalados, que no Pré-escolar representam uma terça parte do total (8% de 12%) e no 3º Ciclo chegam a ser coincidentes (8%). Da análise dos comentários paralelamente efectuados foram referidos a violência/agressividade (três inquiridos – Equipas D, E e I); a inibição e timidez (três pais – dois da A e um da M) e ainda, o medo, a teimosia, a infantilidade e o amuo (citados por outros quatro – Equipas A, B, E e K). Em termos globais apenas 20% do total de crianças/jovens contemplados não foram referenciados por problemas comportamentais.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
O comportamento	Não	Recuento	2	6	2	0	10
		% del total	4,0%	12,0%	4,0%	,0%	20,0%
	Sim	Recuento	4	24	8	4	40
		% del total	8,0%	48,0%	16,0%	8,0%	80,0%
Total		Recuento	6	30	10	4	50
		% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.67 – Comportamento/Ciclo de escolaridade

O item *dificuldades de aprendizagem*, tal como ilustra a tabela 6.68 foi, entre todos, o mais assinalado, atingindo um valor percentual de 88% do total. Exceptuando-se a Educação Pré-escolar, que atingiu neste item um valor de 4%, por oposição aos 12% do seu total, a nível do 1º Ciclo 56% de 60% foram identificados por dificuldades de aprendizagem, enquanto nos 2º e 3º Ciclos foram-no a totalidade das crianças/jovens mencionados.

De acordo com os inquiridos, as dificuldades escolares referidas reportavam-se a desinteresse e aversão à escola (dois casos – Equipas F e K); lentidão na execução das tarefas escolares (um caso – Equipa D); falta de atenção (um caso – Equipa I); dificuldades específicas na Língua Portuguesa (um caso – Equipa N); dificuldades resultantes de limitações na expressão/comunicação oral (um caso – Equipa I); acentuado desfasamento idade/ano de escolaridade (um caso – Equipa N); e ainda um último que, utilizando as palavras do encarregado de educação que o verbalizou “é muito malandro mas é muito inteligente” (EEK3).

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
As suas dificuldades na escola	Não	Recuento	4	2	0	0	6
		% del total	8,0%	4,0%	,0%	,0%	12,0%
	Sim	Recuento	2	28	10	4	44
		% del total	4,0%	56,0%	20,0%	8,0%	88,0%
Total	Recuento	6	12,0%	10	4	50	
	% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%	

Tabela 6.68 – Dificuldades de aprendizagem/Ciclo de escolaridade

No que respeita a aspectos relacionados com a *ausência de saúde* foi possível verificar um decréscimo significativo, cifrando-se em 36% do total a quantidade de casos referenciados. De acordo com a sua distribuição por ciclos de escolaridade, verificou-se que a nível do Pré-escolar e do 3º Ciclo ocorreu a identificação de metade dos casos considerados, enquanto no 1º e 2º Ciclos os valores foram comparativamente inferiores. No 1º Ciclo foram referenciados 20% dos 60% considerados e no 2º Ciclo 6% de 20%.

		Ciclo de escolaridade					Total
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
A sua saúde	Não	Recuento	3	20	7	2	32
		% del total	6,0%	40,0%	14,0%	4,0%	64,0%
	Sim	Recuento	3	10	3	2	18
		% del total	6,0%	20,0%	6,0%	4,0%	36,0%
Total		Recuento	6	30	10	4	50
		% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.69 – Ausência de saúde/Ciclo de escolaridade

Com base nas notas tomadas, à excepção de dois casos referentes às Equipas F e M, ambos referenciados por problemas do foro cardíaco, um deles associado a problemas do aparelho respiratório, todos os restantes diferiam entre si, tendo sido mencionados casos de cerebelite (Equipa A), angioma de grandes dimensões com complicações associadas (Equipa C), encoprese (Equipa D), Leg Perth Calvê (Equipa E), problemas do foro emocional (Equipa I), abcesso cerebral e insuficiência renal (Equipa I), obesidade (Equipa K) e cromossomopatia (Equipa M).

Relativamente a *limitações a nível das funções e/ou estruturas do corpo*, (ver tabela 6.70) verificou-se, uma vez mais, um decréscimo no valor total, que passou a representar 16% dos casos em estudo, distribuídos, à excepção de um, pela Educação Pré-escolar e pelo 1º Ciclo, na proporção, respectivamente, de um terço e de um sexto dos seus totais.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
A incapacidade que apresenta	Não	Recuento	4	25	10	3	42
		% del total	8,0%	50,0%	20,0%	6,0%	84,0%
	Sim	Recuento	2	5	0	1	8
		% del total	4,0%	10,0%	,0%	2,0%	16,0%
Total		Recuento	6	30	10	4	50
		% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.70 – Limitações nas funções e/ou estruturas do corpo/Ciclo de escolaridade

De referir que, de acordo com a especificação solicitada, foram identificados, no total dos oito casos, três situações de limitações motoras (Equipas A, B e E) uma delas associada a um quadro de epilepsia (Equipa A),

três casos de problemas graves de comunicação/linguagem, (um da Equipa I e dois da M) apresentando um deles um desenvolvimento global muito aquém do esperado para a idade (Equipa M), outro com dificuldades auditivas e o terceiro com problemas de visão (ambos pertencentes à Equipa B).

Tendo sido ainda contemplado, na questão 7, um espaço de resposta aberta para identificação de *outra qualquer situação*, foi possível verificar que aspectos do foro da saúde, bem como limitações de vária ordem que não haviam sido assinalados nos dois itens anteriores, acabaram por ser aqui mencionados. De referir, nomeadamente, três casos de dificuldades de comunicação/linguagem (dois da Equipa E – um deles associado a enurese – e um da Equipa I) e dois de dislexia, num dos quais a inibição estava presente (Equipas A e N). De âmbito comportamental, para além do já referido, foram mencionados um caso de «nervosismo» (Equipa C), dois de hiperactividade (ambos da Equipa D) e um de ansiedade e agressividade (Equipa E). Foi ainda contemplada uma outra situação de enurese (Equipa E) para além da anteriormente citada, um caso de debilidade física (Equipa F), dois de atraso global de desenvolvimento (ambos da Equipa M) e um de dificuldades de memorização (Equipa N).

De referir que as problemáticas agora explicitadas correspondiam aos 14 casos alusivos aos valores da tabela 6.71, abaixo apresentada. Ainda com base na referida tabela foi possível concluir que a identificação de *outras situações* foi particularmente acentuada a nível do 1º Ciclo onde foram registados 11 casos, por oposição a todos os outros, onde foi assinalado apenas um por nível de escolaridade.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Outra situação	Não	Recuento	5	19	9	3	36
		% del total	10,0%	38,0%	18,0%	6,0%	72,0%
	Sim	Recuento	1	11	1	1	14
		% del total	2,0%	22,0%	2,0%	2,0%	28,0%
Total		Recuento	6	30	10	4	50
		% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.71 – Outra situação/Ciclo de escolaridade

Procurando identificar possíveis divergências de opinião entre os encarregados de educação e quem eventualmente tivesse proposto a sinalização da criança/jovem à Equipa, foi contemplado o item, *Nada. Ele(a) não tem os*

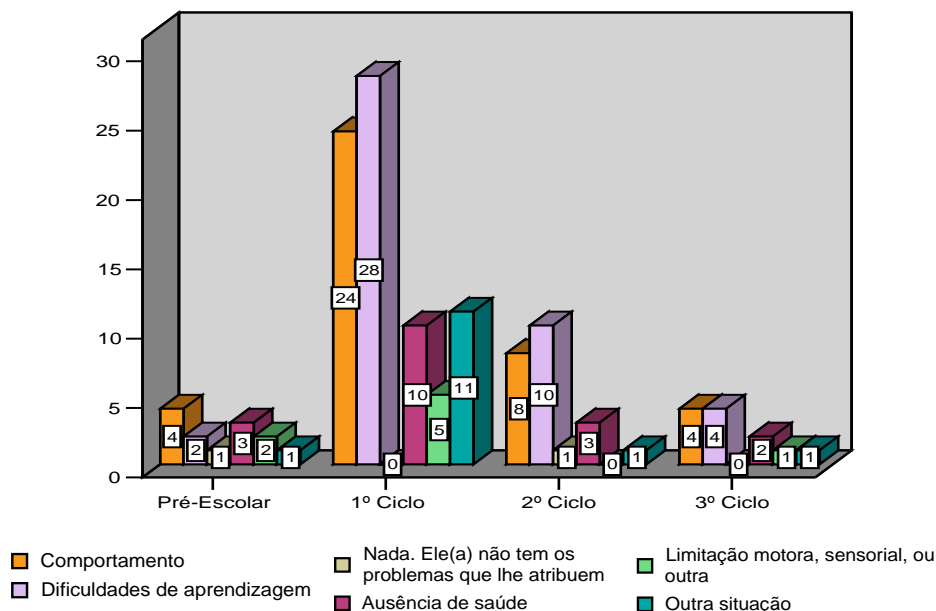
problemas que lhe atribuem. Relativamente a esta opção de resposta, tal como evidencia a tabela 6.72, apenas dois inquiridos se identificaram com ela, um encarregado de educação de uma criança a frequentar a Educação Pré-escolar que referiu “Eu achava que ela não tinha nada, mas a educadora opinava que ela era muito agarrada à mãe!” (EEK2) e outro cujo educando se encontrava a frequentar o 2º Ciclo.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Nada. Ele(a) não tem os problemas que lhe atribue	Não	Recuento	5	30	9	4	48
		% del total	10,0%	60,0%	18,0%	8,0%	96,0%
	Sim	Recuento	1	0	1	0	2
		% del total	2,0%	,0%	2,0%	,0%	4,0%
Total		Recuento	6	30	10	4	50
		% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.72 – Nada. Ele(a) não tem os problemas que lhe atribuem/Ciclo de escolaridade

Em síntese, o gráfico 6.115 ilustra o atrás descrito, no qual é facilmente perceptível a preponderância das dificuldades de aprendizagem e das questões comportamentais, sobre todos os outros aspectos.

6.115 - Motivos do encaminhamento para as Equipas



De referir, por último, que apenas a nível da Educação Pré-escolar as questões do foro da saúde ultrapassaram as designadas dificuldades de aprendizagem, ou competências em défice.

6.5.2.5 - Posição dos encarregados de educação face às diferentes problemáticas

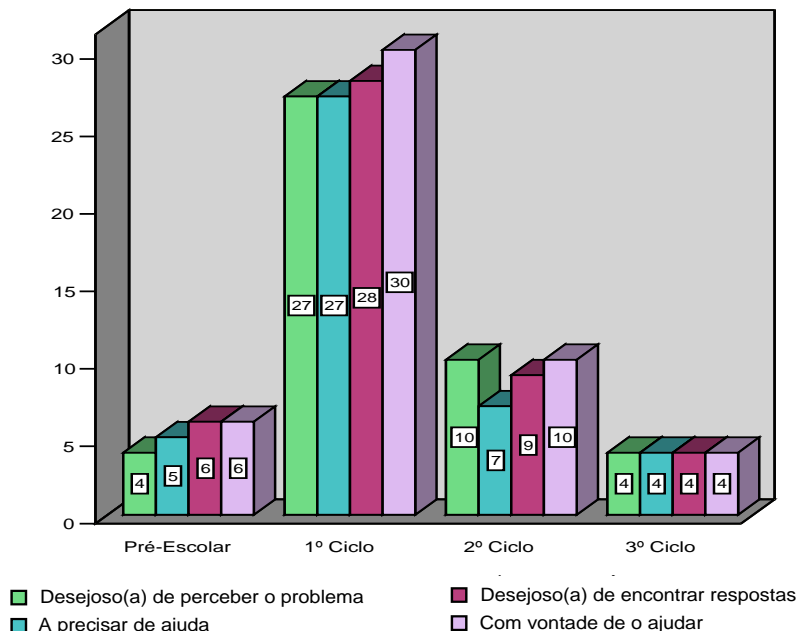
Uma vez identificadas as problemáticas inerentes a cada educando, importava igualmente perceber o sentir dos encarregados de educação face às mesmas. Para tal foi convencionado um conjunto de nove itens (**questão 8**) que se distribuíam por dois tipos de estados emocionais, uns considerados *facilitadores* (itens 4, 6, 7 e 8) outros *limitadores da relação de ajuda* (itens 1, 2, 3 e 5) e ainda um nono que contemplava a opção *Outro*, conforme se ilustra.

8 - Como se sentiu ou sente em relação a essa preocupação?
(responda sim - S ou não - N para cada uma das seguintes afirmações)

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Inseguro(a) | 6. <input type="checkbox"/> A precisar de ajuda |
| 2. <input type="checkbox"/> Com vontade de fugir | 7. <input type="checkbox"/> Desejoso(a) de encontrar respostas |
| 3. <input type="checkbox"/> Incapaz | 8. <input type="checkbox"/> Com vontade de o ajudar |
| 4. <input type="checkbox"/> Desejoso(a) de perceber o problema | 9. <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| 5. <input type="checkbox"/> Culpado(a) | |

De entre os *facilitadores* e por ciclo de escolaridade, os inquiridos (respectivamente, seis da Educação Pré-escolar, 30 do 1º Ciclo, 10 do 2º Ciclo e quatro do 3º Ciclo) expressaram um inquestionável desejo de compreender os problemas e encontrar formas adequadas de lidar com eles, denotando uma elevada receptividade a serem ajudados. Efectivamente, em termos quantitativos, todos os inquiridos referiram ter *vontade de ajudar* os seus educandos, dos quais 90% se afirmaram *desejosos de perceber o problema* ou problemas em causa, sendo de assinalar apenas a diferença evidenciada a nível da Educação Pré-escolar em que um terço dos inquiridos, não expressou tal desejo.

6.116 - Facilitadores



Dos comentários tecidos paralelamente, um dos inquiridos referiu: “Eu tive dificuldades em perceber porque é que ele chegava a casa revoltado. Eu preocupava-me com o meu filho!” (EEA3). Contextualizando a afirmação com base nos registos efectuados, foi possível verificar tratar-se de uma situação familiar pautada por comportamentos anti-sociais graves, associados, eventualmente, a alguma dificuldade e/ou incapacidade, em particular, dos profissionais da educação lidarem com a especificidade da problemática.

Um outro pai, da Equipa B, (EEB3) ao invés do anteriormente citado, referiu não se ter sentido desejoso de perceber o problema por se identificar com o que ele, enquanto criança, também vivera, experiência essa que o ajudara a encarar sem angústia a situação do seu filho.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Desejosa(o) de perceber o problema	Não	Recuento	2	3	0	0	5
	% del total		4,0%	6,0%	,0%	,0%	10,0%
	Sim	Recuento	4	27	10	4	45
	% del total		8,0%	54,0%	20,0%	8,0%	90,0%
Total	Recuento	6	30	10	4	50	
	% del total		12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.73 – Desejosa(o) de perceber o problema/Ciclo de escolaridade

Tal como ilustra a tabela 6.74, a percentagem de inquiridos que se afirmou *desejosa de encontrar respostas*, subiu de 90% para 94%, relativamente ao item anteriormente citado, ficando apenas de fora três casos: dois do 1º e um do 2º Ciclos. O único inquirido que fez questão de referir a razão de não se ter sentido desejoso de encontrar respostas, justificou que tal facto se devia a tê-las ainda bastante presentes, sendo de salientar tratar-se do mesmo encarregado de educação (EEB3) que referira identificar-se com o problema do seu educando na análise do item anteriormente apresentado.

		Ciclo de escolaridade					Total
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Desejosa(o) de encontrar respostas	Não	Recuento	0	2	1	0	3
		% del total	,0%	4,0%	2,0%	,0%	6,0%
	Sim	Recuento	6	28	9	4	47
		% del total	12,0%	56,0%	18,0%	8,0%	94,0%
Total	Recuento	6	30	10	4	50	
	% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%	

Tabela 6.74 – Desejos(a) de encontrar respostas/Ciclo de escolaridade

Considerando, por um lado, que o reconhecimento da *necessidade de ajuda* constitui um aspecto facilitador quer nos processos terapêuticos, quer nas relações de ajuda e, por outro, que o encarregado de educação detém um papel fundamental no equilíbrio emocional e bem-estar do seu educando, importava conhecer em que medida aqueles que lidam mais de perto com as crianças/jovens sentiam essa necessidade. Com base nos resultados traduzidos na tabela 6.75 constatou-se que a grande maioria dos encarregados de educação, mais precisamente 86% dos inquiridos, considerava necessitar de ajuda para lidar com a problemática ou problemáticas do seu educando.

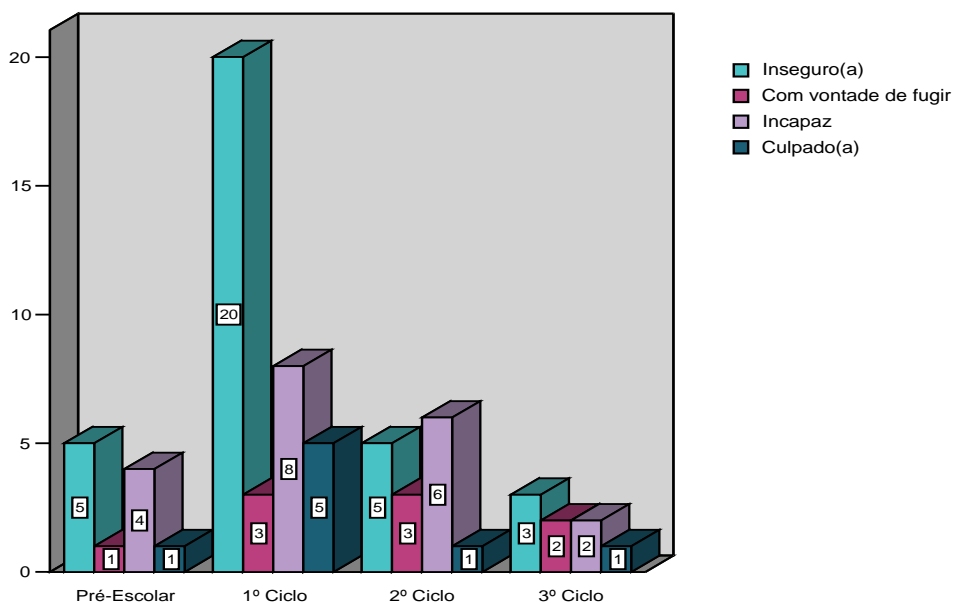
		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
A precisar de ajuda	Não	Recuento	1	3	3	0	7
		% del total	2,0%	6,0%	6,0%	,0%	14,0%
	Sim	Recuento	5	27	7	4	43
		% del total	10,0%	54,0%	14,0%	8,0%	86,0%
Total	Recuento	6	30	10	4	50	
	% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%	

Tabela 6.75 – A precisar de ajuda/Ciclo de escolaridade

Em termos percentuais e considerando o número de casos por nível de escolaridade, foram os encarregados de educação dos alunos do 2º Ciclo os que menos referiram sentir-se a necessitar de ajuda. De acrescentar que o único inquirido (uma mãe) que teceu um comentário a este item, revelou tê-lo percebido não como a identificação da necessidade de ajuda para melhor intervir junto do seu educando, mas sim como uma necessidade de ajuda a si própria. Tal facto decorria da aparente incapacidade de gerir as relações familiares e problemas decorrentes do quadro de esquizofrenia paranoide não tratada, de que padecia o pai da criança, de quem esta mãe se encontrava separada.

Equacionando agora os *aspectos tidos como limitadores*, de entre os quais se optou por considerar *a insegurança, a culpa, o sentimento de incapacidade e o desejo de fuga*, constatou-se, com base na comparação das respostas de todos quantos os referiram ter sentido, que a insegurança foi, de todos eles, o que esteve presente de forma mais acentuada.

6.117 - Limitadores



Os valores plasmados na tabela 6.76, evidenciam que uma percentagem de 66% dos inquiridos fez alusão ao sentimento de *insegurança* para descrever a forma como viveu emocionalmente a sua situação particular. Considerando, uma vez mais, as informações complementares, enquanto a mãe EEA4 não se

identificava com a afirmação e referia sentir-se segura de si sempre que necessitava intervir com o seu filho, a mãe EEE2, traduzindo a ambivalência de sentimentos vividos, reportava-se a este item referindo “Eu via que ele tinha muitas dificuldades mas não podia ficar sem trabalhar!”

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Insegura(o)	Não	Recuento	1	10	5	1	17
		% del total	2,0%	20,0%	10,0%	2,0%	34,0%
	Sim	Recuento	5	20	5	3	33
		% del total	10,0%	40,0%	10,0%	6,0%	66,0%
Total		Recuento	6	30	10	4	50
		% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.76 – Insegura(o)/Ciclo de escolaridade

Ainda em relação a este parâmetro e tendo em conta os valores da dimensão da amostra, foi possível verificar que o sentimento de insegurança assumiu valores menos elevados nos encarregados de educação de educandos a frequentar o 1º e 2º Ciclos de escolaridade.

O *desejo de fuga*, enquanto recusa a enfrentar a realidade, foi referido por 18% dos inquiridos. Pese embora a reduzida dimensão da amostra, em termos de proporção, este sentimento foi maioritariamente experimentado por encarregados de educação de educandos mais velhos, nomeadamente a frequentar o 2º e 3º Ciclos de escolaridade, tal como ilustram os dados da tabela 6.77.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Com vontade de fugir	Não	Recuento	5	27	7	2	41
		% del total	10,0%	54,0%	14,0%	4,0%	82,0%
	Sim	Recuento	1	3	3	2	9
		% del total	2,0%	6,0%	6,0%	4,0%	18,0%
Total		Recuento	6	30	10	4	50
		% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.77 – Com vontade de fugir/Ciclo de escolaridade

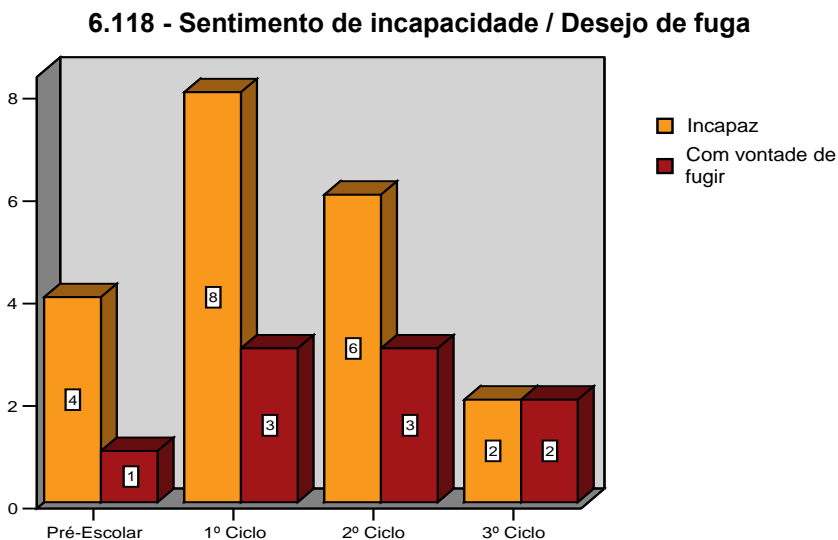
No que respeita ao *sentimento de incapacidade*, constatou-se que os valores mais elevados foram registados em encarregados de educação de

crianças que à data frequentavam a educação Pré-escolar, 8% de 12%, o 2º Ciclo, 12% de 20% e o 3ºCiclo, 4% de 8%. Dos comentários tecidos, apenas uma mãe (EEK5) fez alusão a sentir-se incapaz de ajudar o seu filho por, como referiu, não ter estudos. Tendo por base os dados recolhidos quanto aos dois aspectos acabados de explicitar, nomeadamente o desejo de fuga e o sentimento de incapacidade, considerou-se ajustado proceder à comparação dos valores obtidos nas duas variáveis, na medida em que a fuga traduz desistência, aspecto este intimamente associado ao sentimento de incapacidade.

		Ciclo de escolaridade					
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total	
Incapaz	Não	Recuento	2	22	4	2	30
		% del total	4,0%	44,0%	8,0%	4,0%	60,0%
Sim		Recuento	4	8	6	2	20
		% del total	8,0%	16,0%	12,0%	4,0%	40,0%
Total		Recuento	6	30	10	4	50
		% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.78 – Incapaz/Ciclo de escolaridade

Do procedimento traduzido no gráfico 6.118, e com base nos valores das tabelas anteriormente apresentadas, resultou evidente que embora 40% dos inquiridos tenham experimentado o sentimento de incapacidade, somente 18% testemunharam terem sentido, em algum momento, o desejo de fuga.



O gráfico agora apresentado evidenciou, ainda, uma progressiva aproximação dos valores associados ao desejo de fuga relativamente ao sentimento de incapacidade, à medida que os educandos progrediam de Ciclo de escolaridade e, conseqüentemente, de idade.

Porque intimamente associado aos sentimentos já referidos, foi ainda contemplado um item com o intuito de tentar aferir a ideia de culpa vivenciada pelos inquiridos. Com base nos dados da tabela 6.79, detectaram-se 16% de casos nos quais a noção de culpa terá marcado presença, parecendo os mesmos se encontrarem relativamente diluídos em termos de níveis de escolaridade (um por ciclo) à excepção do 1º Ciclo, em que foram identificados cinco casos. Em termos práticos, estes cinco casos agora mencionados equivalem a um sexto do total, proporção exactamente igual à identificada a nível do Pré-escolar, superior à identificada para o 2º Ciclo e inferior à relativa ao 3º Ciclo.

		Ciclo de escolaridade					Total
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Culpada(o)	Não	Recuento	5	25	9	3	42
		% del total	10,0%	50,0%	18,0%	6,0%	84,0%
	Sim	Recuento	1	5	1	1	8
		% del total	2,0%	10,0%	2,0%	2,0%	16,0%
Total		Recuento	6	30	10	4	50
		% del total	12,0%	60,0%	20,0%	8,0%	100,0%

Tabela 6.79 – Culpada(o)/Ciclo de escolaridade

Relativamente à opção *Outro*, apenas quatro dos inquiridos a seleccionaram, o que corresponde a 8% do total, tendo cada qual especificado a razão da sua identificação: um referiu não entender o seu educando, acrescentando perguntar-lhe o que lhe falta e dando-lhe dinheiro para matar os seus vícios (tabaco), (EEA5), outro disse sentir-se triste (EEF1), outro incompreendido (EEM3), e o último, impotente para lidar com a situação (EEM4).

6.5.2.6 – Conhecimento das Equipas

Numa outra vertente, procurou-se identificar o conhecimento que os inquiridos detinham das Equipas em estudo, com base nos itens da **questão 9**.

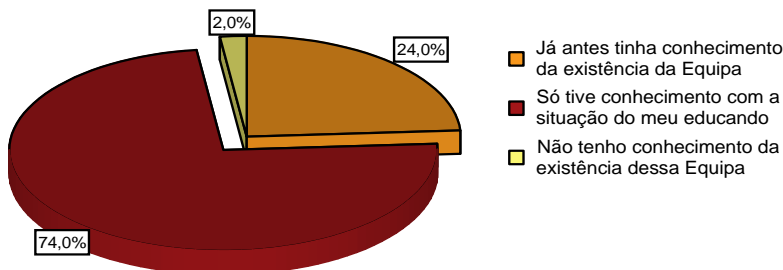
9 - *Entre Setembro de 2005 e Junho de 2007, o seu educando foi sinalizado à Equipa Multiprofissional de _____ para melhor compreensão da situação.* (Identifique, por favor qual a afirmação correcta)

1. Já antes tinha conhecimento da existência dessa Equipa.
 2. Só tive conhecimento da Equipa quando o meu educando foi visto pela mesma.
 3. Não tenho qualquer conhecimento da existência dessa Equipa
-

Da análise dos dados recolhidos, verificou-se que a grande maioria dos casos, mais especificamente 74% dos inquiridos apenas tomaram conhecimento da existência da respectiva Equipa aquando da sinalização do seu educando.

Paralelamente, outros 24% referiram já conhecer anteriormente a Equipa, reafirmando não ter sido a situação vivida com o seu educando, o factor que despoletou esse conhecimento. Os restantes 2%, relativos a um só inquirido, embora não relevantes em termos quantitativos, não são despidiosos, na medida em que, de acordo com a respectiva resposta, *o encarregado de educação em causa referiu desconhecer por completo a entidade sobre a qual estava a ser questionado*, apesar do esforço de esclarecimento desenvolvido pelo responsável pela recolha dos dados.

6.119 - Conhecimento da Equipa

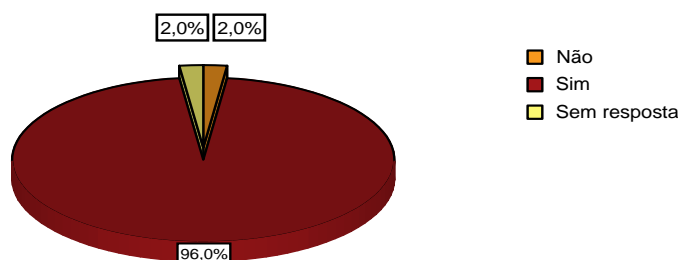


6.5.2.7 – Contactos entre encarregados de educação e as Equipas

Na continuidade da questão anterior e visando a compreensão do grau de envolvimento dos encarregados de educação, bem como dos sentimentos e impressões registadas por estes, na sequência dos contactos estabelecidos com as estruturas em análise, procurou-se saber, num primeiro momento (**questão**

10), se alguma vez tinham sido chamados a reunir e conversar com profissionais das Equipas cujas áreas de intervenção contemplavam as escolas dos seus educandos.

6.120 - Alguma vez foi chamado a reunir com profissionais da Equipa Multiprofissional?



Face à pergunta formulada, 96% dos inquiridos responderam afirmativamente. Para além destes, um referiu nunca ter estabelecido qualquer contacto com a Equipa e outro, dado ter afirmado desconhecer a Equipa, em resposta à **questão 9**, foi excluído do estudo a partir de então. Perante a realidade agora descrita, o tratamento da **questão 10.1** contemplou apenas as respostas de 48 encarregados de educação, remetendo a existência de dois casos perdidos (um referente à Educação Pré-escolar outro ao 2º Ciclo), em termos estatísticos, para uma alteração de valores, na medida em que os 48 casos passam a corresponder, na análise da mencionada pergunta, a 100% dos indivíduos. Recorde-se que a questão agora referida e que abaixo se apresenta, foi equacionada com o intuito de recolher a impressão com que haviam ficado os encarregados de educação, na sequência do(s) contacto(s) estabelecidos com as Equipas.

10.1 - Identifique então, qual ou quais das seguintes afirmações melhor traduzem o que sentiu ou a impressão com que ficou: (responda sim - S ou não - N para cada uma das seguintes afirmações)

1. Sabia ao que ia
2. Senti-me como se me tivessem tirado um peso de cima
3. Senti-me reconfortado(a) / apoiada
4. Senti que alguém compreendia o que eu estava a sentir
5. Senti que foi uma perda de tempo
6. Senti que alguém se preocupa em ajudar o meu filho e/ou ajudar-me
7. Senti que não estava sozinho(a)
8. Senti que só estavam para me acusar
9. Senti que podia falar à-vontade o que me preocupava
10. Outra. Qual? _____

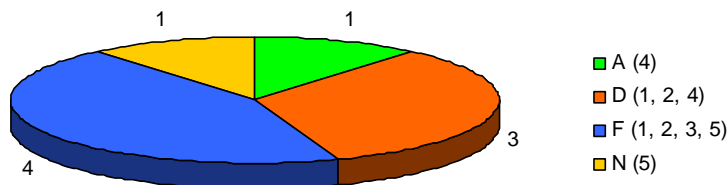
Na continuidade do anteriormente explicitado, constata-se que o primeiro item da questão 10.1, em complemento da anterior, visava saber se no contacto ou contactos estabelecidos entre as Equipas e os encarregados de educação, estes eram conhecedores das razões que lhe estavam subjacentes. Face à existência de uma percentagem de 18,8% de inquiridos que referiu desconhecer previamente o motivo do encontro/reunião (ver tabela 6.80), considerou-se pertinente analisar os dados nela contidos, com base na identificação dos encarregados de educação que proferiram tais afirmações.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Conhecia a razão do encontro / reunião	Não	Recuento	1	6	1	1	9
		% del total	2,1%	12,5%	2,1%	2,1%	18,8%
	Sim	Recuento	4	24	8	3	39
		% del total	8,3%	50,0%	16,7%	6,3%	81,3%
Total		Recuento	5	30	9	4	48
		% del total	10,4%	62,5%	18,8%	8,3%	100,0%

Tabela 6.80 – Conhecia a razão do encontro ou reunião/Ciclo de escolaridade

Do referido processo resultou a informação constante no gráfico 6.121, a qual permitiu ilustrar que os nove inquiridos que haviam afirmado desconhecer as razões do encontro ou encontros estabelecidos, se reportavam a quatro Equipas distintas, nomeadamente as Equipas A, D, F e N. Possibilitou ainda a constatação de que sete desses nove intervenientes se reportavam apenas a duas delas, nomeadamente três à Equipa D e quatro à F.

6.121 - Inquiridos que referiram desconhecer a razão do encontro /reunião



Considerando agora outros seis itens contemplados na questão 10.1, nomeadamente os que traduziam *percepções positivas* (que haviam sido

identificadas na segunda recolha de informação), verificou-se que, à excepção do primeiro, nomeadamente: *Senti-me como se me tivessem tirado um peso de cima*, todos os restantes obtiveram 100% de respostas concordantes. Tendo por base o item agora mencionado, verificou-se, à semelhança de anterior análise, que uma igual percentagem de inquiridos (18,8%) referiu não se identificar com a citada afirmação, distribuindo-se esta pelos quatro níveis de escolaridade, ainda que de forma desigual, tal como ilustra a tabela 6.81.

Dos comentários paralelamente recolhidos, apenas dois se reportam a este item, um que confirma a citação, outro que a infirma: enquanto a mãe EEM4 referiu ter-se sentido aliviada por perceber que havia pessoas a colaborar na resolução do problema, inversamente, o pai EEK3 respondeu que lhe haviam “aumentado o peso”.

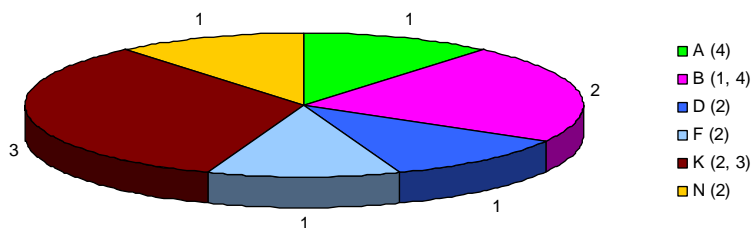
		Ciclo de escolaridade				Total
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Senti-me como se me tivesse tirado um peso de cima	Recuento	3	3	2	1	9
	% del total	6,3%	6,3%	4,2%	2,1%	18,8%
Sim	Recuento	2	27	7	3	39
	% del total	4,2%	56,3%	14,6%	6,3%	81,3%
Total	Recuento	5	30	9	4	48
	% del total	10,4%	62,5%	18,8%	8,3%	100,0%

Tabela 6.81 – Senti-me como se me tivessem tirado um peso de cima/Ciclo de escolaridade

Analisada uma vez mais a informação obtida e com base na identificação dos inquiridos, foi possível verificar que os mesmos se distribuíam por seis das 10 Equipas na proporção de um por Equipa, excepto nos casos das Equipas B e K, respectivamente com dois e três encarregados de educação.

Importa salientar, contudo, que apesar da citação em análise ter sido considerada como tradutora de uma expressão de alívio, o facto de parte dos encarregados de educação não se terem identificado com ela permite apenas concluir que a sensação de alívio não foi sentida, não se podendo inferir ser alívio o que as pessoas efectivamente procuravam.

6.122 - Inquiridos que não se identificaram com a expressão: “Senti-me como se me tivessem tirado um peso de cima”



No que respeita às afirmações: *Senti-me reconfortado(a)/apoiado(a)*; *Senti que alguém compreendia o que eu estava a sentir*; *Senti que alguém se preocupa em ajudar o meu filho(a) e/ou ajudar-me*; *Senti que não estava sozinho(a)* e *Senti que podia falar à-vontade o que me preocupava*, todas as respostas proferidas pela totalidade dos inquiridos foram afirmativas, pelo que se considerou não se justificar qualquer tratamento ou ilustração.

Da análise dos comentários tecidos em simultâneo, verifica-se que sentimentos como segurança, confiança, conforto e alívio são os que melhor traduzem o que referiram ter sentido os encarregados de educação EEB2, EEB4, EEC2 e EEK5.

Relativamente aos itens alusivos a *percepções negativas*, nomeadamente *Senti que foi uma perda de tempo* e *Senti que só estavam para me acusar*, os dados recolhidos demonstraram, no caso do primeiro, que tal como nos itens anteriormente referidos, 100% dos inquiridos discordaram de tal afirmação. Quanto ao segundo, verificou-se a existência de três que afirmaram identificar-se com ela. Estes eram encarregados de educação de três crianças/jovens distribuídos na proporção de um para um, pela Educação Pré-escolar, 2º e 3º Ciclos, tal como ilustra a tabela 6.82, e haviam sido sinalizados respectivamente às Equipas, A, K e N. Dos três, dois clarificaram o seu sentir: o EEA3, quando confrontado com a afirmação: “senti que só estavam para me acusar” retorquiu “implicitamente senti!”, o EEK3 expressou o seu desagrado por, segundo disse, ter sido a escola a encaminhar o filho sem a sua prévia autorização.

			Ciclo de escolaridade				Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Senti que só estavam para me acusar	Não	Recuento	4	30	8	3	45
		% del total	8,3%	62,5%	16,7%	6,3%	93,8%
	Sim	Recuento	1	0	1	1	3
		% del total	2,1%	,0%	2,1%	2,1%	6,3%
Total	Recuento		5	30	9	4	48
	% del total		10,4%	62,5%	18,8%	8,3%	100,0%

Tabela 6.82 – Senti que só estavam para me acusar/Ciclo de escolaridade

Também na questão 10.1 foi contemplado um último item que visava a recolha de outras eventuais percepções, tendo merecido o acolhimento de 19 encarregados de educação (39,6%), os quais expressaram outras tantas opiniões, 18 das quais favoráveis à acção das respectivas Equipas e à atitude dos seus profissionais. De referir que o parecer menos favorável, nomeadamente: “Não melhorou nada a minha vida” foi emitido pelo encarregado de educação da Equipa N que se havia identificado com a afirmação: *Senti que só estavam para me acusar*.

			Ciclo de escolaridade				Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Outra	Não	Recuento	2	17	7	3	29
		% del total	4,2%	35,4%	14,6%	6,3%	60,4%
	Sim	Recuento	3	13	2	1	19
		% del total	6,3%	27,1%	4,2%	2,1%	39,6%
Total	Recuento		5	30	9	4	48
	% del total		10,4%	62,5%	18,8%	8,3%	100,0%

Tabela 6.83 – Outra percepção/Ciclo de escolaridade

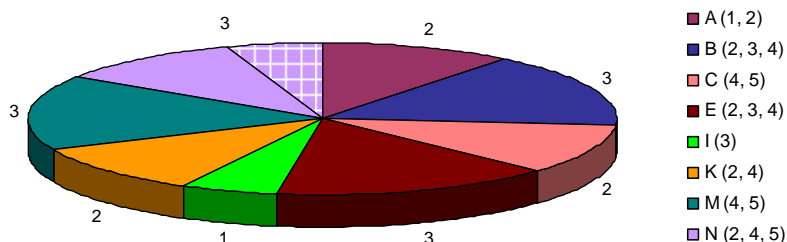
No que respeita aos aspectos positivos, os dados obtidos em resposta à questão aberta, enriquecidos com os comentários paralelamente efectuados, evidenciaram que:

- A atenção, o carinho e a disponibilidade dos técnicos no acolhimento prestado foram referidos por oito elementos, (EEA1, EEB2, EEB3, EEB4, EEE4, EEI3, EEM4, EEN5);
- O gosto, satisfação e gratidão por três (EEA2, EEC4, EEE3);
- O sentimento de segurança por outros tantos (EEK4, EEC5 e EEN4);

- E ainda, pelos restantes, a admiração pelo trabalho desenvolvido e a percepção de se sentir reforçado(a) na sua capacidade de ajudar o seu educando (EEE2, EEK2, EEM2 e EEM5).

De acordo com o gráfico 6.123, que se apresenta em seguida, resultante da análise conjunta das variáveis *Identificação do encarregado de educação* e *Outra percepção*, é possível verificar que inquiridos referentes a oito das 10 Equipas manifestaram vontade de expressar outros sentires. O caso assinalado com padrão quadriculado, nomeadamente o EEN2, constituiu, tal como foi superiormente referido, o único que expressou um sentir divergente dos restantes, traduzido pela afirmação “Senti que não ajudou a melhorar nada a minha vida”.

6.123 - Encarregados de Educação que expressaram diferentes sentires face à interacção estabelecida com a respectiva Equipa



6.5.2.8 - Opinião dos encarregados de educação face ao contributo das Equipas

Com o intuito de procurar conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre o contributo da acção conjugada das Equipas com o trabalho posteriormente desenvolvido com os respectivos educandos, foram formuladas as **questões 11 e 11.1** que abaixo se ilustram.

11 - Na sua opinião a acção da Equipa e o trabalho que foi posteriormente desenvolvido contribuiu para melhorar a situação do seu educando?

1. Ajudou muito
2. Ajudou um pouco
3. Não ajudou

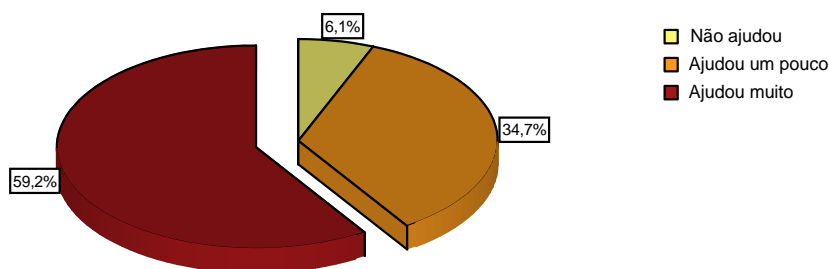
(Caso a resposta tenha sido afirmativa)

12. - *Em seu entender as alterações sentidas foram visíveis:*
(responda sim - S ou não - N para cada uma das seguintes afirmações)

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> No seu comportamento | 3. <input type="checkbox"/> No seu estado de saúde |
| 2. <input type="checkbox"/> Nos seus resultados escolares | 4. <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |

Da análise da primeira questão e com base nos dados do gráfico 6.124, abaixo apresentado, concluiu-se que 59,2% deles consideraram ter ajudado muito, 34,7% ter ajudado um pouco e 6,1% dos inquiridos (três) consideraram não ter ajudado.

6.124 - Opinião dos inquiridos face ao contributo das Equipas e do trabalho posteriormente realizado



Analisados os dados agora apresentados, conjuntamente com a identificação dos inquiridos, constatou-se que os 6,1% que referiram que o contributo das Equipas não ajudou a minimizar ou resolver as situações dos seus educandos, pertenciam todos eles a Equipas distintas.

De acrescentar, ainda, que com base quer nas respostas dadas à questão em análise, quer nos comentários efectuados pelos inquiridos, foi possível identificar cinco encarregados de educação (EEB1, EEB3, EEE2, EEK5 e EEM3) que, tendo referido que o trabalho desenvolvido tinha *ajudado um pouco*, manifestaram interesse em precisar a sua resposta. Na justificação apresentada todos eles referiram que dado o curto espaço de tempo que mediava entre a acção ou acções desenvolvidas e a recolha de informação efectuada com vista à realização do presente estudo, não era possível nem espectável, num tão curto espaço de tempo, a identificação de melhorias significativas e observáveis.

Na posição diametralmente oposta, de entre os encarregados de educação que haviam afirmado ter ajudado muito, as mães EEC2 e EEK4, referiram: “Tem sido muito bom para o meu filho, ele agora já aceita o seu problema de outra forma e isso tem-no ajudado na escola” e “Foi muito bom, muito bom tanto para mim como para a minha filha, deu-me segurança”. Os comentários agora apresentados ilustram claramente a forma como as referidas mães perceberam a ajuda facultada.

No que respeita à questão 11.1, direccionada apenas aos *inquiridos que haviam respondido afirmativamente* à questão anterior, importa salientar, antes de mais, que pelo facto do encarregado de educação EEA5, não ter finalizado o preenchimento do seu questionário pelas razões já apresentadas e, ainda, de três outros, EEE1, EEK2 e EEM5 terem respondido negativamente à questão 11, o total de encarregados de educação a considerar na análise a esta questão resume-se a 46. Esta realidade traduz-se, em termos práticos, na redução de um caso por cada ciclo de escolaridade considerado.

Não deixando de ter presente a justificação superiormente apresentada e face à solicitação feita aos encarregados de educação com vista à identificação dos aspectos em que haviam notado melhorias, concluiu-se que elas foram mormente notadas a nível do *comportamento*: 78,3% dos casos, distribuídos por todos os ciclos de escolaridade, com elevada incidência em todos eles, tal como ilustra a tabela 6.84.

		Ciclo de escolaridade				Total
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Comportamento Não	Recuento	0	9	1	0	10
	% del total	,0%	19,6%	2,2%	,0%	21,7%
Sim	Recuento	5	20	8	3	36
	% del total	10,9%	43,5%	17,4%	6,5%	78,3%
Total	Recuento	5	29	9	3	46
	% del total	10,9%	63,0%	19,6%	6,5%	100,0%

Tabela 6.84 – Melhorias a nível do comportamento/Ciclo de escolaridade

De entre as melhorias verificadas, os inquiridos fizeram alusão a maior motivação e capacidade de lidar com as dificuldades (EEA2 e EEC3); redução dos níveis de ansiedade e assumpção de comportamentos mais adequados

(EEC5, EED3 e EEE5); maior autonomia (EEK2), o estar menos infantil (EEK5 e EEM2) e resolução do problema de enurese que apresentava (EEE4).

Em termos de melhoria de *competências/resultados escolares*, os dados obtidos evidenciaram igualmente uma elevada percentagem de sucesso, nomeadamente em 71,7% de crianças/jovens. A sua distribuição pelos diferentes ciclos de escolaridade, à excepção do 3º Ciclo que apresentava apenas 2,2%, remetia para valores percentuais bastante elevados face aos respectivos subtotais, conforme ilustra a tabela 6.85.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Resultados escolares	Não	Recuento	1	8	2	2	13
		% del total	2,2%	17,4%	4,3%	4,3%	28,3%
	Sim	Recuento	4	21	7	1	33
		% del total	8,7%	45,7%	15,2%	2,2%	71,7%
Total		Recuento	5	29	9	3	46
		% del total	10,9%	63,0%	19,6%	6,5%	100,0%

Tabela 6.85 – Melhorias a nível nos resultados escolares/Ciclo de escolaridade

Neste âmbito, alguns dos inquiridos fizeram alusão a um conjunto de aspectos onde foram identificadas melhorias, destacando-se a motivação para estudar: “já quer aprender” (EEB2, EEE3 e EEK1) e a maior capacidade de atenção (EEB5 e EEE3) e de lidar com as dificuldades escolares (EEC3). As restantes considerações limitaram-se a reafirmar a existência de melhorias a nível das dificuldades escolares sem as particularizar. De salientar, ainda, a alusão efectuada por uma mãe (EEE4), não às alterações notadas no seu filho mas sim às percebidas na respectiva docente: “A visão da professora para com o meu filho melhorou!”

No âmbito da *saúde*, tal como denota a tabela 6.86, o número de situações assinaladas foi significativamente inferior (12, equivalentes a 26,1%) também distribuído por todos os graus de escolaridade considerados, embora registando uma menor incidência a nível do 2º Ciclo comparativamente ao respectivo subtotal.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Estado de saúde	Não	Recuento	3	21	8	2	34
		% del total	6,5%	45,7%	17,4%	4,3%	73,9%
	Sim	Recuento	2	8	1	1	12
		% del total	4,3%	17,4%	2,2%	2,2%	26,1%
Total	Recuento	5	29	9	3	46	
	% del total	10,9%	63,0%	19,6%	6,5%	100,0%	

Tabela 6.86 – Melhorias no seu estado de saúde/Ciclo de escolaridade

Relativamente a este item, apenas uma mãe se pronunciou (EEM3), em visível sofrimento, (chorou durante a aplicação do questionário), dizendo que as melhorias notadas se reportavam à capacidade da sua filha descansar mais, criança que apresentava um desenvolvimento muito aquém do esperado para a idade. Para além dos aspectos já referidos, 17,4% dos inquiridos manifestaram ainda a sua intenção de identificar outros, que em seu entender, traduziam melhorias (tabela 6.87).

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Outros	Não	Recuento	5	23	8	2	38
		% del total	10,9%	50,0%	17,4%	4,3%	82,6%
	Sim	Recuento	0	6	1	1	8
		% del total	,0%	13,0%	2,2%	2,2%	17,4%
Total	Recuento	5	29	9	3	46	
	% del total	10,9%	63,0%	19,6%	6,5%	100,0%	

Tabela 6.87 – Melhorias noutros aspectos/Ciclo de escolaridade

Com base nas respostas e nos comentários paralelamente efectuados, as alterações percebidas traduziram-se em: melhorias ao nível da expressão e comunicação oral, (EEE2, EEE3 e EEM3) na concentração e memória (EEB5 e EEN1), a nível emocional e comportamental (EEC4), a nível da motricidade (EEM2), e ainda a resolução de uma situação de enurese (EEN3). Uma mãe (EED3) acrescentou ainda “Ele agora já quer ir para a escola!” evidenciando também melhorias a nível motivacional/comportamental.

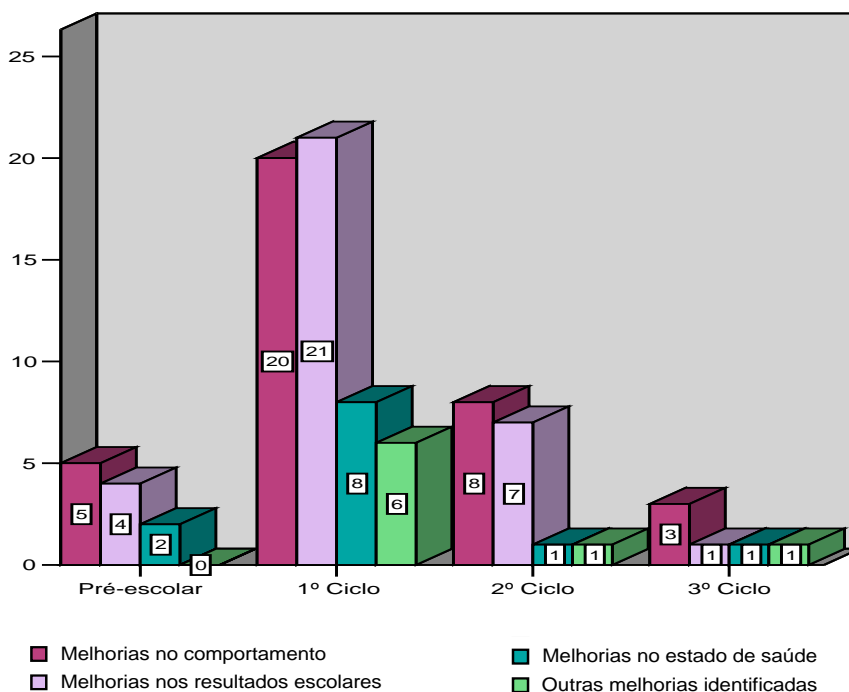
A tabela 6.88 apresenta, em síntese, o conjunto de aspectos alusivos aos quatro itens superiormente mencionados, por ciclo de escolaridade.

Ciclo de escolaridade	Melhorias a nível do(s):						Outras melhorias identificadas	
	Comportamento		Resultados escolares		Estado de saúde			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Pré-escolar	5	10,9	4	8,7	2	4,3	-	-
1º Ciclo	20	43,5	21	45,7	8	17,4	6	13
2º Ciclo	8	17,4	7	15,2	1	2,2	1	9,9
3º Ciclo	3	6,5	1	2,2	1	2,2	1	2,2

Tabela 6.88 – Outra percepção/Ciclo de escolaridade

Complementarmente, o gráfico 6.125 ilustra a discrepância dos valores relativos ao comportamento e resultados escolares comparativamente aos outros itens, nos vários níveis de escolaridade, à exceção do 3º Ciclo, no que respeita a melhorias em termos de sucesso educativo.

6.125 - Melhorias identificadas



Efectivamente, estabelecendo um paralelo entre as respostas à questão 7, que visavam a identificação das problemáticas e as obtidas na presente análise, verificou-se, relativamente aos aspectos comportamentais, que:

- A nível da educação Pré-escolar *quatro* encarregados de educação tinham referido a existência de problemas do foro comportamental, tendo agora *cinco*, mencionado melhorias a esse nível. Discrepância que tanto pode ser elucidativa de falta de rigor/fidedignidade da informação facultada, como pode indiciar que, embora não sendo preocupantes os comportamentos antes assumidos pela criança, a intervenção efectivada, tenha, na óptica do encarregado de educação, promovido melhorias nesse campo;
- No 1º Ciclo, dos 24 casos assinalados, 20 deles foram identificados como tendo registado melhorias;
- No 2º Ciclo, o total de casos mencionados (oito casos) evidenciou melhorias de acordo com a informação disponibilizada pelos inquiridos;
- No 3º Ciclo, verificou-se uma discrepância de um caso entre os inicialmente mencionados (quatro) e os que posteriormente registados.

De forma análoga e relativamente às dificuldades de aprendizagem, verificou-se que:

- A nível da educação Pré-escolar, *dois* encarregados de educação tinham feito alusão à existência de dificuldades (competências em défice), verificando-se terem sido *cinco* os que disseram ter notado melhorias. Esta realidade permite colocar, uma vez mais, as hipóteses da eventual falta de rigor/ fidedignidade da informação facultada ou ainda uma favorável repercussão da intervenção realizada, noutros aspectos que não só a nível das dificuldades inicialmente diagnosticadas;
- No 1º Ciclo, dos 28 casos assinalados, 21 foram mencionados como tendo registado melhorias;
- No 2º Ciclo, dos 10 casos iniciais sete evidenciaram melhorias;
- No 3º Ciclo, verificou-se uma maior discrepância, em termos comparativos, na medida em que dos quatro casos referentes a este nível de escolaridade apenas um registou melhorias.

Da análise conjunta das varáveis: comportamento e resultados escolares, com a identificação dos inquiridos, verificou-se que as melhorias ocorreram cumulativamente naqueles dois aspectos em 27 crianças/jovens, distribuídos por todas as Equipas, à excepção da B.

6.5.2.9 – Conhecimento e opinião dos encarregados de educação sobre o funcionamento das Equipas

Procurando aceder ao conhecimento e opiniões dos inquiridos sobre o funcionamento das Equipas foram formuladas as **questões 12 e 13**, com sete itens cada, acerca dos quais os inquiridos eram chamados a manifestar o seu grau de concordância, conforme abaixo de ilustra.

12 - Em sua opinião, a Equipa: C. C.P. N.C. N.S.

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Procura conhecer a criança e as suas dificuldades e ajuda a encaminhá-la para os apoios de que necessita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ajuda os pais a compreender melhor os problemas dos filhos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Não presta uma maior ajuda porque não tem profissionais para depois acompanharem crianças que necessitem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ajuda os professores a lidar melhor com os alunos, tendo em conta os seus problemas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ajuda os pais a melhorar ou resolver alguns problemas dos seus filhos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Junta profissionais da educação, saúde e serviço social que são indispensáveis para compreender melhor os problemas das crianças | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. É muito importante porque o trabalho que desenvolve é benéfico para as crianças | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

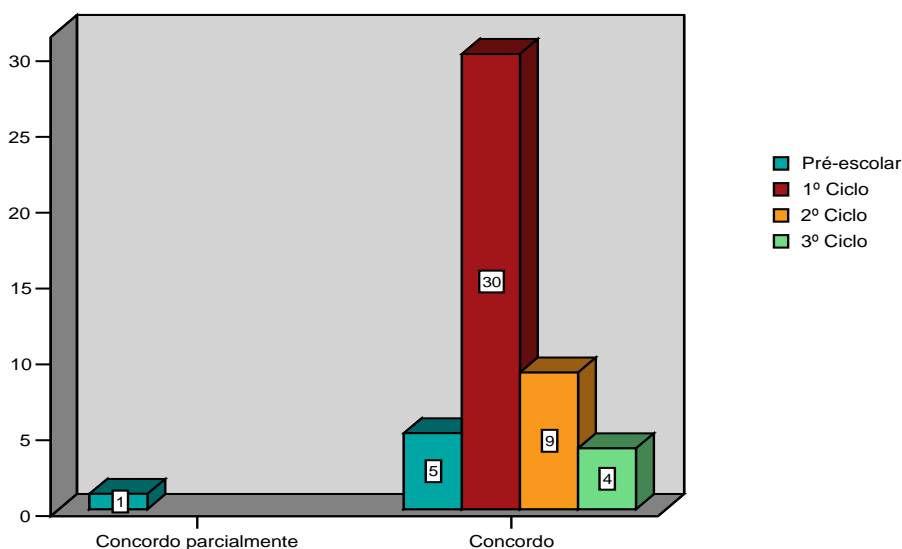
13 - Relativamente à interacção com serviços e/ou distintos intervenientes da comunidade, a equipa: C. C.P. N.C. N.S.

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Contacta pessoalmente e por telefone os serviços do meio, o que permite tratar os processos com maior rapidez | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ajuda os professores a compreender alguns problemas e a encontrar formas de lidar com eles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Solicita a colaboração dos serviços da comunidade e envolve-os na resolução de algumas situações | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Pelo facto de os seus profissionais trabalharem em serviços do meio, conhece melhor os recursos disponíveis para resolver os problemas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Detém um papel importante na responsabilização das pessoas envolvidas em cada situação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Acompanha os professores para que apliquem na prática as suas orientações | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Conta com a colaboração dos serviços do meio na resolução das situações | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

Antes de qualquer outra abordagem, saliente-se que até ao final da análise dos dados referentes a encarregados de educação, serão considerados 49 inquiridos ao invés dos 50 iniciais, pela razão já anteriormente referida (um encarregado de educação ter dito desconhecer a Equipa, em resposta à questão 9). Acrescenta-se, ainda, que, dada a complementaridade dos itens referentes às questões 12 e 13, se optou pela sua análise conjunta, como em seguida se explicita.

Visando averiguar, num primeiro momento, o parecer dos encarregados de educação sobre a acção das Equipas no conhecimento e avaliação de cada criança e seu posterior encaminhamento para serviços capacitados para lhes prestarem o necessário apoio (item 12.1), constatou-se que 98% dos inquiridos (48) se identificaram plenamente com a afirmação apresentada.

6.126 - A Equipa procura conhecer a criança e as suas dificuldades e ajuda a encaminhá-la para os apoios que necessita



Quanto ao contributo que as Equipas prestam aos pais quer na compreensão dos problemas evidenciados pelos filhos, quer na sua melhoria ou resolução (itens 12.2 e 12.5), foi possível concluir, a partir da análise conjunta das respostas, que 89,8% dos inquiridos concordaram com ambas as premissas (ver tabela 6.89).

		Ajuda os pais a melhorar ou resolver alguns problemas dos seus filhos				
			Não concordo	Concordo parcialmente	Concordo	Total
Ajuda os pais a compreender melhor os problemas dos filhos	Concordo parcialmente	Recuento	1	0	1	2
		% del total	2,0%	,0%	2,0%	4,1%
	Concordo	Recuento	2	1	44	47
		% del total	4,1%	2,0%	89,8%	95,9%
Total		Recuento	3	1	45	49
		% del total	6,1%	2,0%	91,8%	100,0%

Tabela 6.89 – A Equipa: ajuda os pais a compreender melhor os problemas dos filhos/Ajuda os pais a melhorar ou resolver alguns problemas dos seus filhos

Relativamente à percepção do contributo e interação estabelecida entre as Equipas e os professores, procuraram-se conhecer três aspectos intimamente associados, a saber: o papel das Equipas enquanto entidades facilitadoras quer da compreensão dos problemas e da definição de estratégias de intervenção ajustadas, quer da adequação das práticas pedagógicas aos problemas reais dos alunos e, ainda, no acompanhamento e supervisão da implementação das estratégias previamente definidas (itens 12.4, 13.2 e 13.6). A análise conjunta dos dois itens primeiramente citados encontra-se ilustrada na tabela 6.90.

		Ajuda os professores a compreender alguns problemas e a encontrar formas de lidar com eles					
			Não sei	Não concordo	Concordo parcialmente	Concordo	Total
Ajuda os professores a lidar melhor com os alunos tendo em conta os seus problemas	Não sei	Recuento	8	0	0	1	9
		% del total	16,3%	,0%	,0%	2,0%	18,4%
	Não concordo	Recuento	0	1	0	0	1
		% del total	,0%	2,0%	,0%	,0%	2,0%
	Concordo parcialmente	Recuento	2	0	0	0	2
		% del total	4,1%	,0%	,0%	,0%	4,1%
	Concordo	Recuento	1	0	1	35	37
		% del total	2,0%	,0%	2,0%	71,4%	75,5%
Total		Recuento	11	1	1	36	49
		% del total	22,4%	2,0%	2,0%	73,5%	100,0%

Tabela 6.90 – A Equipa: Ajuda os professores a lidar melhor com os alunos, tendo em conta os seus problemas/Ajuda os professores a compreender alguns problemas e a encontrar formas de lidar com eles.

A análise da tabela agora apresentada evidencia uma coerência de 89,7% de respostas, resultante do somatório das assinaladas de forma idêntica, a ambos os itens, nomeadamente: não sei – 16,3%, não concordo – 2% e concordo 71,4%, o que permite constatar que a maioria dos inquiridos (71,4%) atribuía às Equipas um papel facilitador na compreensão e intervenção sobre as problemáticas evidenciadas pelos alunos.

De acrescentar, relativamente ao item 12.4, que um encarregado de educação (EEK5), que tendo concordado com a afirmação apresentada, quis testemunhar o seu parecer referindo: “Há muitos professores que não entendem bem os problemas das crianças.” Ainda relativamente aos dois itens agora em análise, verificou-se, cumulativamente, a existência de uma percentagem de 16,3% que referiram não saber pronunciar-se sobre as afirmações formuladas.

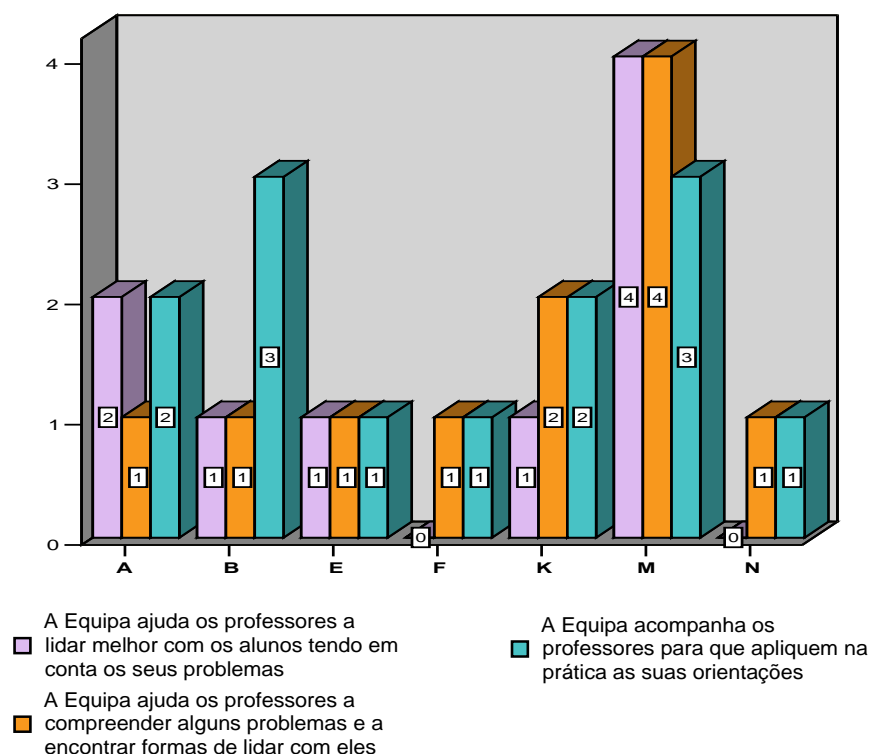
Da análise conjunta dos itens 12.4 e 13.6, do qual resultou a tabela 6.91, foram identificados valores similares aos anteriores, apenas com duas pequenas diferenças: um ligeiro decréscimo relativamente à concordância em ambos os aspectos agora em análise (67,3%) e a concordância parcial, num caso, em relação a ambos, ao invés da discordância verificada no cruzamento anterior. De salientar, ainda, que 6,1% dos inquiridos referiram não saber se as Equipas acompanhavam os professores na aplicação das suas orientações, mas expressaram a sua concordância quanto à ajuda que as Equipas prestam aos docentes, no sentido de melhor lidar com os problemas dos alunos.

		Acompanha os professores para que apliquem na prática as suas orientações					Total
		Não sei	Não concordo	Concordo parcialmente	Concordo		
Ajuda os professores a lidar melhor com os alunos tendo em conta os seus problemas	Não sei	Recuento	8	1	0	0	9
		% del total	16,3%	2,0%	,0%	,0%	18,4%
	Não concordo	Recuento	1	0	0	0	1
		% del total	2,0%	,0%	,0%	,0%	2,0%
	Concordo parcialmente	Recuento	1	0	1	0	2
		% del total	2,0%	,0%	2,0%	,0%	4,1%
	Concordo	Recuento	3	0	1	33	37
		% del total	6,1%	,0%	2,0%	67,3%	75,5%
Total	Recuento	13	1	2	33	49	
	% del total	26,5%	2,0%	4,1%	67,3%	100,0%	

Tabela 6.91 – A Equipa: Ajuda os professores a lidar melhor com os alunos tendo em conta os seus problemas/Acompanha os professores para que apliquem na prática as suas orientações

A informação constante nas tabelas 6.91 e 6.91 foi ainda analisada em paralelo com a identificação dos inquiridos. Desse procedimento resultou evidente que, face às três afirmações em estudo, os encarregados de educação afectos à Equipa M, foram os que expressaram maior desconhecimento face à eventual existência de interacção entre as Equipas e os professores, sendo de registar que das Equipas C, D e I, nenhum referiu não saber pronunciar-se sobre qualquer das afirmações agora em análise (ver gráfico 6.127).

6.127 - Identificação, por Equipa, dos encarregados de educação que manifestaram desconhecimento face aos três itens em análise



Considerando ainda os quatro comentários paralelamente efectuados ao item 2 da questão 13, dois dos inquiridos (EEK5 e EEM4) frisaram a importância de incrementar os contactos entre as Equipas e os professores; outro (EEB3) referiu poder dizer que concordava uma vez que havia constatado que a professora da sua filha se encontrava reunida com a respectiva Equipa quando a ela se dirigiu, e um último (EEA3) justificou o seu parecer, alegando que “Há muito profissional de ensino que é muito complicado”.

Quanto ao item 6 da questão 13, dois dos três inquiridos que expressaram o seu ponto de vista (EEK3 e EEM4), embora desconhecendo se a Equipa efectuava ou não o acompanhamento em questão, afirmaram que não só gostariam que assim fosse, como o mesmo deveria ser efectivamente garantido. Por seu lado, o terceiro (EEC5) afirmou ter conhecimento de que no seu caso em concreto o referido acompanhamento havia sido assegurado.

Numa óptica distinta, procurou-se identificar o conhecimento dos encarregados de educação sobre a diversidade de profissionais que faziam parte das Equipas e o seu parecer sobre as vantagens dos mesmos integrarem serviços do meio no qual se encontram sedeadas (itens 12.6 e 13.4). Da análise conjunta das duas variáveis (ver tabela 6.92), constatou-se que 79,6% dos inquiridos referiram concordar com o teor de ambas, enquanto 4,1% disseram não saber pronunciar-se sobre nenhum, sendo de destacar que, para além destes, outros cinco declararam não ter opinião formada quanto à segunda premissa, perfazendo um total de 14,3%.

		Pelo facto de os seus profissionais trabalharem em serviços do meio, conhece melhor os recursos disponíveis para resolver os problemas				
			Não sei	Concordo parcialmente	Concordo	Total
Junta profissionais da educação, saúde e serviço social que são indispensáveis para compreender melhor os problemas das crianças	Não sei	Recuento	2	0	0	2
		% del total	4,1%	,0%	,0%	4,1%
	Não concordo	Recuento	1	0	2	3
		% del total	2,0%	,0%	4,1%	6,1%
	Concordo	Recuento	4	1	39	44
		% del total	8,2%	2,0%	79,6%	89,8%
Total	Recuento	7	1	41	49	
	% del total	14,3%	2,0%	83,7%	100,0%	

Tabela 6.92 – A Equipa: Junta profissionais da educação, saúde e serviço social que são indispensáveis para compreender melhor os problemas das crianças/Pelo facto de os seus profissionais trabalharem em serviços do meio, conhece melhor os recursos disponíveis para resolver os problemas

Acrescente-se que, do total da amostra, 6,1% dos encarregados de educação (três indivíduos) manifestaram a sua discordância quanto à composição da Equipa, dos quais dois estavam afectos à Equipa E e um à Equipa I.

Face à ideia de que a acção da Equipa está limitada por falta de profissionais para posteriormente proporcionarem às crianças o necessário acompanhamento (item, 12.3), constatou-se, em consonância com a tabela 6.93, que a opinião dos inquiridos se subdividiu de forma bastante equilibrada entre duas opções de resposta diametralmente opostas, nomeadamente *não concordo* (46,9%) e *concordo* (42,9%).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Não sei	4	8,0	8,2	8,2
	Não concordo	23	46,0	46,9	55,1
	Concordo parcialmente	1	2,0	2,0	57,1
	Concordo	21	42,0	42,9	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,0		
Total		50	100,0		

Tabela 6.93 – A Equipa não presta uma maior ajuda porque não tem profissionais para depois acompanharem crianças que necessitem

Numa tentativa de compreender a distribuição destes dados pelas 10 Equipas em estudo, verificou-se que nas Equipas:

- I e M, quatro inquiridos referiram concordar com a afirmação contra um que disse discordar;
- D e E, afirmaram concordar três, em cada uma, contra dois que discordaram;
- C, concordaram dois e discordaram três;
- B e K, concordaram dois e discordaram outros tantos;
- A, concordou um e discordaram dois;
- F e N, concordou um e discordaram três.

Complementarmente foram fornecidas informações que permitem uma melhor compreensão dos dados agora apresentados. Assim, dos 23 inquiridos que não concordaram com a afirmação sobre a qual eram chamados a pronunciar-se, nove (EEB4, EEC5, EEE3, EEE5, EEI1, EEM1, EEM2, EEM3 e EEM4) justificaram a sua opinião, alegando que, no seu caso em particular, os seus educandos tinham tido todo o apoio de que haviam necessitado, tendo, inclusive, sido garantido o respectivo acompanhamento em cinco casos. Houve, ainda, outros dois encarregados de educação (EEA3 e EEK5) que fizeram alusão à falta de profissionais especializados, dos quais um referiu: “Havia de

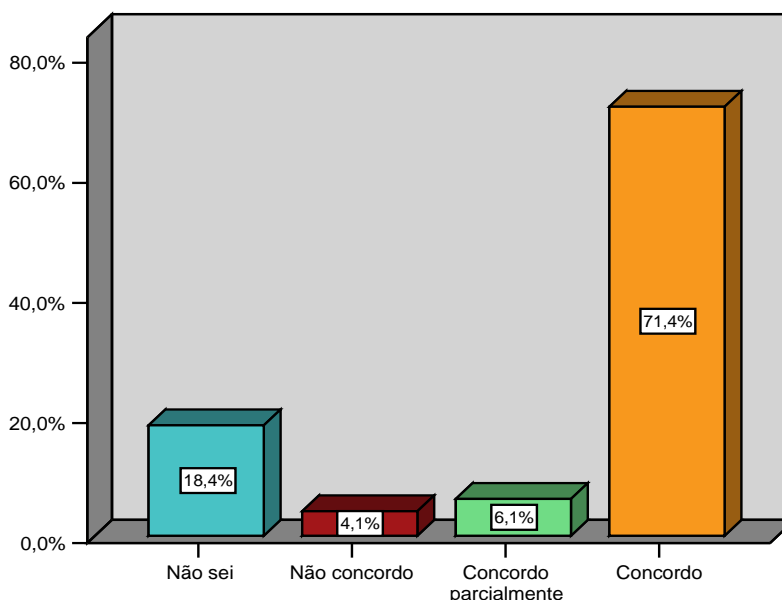
haver muito mais ajudas nas escolas, mais psicólogos, mais professores de educação especial...” (EEK5).

Saliente-se que o único inquirido (EEK3) que, tendo concordado com a afirmação apresentada no item 12.3, quis clarificar o seu ponto de vista, argumentou que a falta de profissionais nas Equipas “é também culpa dos pais” no sentido de que não se mobilizam de forma a garantir que tal presença seja assegurada.

No que respeita a dinâmicas das Equipas, em particular à informalidade dos contactos que estabelece com os serviços do meio e à celeridade das respostas que tal procedimento lhe proporciona (item 13.1), 71,4% dos inquiridos expressaram a sua concordância com a relação causal apresentada. Foi, contudo, igualmente digna de destaque a percentagem de encarregados de educação que manifestou o seu desconhecimento sobre tal realidade e respectivos efeitos (18,4%) (ver gráfico 6.128).

Da análise conjunta dos dados agora apresentados, com a identificação dos inquiridos, é de referir que se destacaram, apenas, os valores alusivos à Equipa M, relativamente à qual, contrariamente às restantes, dois dos participantes referiram não saber pronunciar-se sobre a citação apresentada.

6.128 - A Equipa contacta pessoalmente e por telefone os serviços do meio o que permite tratar os processos com maior rapidez



Ainda no que à interação com a comunidade diz respeito, procurou-se conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre a colaboração e envolvimento dos serviços do meio na resolução das situações (itens 13.3 e 13.7). Ou seja, enquanto o primeiro se referia a um movimento desencadeado pelas Equipas na procura de colaboração com entidades do meio, o segundo visava perceber se essas mesmas entidades efectivamente se predispunham a colaborar com as respectivas Equipas. Com base nos dados recolhidos, ilustrados na tabela 6.94, foi possível constatar que:

- Se afirmaram desconhecedores de eventuais interações entre as Equipas e os serviços do meio, 12,2% dos inquiridos, independentemente de quem solicitava ou de quem se disponibilizava a colaborar;
- Inversamente, 63,3% consideraram que não só as Equipas solicitavam a colaboração dos serviços do meio, como estes se disponibilizavam a prestá-la;
- Paralelamente, 8,2% julgavam como certa a solicitação do envolvimento dos serviços do meio, por parte das Equipas, mas desconheciam se os serviços em questão se disponibilizavam a colaborar;
- Contrariamente, 14,3% desconheciam se as Equipas procuravam ou não envolver os serviços, mas consideravam que essa colaboração existia.

		Conta com a colaboração dos serviços do meio na resolução das situações			
		Não sei	Concordo	Total	
Solicita a colaboração dos serviços da comunidade e envolve-os na resolução de algumas situações	Não sei	Recuento	6	7	13
		% del total	12,2%	14,3%	26,5%
	Concordo parcialmente	Recuento	0	1	1
		% del total	,0%	2,0%	2,0%
	Concordo	Recuento	4	31	35
		% del total	8,2%	63,3%	71,4%
Total	Recuento	10	39	49	
	% del total	20,4%	79,6%	100,0%	

Tabela 6.94 – A Equipa: Solicita a colaboração dos serviços da comunidade e envolve-os na resolução de algumas situações/Conta com a colaboração dos serviços do meio na resolução das situações.

Da análise dos comentários paralelamente apresentados, apenas um inquirido (EEM4) referiu, relativamente ao item 13.7, que, em seu parecer, os

contactos têm sido estabelecidos de forma satisfatória com os médicos, não acontecendo o mesmo relativamente aos profissionais de educação, os quais, segundo disse, não se têm interessado nem têm aderido, inclusive, a propostas de formação.

Por último, procedeu-se à análise conjunta dos itens 12.7 e 13.5 a fim de procurar compreender a importância atribuída às Equipas, quer pelo trabalho que desenvolvem em prol das crianças/jovens, quer pelo papel que assumem na responsabilização das pessoas envolvidas em cada situação.

A informação recolhida permitiu constatar que 83,7% dos inquiridos, ou seja, a grande maioria, não só consideram que as Equipas assumem um papel importante no envolvimento dos vários intervenientes ligados a cada caso, como entendem que o trabalho que desenvolvem constitui uma mais-valia para os destinatários da sua acção. A tabela 6.95, ilustrativa da realidade agora descrita, mostra também que num universo de 49 encarregados de educação, apenas um referiu discordar totalmente de ambas as afirmações em análise, tendo outro referido, por outro lado, não saber se o trabalho desenvolvido era ou não benéfico para as crianças, mas, por outro, considerado que as Equipas detêm um papel importante na responsabilização dos diferentes intervenientes.

Foi ainda possível verificar que 12,2% dos inquiridos que entendiam o trabalho desenvolvido pelas Equipas como benéfico para as crianças, 6,1%, 2% e 4,1% afirmaram, respectivamente, não saber, não concordar e concordar parcialmente com a afirmação de que as Equipas assumiam um papel importante na responsabilização dos vários intervenientes associados a cada caso.

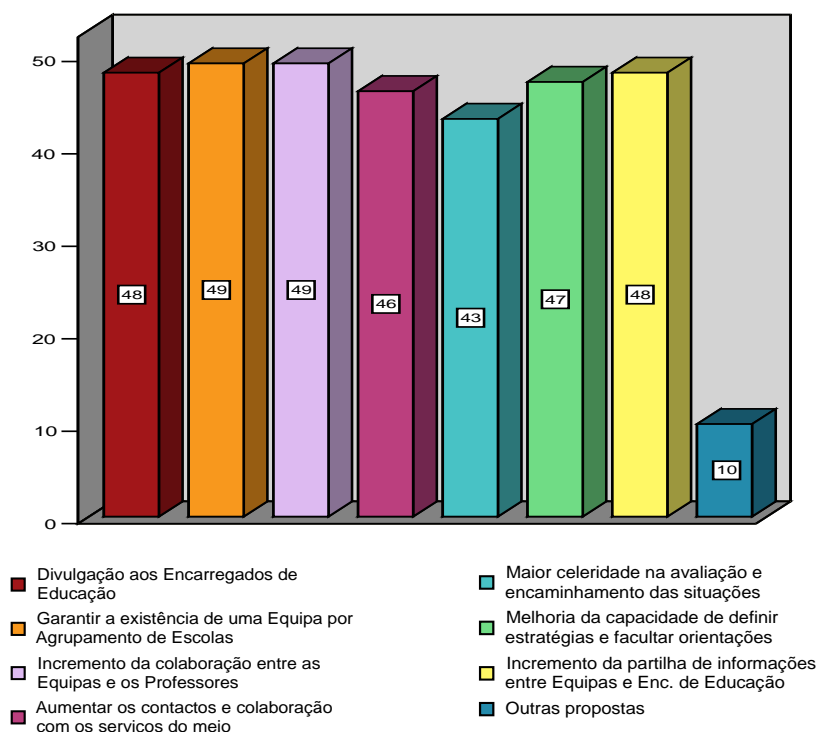
		Detém um papel importante na responsabilização das pessoas envolvidas em cada situação				Total
		Não sei	Não concordo	Concordo parcialmente	Concordo	
É muito importante porque o trabalho que desenvolve é benéfico para as crianças	Não sei	Recuento	0	0	0	1
		% del total	,0%	,0%	,0%	2,0%
	Não concordo	Recuento	0	1	0	1
		% del total	,0%	2,0%	,0%	2,0%
	Concordo	Recuento	3	1	2	41
		% del total	6,1%	2,0%	4,1%	83,7%
Total	Recuento	3	2	2	42	
	% del total	6,1%	4,1%	4,1%	85,7%	

Tabela 6.95 – A Equipa: É muito importante porque o trabalho que desenvolve é benéfico para as crianças/Detém um papel importante na responsabilização das pessoas envolvidas em cada situação.

6.5.2.10 - Melhorias a implementar no funcionamento das Equipas

Considerando agora a **pergunta 14** que visava identificar *quais os aspectos que na óptica dos encarregados de educação deveriam ser melhorados*, verificou-se uma elevada convergência de pareceres em torno dos oito itens que compunham a questão, tal como ilustra o gráfico 6.129.

6.129 - Opinião dos inquiridos face às mudanças a implementar com vista à melhoria do funcionamento das Equipas Multiprofissionais



Contrapondo as escolhas dos inquiridos que se identificaram com as possibilidades de resposta contempladas nos vários itens da questão, com aqueles que delas discordaram, verificou-se que:

- A totalidade dos inquiridos que responderam à pergunta (49) afirmaram concordar com a existência de uma Equipa por Agrupamento e com a necessidade de ser incrementada a colaboração entre as Equipas e os professores;

- À excepção de um participante, todos os restantes consideraram dever ser assegurada a divulgação das Equipas aos encarregados de educação e incrementada a partilha de informações entre estes e as Equipas;
- Respectivamente 47, 46 e 43 inquiridos consideraram dever ser melhorada a capacidade de definir estratégias e facultar orientações; aumentados os contactos e a colaboração com os serviços do meio e melhorada a celeridade na avaliação e encaminhamento das situações.

De referir ainda, com base nos comentários registados, que oito dos inquiridos se pronunciaram sobre a celeridade das Equipas, referindo, cinco deles (EEA1, EEB4, EEE3, EEE4 e EEK2), que no seu caso em particular, o processo ou tinha sido muito rápido, ou o tempo de espera não tinha sido muito. Por seu lado, o encarregado de educação EEB3 referiu que deveria ser um processo mais rápido, mas acrescentou reconhecer que os profissionais estão sobrecarregados. O EEK3, num discurso análogo, referiu que nem sempre os meios permitem a celeridade desejada e o EED4, disse que, em sua opinião, a resposta “não tem que ser mais rápida porque não é numa hora que se vai compreender uma criança ou os pais”.

Relativamente à capacidade de apresentar orientações e sugestões de intervenção (item 6), o encarregado de educação EEB5 reforçou a afirmação, reconhecendo, contudo, que os profissionais nem sempre o conseguem. Também o EEK2 defendeu a necessidade de um incremento na partilha de eventuais soluções entre encarregados de educação e os profissionais das Equipas.

Muito abaixo dos valores obtidos, referentes aos primeiros sete itens, situou-se o número de inquiridos, num total de 10, que manifestaram intenção de acrescentar outras propostas de melhoria, tendo sido aqui considerada quer a informação relativa à resposta ao item 7, quer as informações adicionalmente recolhidas. Das propostas apresentadas, a citada por um maior número de encarregados de educação, nomeadamente quatro (EEE4, EEK5, EEI1 e EEN2), foi a necessidade das Equipas disporem de mais profissionais ao seu serviço, seguindo-se-lhe o alargamento do tempo de trabalho das Equipas, (incluindo-se aqui a necessidade de iniciarem funções mais cedo no ano lectivo, aspecto citado pelos encarregados de educação EEA2 e EEK5). Foram ainda referidos: a importância de incrementar os contactos com escolas e com médicos de família (aspectos que se consideram contemplados nas hipóteses de resposta previamente formuladas - EEB1 e EEB3); a garantia de, após efectuada a avaliação, ser assegurado um mais rápido acompanhamento (EEK1 e EEM5) e

ainda uma melhor divulgação dos objectivos perseguidos pelas estruturas em análise (EEF3).

Partindo da identidade dos inquiridos, e com base na informação agora apresentada, verificou-se, apesar do reduzido número de respostas discordantes, a existência de dois encarregados de Educação, EEN4 e EEA1 que não concordaram, respectivamente, com as afirmações referentes aos itens 3, 4, 5, 6 e 7 e com o enunciado dos itens 1, 4 e 5. Tais discordâncias aparentam revelar um elevado grau de satisfação com o desempenho das respectivas Equipas, ao considerarem que não há necessidade de promover melhorias nos aspectos a que se referem os citados itens.

6.5.2.11 - Pareceres dos encarregados de educação face à actuação das Equipas

Relativamente à análise da **questão 15**, que visava um último levantamento das percepções dos encarregados de educação, optou-se por subdividir os seus diferentes itens, em três blocos distintos, conforme ilustra a tabela 6.96 abaixo apresentada, em concordância com o explicitado no ponto 5.5.3.3.2.

BLOCO	Opinião dos inquiridos sobre:	Questão 15					
		Itens:					
A	Adequação do diagnóstico, orientações, propostas de intervenção e encaminhamentos para diferentes serviços, operacionalização das sugestões emanadas das Equipas e percepção de alterações notadas nos respectivos educandos.	1	2	9	10	11	13
B	Receptividade dos encarregados de educação a serem ajudados por terceiros ou, inversamente, preferirem resolver sozinhos os seus problemas.	3	12				
C	O seu sentir e julgamento sobre a própria disponibilidade e implicação na procura e implementação de alternativas/soluções e grau de responsabilidade atribuído a si e/ou à escola pela existência da(s) problemática(s).	4	5	6	7	8	

Tabela 6.96 – Distribuição dos itens da questão 15 pelos blocos de análise A, B e C

Em conformidade com a tabela agora apresentada e passando à análise da informação em apreço, cumpre começar por destacar, antes de mais, a extensão

do primeiro bloco (A) dada a quantidade de itens que contempla e, consequentemente, de informação que abarca.

A – No que respeita ao primeiro item do bloco A (item1), relativo à opinião dos encarregados de educação sobre a avaliação efectuada pelas Equipas aos respectivos educandos, os dados plasmados na tabela 6.97 evidenciam que 93,9% dos inquiridos a consideraram correcta. Havendo a registar a opinião diferente de três indivíduos, constatou-se, através da análise conjunta da sua identidade com as respectivas respostas, que pertenciam a diferentes Equipas.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Acho que a Equipa fez uma avaliação correcta	Não concordo	Recuento	0	1	0	0	1
		% del total	,0%	2,0%	,0%	,0%	2,0%
	Concordo parcialmente	Recuento	1	1	0	0	2
		% del total	2,0%	2,0%	,0%	,0%	4,1%
	Concordo	Recuento	5	28	9	4	46
		% del total	10,2%	57,1%	18,4%	8,2%	93,9%
Total	Recuento	6	30	9	4	49	
% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%		

Tabela 6.97 – Acho que a Equipa fez uma avaliação correcta/Ciclo de escolaridade

Relativamente a orientações disponibilizadas pelos membros das Equipas com vista à minimização ou superação dos problemas evidenciados pelas crianças/jovens (item 2), verificou-se que 77,6% dos inquiridos confirmaram terem-lhes sido sugeridas estratégias de intervenção, conforme ilustra a tabela 6.98. Paralelamente, verificou-se a existência de uma percentagem acentuada de encarregados de educação que discordaram da afirmação em análise (16,3%), não se verificando qualquer relação com o ciclo de escolaridade, dado os seus educandos se encontrarem distribuídos por todos eles. Em particular, o encarregado de educação EEB2 justificou esta sua escolha por, relativamente ao seu educando, não ter sido necessário propor quaisquer orientações.

			Ciclo de escolaridade				Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
A Equipa sugeriu formas de lidar com ele	Não sei	Recuento	0	0	1	0	1
		% del total	,0%	,0%	2,0%	,0%	2,0%
	Não concordo	Recuento	2	3	2	1	8
		% del total	4,1%	6,1%	4,1%	2,0%	16,3%
	Concordo parcialmente	Recuento	0	2	0	0	2
		% del total	,0%	4,1%	,0%	,0%	4,1%
Concordo	Recuento	4	25	6	3	38	
	% del total	8,2%	51,0%	12,2%	6,1%	77,6%	
Total	Recuento	6	30	9	4	49	
	% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%	

Tabela 6.98 – A Equipa sugeriu formas de lidar com ele/Ciclo de escolaridade

No que respeita à proveniência dos encarregados de educação que manifestaram a sua discordância, verificou-se que dos oito casos detectados dois pertenciam à Equipa E e outros dois à M, distribuindo-se os restantes por diferentes Equipas. Quando confrontados com o colocar em prática as sugestões propostas pelas Equipas (item 9), 75,5% dos inquiridos referiram fazê-lo, por oposição a 12,2%, percentagem esta, idêntica à dos que expressaram a sua concordância parcial (ver tabela 9.99). A este respeito a mãe EEC4 disse reconhecer que durante muito tempo não conseguiu dar ao filho a atenção que ele necessitava mas que presentemente tinha consciência do quanto ele precisava dela, tendo referido: “Agora o que me interessa é viver para os meus filhos e ajudá-los em tudo o que eu puder”. Numa posição diferente o encarregado de educação EEB2 disse não o ter feito, visto não ter sido alertado para a necessidade de implementar qualquer estratégia.

			Ciclo de escolaridade				Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Em casa coloquei em prática as sugestões que a Equipa me deu	Não concordo	Recuento	1	3	2	0	6
		% del total	2,0%	6,1%	4,1%	,0%	12,2%
	Concordo parcialmente	Recuento	0	5	1	0	6
		% del total	,0%	10,2%	2,0%	,0%	12,2%
	Concordo	Recuento	5	22	6	4	37
		% del total	10,2%	44,9%	12,2%	8,2%	75,5%
Total	Recuento	6	30	9	4	49	
	% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%	

Tabela 6.99 – Em casa coloquei em prática as sugestões que a Equipa me deu/Ciclo de escolaridade

Da análise conjunta dos dois itens agora apresentados (itens 2 e 9) verificou-se, como demonstra a tabela 6.100, que dos seis inquiridos que referiram não ter colocado em prática as sugestões em causa, quatro deles não o fizeram porque efectivamente não haviam sido propostas quaisquer estratégias. Constatou-se também que seis outros encarregados de educação (12,2%) referiram concordar apenas em parte com a ideia de terem operacionalizado as sugestões facultadas.

		Em casa coloquei em prática as sugestões que a Equipa me deu				
		Não concordo	Concordo parcialmente	Concordo	Total	
A Equipa sugeriu formas de lidar com ele	Não sei	Recuento	0	0	1	1
		% del total	,0%	,0%	2,0%	2,0%
	Não concordo	Recuento	4	0	4	8
		% del total	8,2%	,0%	8,2%	16,3%
	Concordo parcialmente	Recuento	1	0	1	2
		% del total	2,0%	,0%	2,0%	4,1%
	Concordo	Recuento	1	6	31	38
		% del total	2,0%	12,2%	63,3%	77,6%
Total	Recuento	6	6	37	49	
	% del total	12,2%	12,2%	75,5%	100,0%	

Tabela 6.100 – A Equipa sugeriu formas de lidar com ele/Em casa coloquei em prática as sugestões que a Equipa me deu

Dos dados recolhidos, há ainda a salientar o facto de, dos 75,5% de inquiridos que disseram ter colocado em prática as sugestões das Equipas, 10,2% deles (resultantes do somatório de 2,0% com 8,2% referentes às opções *Não sei* e *Não concordo*) terem afirmado que as Equipas não tinham dado sugestões ou que não sabiam se as tinham dado, o que denota distracção ou ausência de veracidade das suas respostas.

Admitindo, também, a possibilidade das Equipas terem efectuado propostas de encaminhamento para serviços específicos (item 10), considerando-se aqui os apoios psicológicos e/ou pedagógicos, as diversas terapias e eventualmente outros, 79,6% dos inquiridos confirmaram ter sido indicado para os seus educandos o acompanhamento por pelo menos um qualquer serviço (ver tabela 6.101).

Refira-se, a título ilustrativo, que os três encarregados de educação que, tendo concordado com a afirmação proferida, teceram considerações a este respeito, fizeram alusão, respectivamente: à proposta de continuidade de acompanhamento pedagógico de que a criança já vinha a beneficiar na escola (EEB3); a um duplo encaminhamento para hidroginástica e para apoio psicológico (EEE4) e, ainda, a acompanhamento por serviços de psicologia (EEE3). Destaque-se que o encarregado de educação EEE3, reportando-se a violência no seio do agregado familiar, justificou a sua concordância com a referida proposta, argumentando que o filho “já vira muitas coisas que não devia ter visto”. Dos encarregados de educação que referiram discordar (18,4%), apenas um (EEK3) justificou o seu parecer referindo que, à semelhança da conclusão alegadamente retirada pela psicóloga que observara a criança, esta não tinha qualquer problema.

Considerando a distribuição dos pareceres por ciclo de escolaridade e tendo por base a dimensão da amostra, verificou-se que o maior índice de concordância recaiu sobre o 3º Ciclo, por oposição 2º Ciclo que registou o maior número de pareceres discordantes.

			Ciclo de escolaridade				Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
A Equipa propôs que ele fosse acompanhado por um ou mais serviços	Não sei	Recuento	0	1	0	0	1
		% del total	,0%	2,0%	,0%	,0%	2,0%
	Não concordo	Recuento	1	5	3	0	9
		% del total	2,0%	10,2%	6,1%	,0%	18,4%
	Concordo	Recuento	5	24	6	4	39
		% del total	10,2%	49,0%	12,2%	8,2%	79,6%
Total	Recuento	6	30	9	4	49	
	% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%	

Tabela 6.101 – A Equipa propôs que ele fosse acompanhado por um ou mais serviços/Ciclo de escolaridade

Acrescente-se, na sequência da ideia anterior e em conformidade com a tabela 6.102, que 89,8% dos encarregados de educação manifestaram a sua concordância quanto ao facto do seu educando beneficiar do acompanhamento proposto pela Equipa (item 13), por oposição a 8,2%.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Entendo que ele deve beneficiar do	Não sei	Recuento	0	1	0	0	1
		% del total	,0%	2,0%	,0%	,0%	2,0%
acompanha mento dos serviços propostos pela Equipa	Não concordo	Recuento	1	2	1	0	4
		% del total	2,0%	4,1%	2,0%	,0%	8,2%
	Concordo	Recuento	5	27	8	4	44
		% del total	10,2%	55,1%	16,3%	8,2%	89,8%
Total		Recuento	6	30	9	4	49
		% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%

Tabela 6.102 – Entendo que ele deve beneficiar do acompanhamento dos serviços propostos pela Equipa/Ciclo de escolaridade

Dos encarregados de educação que disseram concordar com a proposta da respectiva Equipa, há a destacar o EED3 que referiu que o seu educando já estava a beneficiar de acompanhamento psicológico, o EEF3 que sendo favorável a idêntico apoio, fez questão de expressar a sua discordância quanto ao facto do mesmo não poder ser facultado por serviços de psicologia escolares (no caso inexistentes) e, ainda, a mãe EEK4, que recordou a sua experiência pessoal. Como referia, hoje a sua filha “é uma menina completamente diferente. Já ajuda os colegas, não tem quaisquer dificuldades na escola... em dois anos de acompanhamento”. Acrescentou ainda que “Algumas mães queriam que os filhos fossem acompanhados e perguntavam-me, porque (...) estavam muito satisfeitas com base no que a professora comunicou aos outros pais”.

Analisando agora em simultâneo as duas últimas variáveis consideradas, (ver tabela 6.103) concluiu-se que os 8,2% anteriormente referidos se reportavam aos mesmos inquiridos que haviam afirmado não ter sido proposto qualquer acompanhamento para os seus educandos. Tal facto equivale a afirmar que houve aceitação das propostas emanadas das Equipas na totalidade dos casos em que elas ocorreram, realidade confirmada pela análise da identificação dos participantes. Verificou-se contudo, e uma vez mais, que 10,2% dos inquiridos (três encarregados de educação do 1º Ciclo e dois do 2º Ciclo) afirmaram concordar que os seus educandos beneficiassem de acompanhamento dos serviços propostos pelas Equipas, quando efectivamente, e de acordo com a sua anterior resposta, estas não haviam sugerido qualquer encaminhamento.

		Entendo que ele deve beneficiar do acompanhamento dos serviços propostos pela Equipa			Total	
		Não sei	Não concordo	Concordo		
A Equipa propôs que ele fosse acompanhado por um ou mais serviços	Não sei	Recuento	1	0	0	1
		% del total	2,0%	,0%	,0%	2,0%
	Não concordo	Recuento	0	4	5	9
		% del total	,0%	8,2%	10,2%	18,4%
	Concordo	Recuento	0	0	39	39
		% del total	,0%	,0%	79,6%	79,6%
Total	Recuento	1	4	44	49	
	% del total	2,0%	8,2%	89,8%	100,0%	

Tabela 6.103 – A Equipa propôs que ele fosse acompanhado por um ou mais serviços/Entendo que ele deve beneficiar do acompanhamento dos serviços propostos pela Equipa

Quanto à visibilidade dos efeitos das intervenções realizadas pelas Equipas e/ou por estas mediadas e atendendo a que a citação referente ao item em análise (item 11) foi formulada na negativa, verifica-se que 79,6% dos inquiridos (39 encarregados de educação) referiram ter notado alterações no seu educando, por oposição a 18,4% (ver tabela 6.103). Considerando, porém, a tabela 6.88, apresentada na página 629, que traduz as melhorias notadas nas crianças/jovens, cujo valor máximo, alusivo a aspectos de índole comportamental, corresponde a 78,3% (ou seja, 36 indivíduos), constata-se a existência de um desfazamento que corresponde a três casos o que parece indicar que nem todas as alterações se tenham traduzido em melhorias.

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Por enquanto ainda não notei quaisquer alterações	Não concordo	Recuento	5	22	9	3	39
		% del total	10,2%	44,9%	18,4%	6,1%	79,6%
	Concordo parcialmente	Recuento	0	0	0	1	1
		% del total	,0%	,0%	,0%	2,0%	2,0%
	Concordo	Recuento	1	8	0	0	9
		% del total	2,0%	16,3%	,0%	,0%	18,4%
Total	Recuento	6	30	9	4	49	
	% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%	

Tabela 6.104 – Por enquanto ainda não notei quaisquer alterações/Ciclo de escolaridade

Refira-se, por último, que o único encarregado de educação (EEB2) que efectuou uma apreciação ao conteúdo deste item disse ter notado melhorias a nível psicológico, concretizando: “passou a estar mais activo, deixou de ficar aborrecido. Ele convenceu-se que afinal não tinha nada”.

B – Considerando agora o bloco B, que contemplava os itens 3 e 12, cujo propósito era o de avaliar a receptividade dos encarregados de educação a serem ajudados por terceiros ou, contrariamente, preferirem resolver sozinhos os seus problemas, constatou-se que 98% dos inquiridos se declararam receptivos a aceitar ser ajudados por professores ou outros profissionais (ver tabela 6.105).

			Ciclo de escolaridade				
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Aceito ser ajudado por professores ou outros profissionais	Concordo parcialmente	Recuento	1	0	0	0	1
		% del total	2,0%	,0%	,0%	,0%	2,0%
	Concordo	Recuento	5	30	9	4	48
		% del total	10,2%	61,2%	18,4%	8,2%	98,0%
Total		Recuento	6	30	9	4	49
		% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%

Tabela 6.105 – Aceito ser ajudado por professores ou outros profissionais/Ciclo de escolaridade

Complementarmente, procurou-se averiguar se haveria encarregados de educação que entendessem como intromissão a tentativa de colaboração disponibilizada, quer pelas Equipas, quer por outros profissionais, na minimização e/ou resolução de situações problemáticas, tendo 95,9% dos inquiridos negado preferir resolver sozinhos os seus problemas e os da sua família (ver tabela 6.106).

			Ciclo de escolaridade				
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Prefiro resolver sozinho(a) os meus problemas e os da minha família	Não concordo	Recuento	5	30	8	4	47
		% del total	10,2%	61,2%	16,3%	8,2%	95,9%
	Concordo	Recuento	1	0	1	0	2
		% del total	2,0%	,0%	2,0%	,0%	4,1%
Total		Recuento	6	30	9	4	49
		% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%

Tabela 6.106 – Prefiro resolver sozinho(a) os meus problemas e os da minha família/Ciclo de escolaridade

C – O terceiro e último bloco (C) visava a compreensão do sentir e julgamento de cada inquirido quanto à respectiva disponibilidade e envolvimento na procura e implementação de soluções ajustadas às problemáticas diagnosticadas e, ainda, o grau de responsabilização que atribuía a si e/ou à escola pela existência das mesmas.

Com base na informação recolhida, é possível começar por afirmar que 20,4% dos inquiridos referiram continuar a sentir-se perdidos, sem saber como ajudar os seus educandos (item 4), por oposição a 57,1% que afirmaram ter ultrapassado esse sentimento de insegurança (ver tabela 6.107). Dos encarregados de educação que referiram não concordar totalmente com a citação em análise (22,4%) o EEA3 afirmou, a propósito, que “o problema não ficou totalmente resolvido mas melhorou bastante”.

			Ciclo de escolaridade				
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Continuo a sentir-me perdido sem saber como o(a) ajudar	Não concordo	Recuento	3	17	7	1	28
		% del total	6,1%	34,7%	14,3%	2,0%	57,1%
	Concordo parcialmente	Recuento	2	7	1	1	11
		% del total	4,1%	14,3%	2,0%	2,0%	22,4%
	Concordo	Recuento	1	6	1	2	10
		% del total	2,0%	12,2%	2,0%	4,1%	20,4%
Total	Recuento	6	30	9	4	49	
	% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%	

Tabela 6.107 – Continuo a sentir-me perdido sem saber como o(a) ajudar/Ciclo de escolaridade

Quando ao próprio investimento e envolvimento na minimização/resolução das situações (item 5), 98,0% dos inquiridos consideraram ter esgotado as suas capacidades.

			Ciclo de escolaridade				
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Sempre fiz tudo o que está ao meu alcance	Concordo parcialmente	Recuento	0	1	0	0	1
		% del total	,0%	2,0%	,0%	,0%	2,0%
	Concordo	Recuento	6	29	9	4	48
		% del total	12,2%	59,2%	18,4%	8,2%	98,0%
Total	Recuento	6	30	9	4	49	
	% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%	

Tabela 6.108 – Sempre fiz tudo o que está ao meu alcance/Ciclo de escolaridade

A averiguação da atribuição de responsabilidades à escola pelos problemas eventualmente existentes, a par da demissão de se considerarem parte activa na resolução dos mesmos (item 6), evidenciou que 75,5% dos inquiridos não se identificaram com tal leitura e estar nas situações, por oposição a 4,1% (ver tabela 6.109). Destes, há destacar a mãe EEM4 que, reportando-se à situação da sua filha, referiu: “a professora dos apoios acreditava muito na criança só que a professora do regular não acreditava nas suas potencialidades. Segundo os resultados da avaliação a Equipa concluiu que a criança detinha competências acima da média mas resultados abaixo da média.” Esta mãe referiu ainda, em jeito de desabafo: “O que mais me magoa é que as pessoas julgam as crianças sem as compreenderem. Devia haver mais formação para professores e pessoas que lidam com estas crianças”. Não desprezível é, também, a percentagem dos encarregados de educação que expressaram a sua concordância parcial com a ideia apresentada (18,4%).

		Ciclo de escolaridade				Total	
		Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
Acho que deve ser a escola a resolver o problema uma vez que é a única responsável pela situação	Não sei	Recuento	0	1	0	0	1
		% del total	,0%	2,0%	,0%	,0%	2,0%
	Não concordo	Recuento	6	22	5	4	37
		% del total	12,2%	44,9%	10,2%	8,2%	75,5%
	Concordo parcialmente	Recuento	0	6	3	0	9
		% del total	,0%	12,2%	6,1%	,0%	18,4%
	Concordo	Recuento	0	1	1	0	2
		% del total	,0%	2,0%	2,0%	,0%	4,1%
Total		Recuento	6	30	9	4	49
		% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%

Tabela 6.109 – Acho que deve ser a escola a resolver o problema uma vez que é a única responsável pela situação /Ciclo de escolaridade

Quando confrontados com o tempo que dedicavam ao acompanhamento dos seus educandos, 40,8% dos inquiridos referiram atribuir a essa tarefa o tempo que consideravam necessário (note-se, uma vez mais, que a expressão em análise havia sido formulada na negativa). Inversamente, 22,4% admitiram não dispor de tempo para efectuar um adequado acompanhamento, a par de uma percentagem elevada (36,7%) que expressou a sua concordância parcial com a citação apresentada (ver tabela 6.110). A salientar há também o facto dos

valores obtidos terem evidenciado uma distribuição que se pode considerar praticamente uniforme pelos diferentes ciclos de escolaridade.

			Ciclo de escolaridade				
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Sei que não tenho tido grande tempo para acompanhar o meu filho	Não concordo	Recuento	3	14	3	0	20
		% del total	6,1%	28,6%	6,1%	,0%	40,8%
	Concordo parcialmente	Recuento	2	11	3	2	18
		% del total	4,1%	22,4%	6,1%	4,1%	36,7%
	Concordo	Recuento	1	5	3	2	11
		% del total	2,0%	10,2%	6,1%	4,1%	22,4%
Total		Recuento	6	30	9	4	49
		% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%

Tabela 6.110 – Sei que não tenho tido tempo para acompanhar o meu filho/Ciclo de escolaridade

Da análise conjunta do tipo de trabalho desenvolvido pelos encarregados de educação e do reconhecimento da falta de tempo para acompanhar os seus educandos, verificou-se que:

- Entre os que haviam referido estar em situação de desemprego ou dedicar-se a trabalho doméstico nenhum referiu ausência de disponibilidade para acompanhar o respectivo educando;
- Os que desenvolviam a sua profissão em sectores da produção foram os que, em termos percentuais (32% do subtotal) declararam maior dificuldade em efectuar o referido acompanhamento, tendo-se verificado um total de oito casos em oposição aos 25 assinalados;
- Dos oito inquiridos ligados ao sector dos serviços, dois (correspondentes a 25% do subtotal) referiram, também, falta de disponibilidade para acompanhar devidamente o respectivo educando.

Por último e procurando identificar a percepção dos inquiridos sobre a eventual aplicação, por parte das escolas, das orientações disponibilizadas pelas Equipas (item 8), constatou-se que 26,5% deles não sabia pronunciar-se sobre o assunto. Paralelamente, 59,2% consideraram que ou as escolas colocaram em prática as orientações dadas, ou simplesmente não foram disponibilizadas orientações às escolas (ver tabela 6.111).

			Ciclo de escolaridade				
			Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
A Equipa propôs orientações à escola mas esta não cumpriu	Não sei	Recuento	2	9	1	1	13
		% del total	4,1%	18,4%	2,0%	2,0%	26,5%
	Não concordo	Recuento	2	17	8	2	29
		% del total	4,1%	34,7%	16,3%	4,1%	59,2%
	Concordo parcialmente	Recuento	1	1	0	0	2
		% del total	2,0%	2,0%	,0%	,0%	4,1%
	Concordo	Recuento	1	3	0	1	5
		% del total	2,0%	6,1%	,0%	2,0%	10,2%
Total	Recuento	6	30	9	4	49	
	% del total	12,2%	61,2%	18,4%	8,2%	100,0%	

Tabela 6.111 – A Equipa propôs orientações à escola mas esta não cumpriu/Ciclo de escolaridade

Quanto ao assunto em análise, foi ainda possível verificar que dois inquiridos concordaram em parte com a ideia de que as orientações facultadas às escolas não tivessem sido implementadas, enquanto 10,2% afirmaram concordar peremptoriamente com a afirmação agora analisada. Destes, num total de cinco, dois pertenciam à mesma Equipa, a Equipa D.

A partir de uma última análise, referente apenas a dados veiculados pelos inquiridos em comentários efectuados no decurso ou no final da aplicação dos questionários, mas não referentes a nenhuma questão ou item em particular, constatou-se que:

- Cinco encarregados de educação fizeram referência a quem tinha desencadeado o processo de sinalização para a respectiva Equipa, constatando-se que, dos cinco, três foram efectuados por docentes, embora um deles tenha resultado do interesse manifestado pela mãe. Dos outros, um foi a encarregada de educação, o outro, a médica de família.
- Relativamente ao serviço prestado pelas Equipas, 12 inquiridos expressaram um parecer favorável, dado tratar-se de uma estrutura de grande utilidade no apoio que proporciona e referiram, como atributos, a sua rapidez e a boa organização e coordenação. A encarregada de educação EEE2 referiu mesmo “não tenho palavras para explicar à senhora o meu contentamento!”. Complementarmente há a registar um comentário de um outro elemento da Equipa E que, tendo referido a excelente coordenação, fez também alusão à falta de profissionais.

- No que respeita a problemáticas, foram esmiuçadas 26 situações referentes a: problemas emocionais/comportamentais derivados e/ou agravados por incompreensão, negligência ou relacionamento desajustado com os docentes responsáveis, vínculo mãe/filho inadequado, comportamentos familiares anti-sociais, traumas, famílias monoparentais em processos de reorganização, famílias destruturadas associadas a conflitos conjugais, consumo de aditivos e quadros de psicopatologia entre os seus membros, passando, entre outros, por comportamentos depressivos da criança e/ou familiares próximos. Relacionadas com limitações ou problemas de saúde foram mencionadas dificuldades auditivas e outros problemas de saúde (não identificados) com reflexos na aprendizagem, comprometimento do desenvolvimento físico, “deficiências mentais” e quadros de epilepsia. Em termos sociais foram referidas várias situações de dificuldades económicas; negligência familiar e ainda dois casos de crianças retiradas aos progenitores pelo sistema jurídico.
- Como preocupações foram ainda referidas, a inexistência de professores de educação especial para coadjuvar turmas que integram crianças com dificuldades específicas; a ausência de atenção individualizada em contexto escolar; a imaturidade e insegurança dos educandos e a atitude pouco colaborante de alguns docentes.

6.5.2.12 - Síntese

Em súpula, os principais aspectos a reter, referentes à análise aos 50 questionários aplicados a encarregados de educação, encontram-se traduzidos nos itens que se passam a apresentar. Assim, no que respeita à **caracterização dos encarregados de educação e respectivos educandos** foi possível constatar que:

1. A maioria dos inquiridos pertencia ao sexo feminino (88%) e tinha idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos (80% do total). Visto 76% não deterem mais do que o 2º Ciclo de escolaridade e, em termos profissionais, 50% se encontrarem ligados ao sector da produção, 20% desempenharem exclusivamente trabalho doméstico e 10% se encontrarem em situação de desemprego, parece ser possível concluir estar-se, maioritariamente, perante uma população do estrato sócio-económico e cultural baixo;
2. Os seus educandos se distribuía pelos sexos masculino e feminino em valores percentuais de 76% e 14%, respectivamente, e que, à data da

- recolha, tinham idades compreendidas entre os três e os 18 anos (situando-se a maior fatia nos sete anos de idade, logo seguida da dos 10) e frequentavam a Educação Pré-escolar, o 1º, o 2º e o 3º Ciclos, nomeadamente, seis, 30, 10 e quatro indivíduos, conforme previsto;
3. Em termos de escolaridade o 4º ano, o 1º e o 6º foram os que registaram maior número de casos sinalizados às Equipas, respectivamente, 11, nove e sete;
 4. A grande maioria dos inquiridos (96%) era simultaneamente encarregado de educação e progenitor dos respectivos educandos, representando as mães 84% do total.

Relativamente à *tipologia das preocupações que estiveram na base da sinalização* e à *forma como os encarregados de educação as viviam*, verificou-se que:

5. As problemáticas do foro comportamental e as competências em défice/dificuldades de aprendizagem constituíram os principais factores responsáveis pela sinalização das crianças/jovens às Equipas, respectivamente em 80% e 88% do total, sendo igualmente de destacar as questões relacionadas com a ausência de saúde, patentes em 36% dos casos, estes maioritariamente registados a nível da Educação Pré-escolar;
6. A generalidade dos inquiridos expressaram o desejo de serem ajudados, de compreender os problemas dos seus educandos e de encontrar formas de os minimizar/solucionar;
7. Inversamente, foi experimentada a sensação de insegurança, o sentimento de incapacidade, o desejo de fuga e a culpa, respectivamente, por 66%, 40%, 18% e 16% dos inquiridos;
8. Os valores referentes ao desejo de fuga denotaram uma progressiva aproximação aos alusivos à incapacidade, à medida que os educandos progrediam de ciclo de escolaridade e, logicamente, de idade.

Quanto ao *conhecimento que os inquiridos detinham das Equipas em estudo* constatou-se que:

9. Até à sinalização do respectivo educando, a Equipa era desconhecida de 74% dos inquiridos e conhecida de 24%. Para além destes, um afirmou-se desconhecedor de tais Equipas, embora o nome do seu educando constasse na lista de processos analisados pela Equipa.

No que se reporta às *interacções estabelecidas entre as Equipas e os encarregados de educação* concluiu-se que:

10. Num primeiro momento, 96% dos encarregados de educação foram chamados a reunir com as respectivas Equipas, dos quais 18,8% (nove indivíduos) referiram desconhecer as razões de tal apelo. Estes nove casos distribuíam-se por quatro Equipas, das quais a D e a F contemplavam respectivamente três e quatro indivíduos;
11. No(s) contacto(s) estabelecido(s) com as Equipas, os aspectos previamente definidos que os inquiridos mais valorizaram foram, nomeadamente, a segurança, a compreensão, a confiança, o conforto e o alívio. Complementarmente, foi ainda mencionado o carinho, a disponibilidade dos técnicos, a satisfação, o sentimento de segurança e a admiração pelo trabalho desenvolvido;
12. A sensação de que no(s) contacto(s) estabelecido(s) os elementos da Equipa assumiram uma atitude acusatória foi referida por três inquiridos, um dos quais expressou o seu desagrado pelo facto da escola, entidade responsável pela sinalização, não ter solicitado o seu prévio consentimento.

Relativamente ao *contributo da acção realizada, para a melhoria da situação do educando*, os encarregados de educação foram de opinião que:

13. A acção desenvolvida e/ou mediada pelas Equipas ajudou muito os educandos em 59,2% dos casos, ajudou um pouco em 34,7% e em 6,1% não ajudou. Os encarregados de educação que referiram ter ajudado um pouco justificaram as suas respostas, referindo que o curto espaço de tempo que mediou entre a intervenção e a recolha de dados para a presente investigação, foi insuficiente para permitir a identificação de melhorias observáveis;
14. As melhorias observadas foram maioritariamente notadas a nível comportamental e a nível da aprendizagem/competências em défice, respectivamente em 78,3% e em 71,7% dos casos e reportavam-se, na grande maioria, a um incremento da motivação e do interesse pelo estudo, redução de níveis de ansiedade, melhoria na adequação dos comportamentos, da atenção e da capacidade para lidar com as dificuldades escolares.

Quanto à opinião dos encarregados de educação sobre a *composição e funcionamento das Equipas* há a registar que:

15. Do total de inquiridos, 79,6% afirmaram-se conhecedores da diversidade dos profissionais que integravam as Equipas, da sua proveniência e da repercussão favorável destes dois factores na compreensão dos problemas das crianças, por oposição a 4,1% que referiram não saber pronunciar-se;
16. Três encarregados de educação, dois dos quais se reportavam à Equipa E (a laborar no ano em questão – 2006/2007 – apenas com uma Psicóloga e uma Técnica de Serviço Social) expressaram a sua discordância face à composição da Equipa;
17. As Equipas eram percebidas como estruturas que procuravam conhecer as crianças/jovens com o intuito de promover o seu posterior encaminhamento para os apoios que se revelassem mais adequados, por 98% dos inquiridos;
18. O entendimento da ausência da adequação da resposta das Equipas (entendida na dupla vertente: análise e posterior garantia de acompanhamento dos caso pelas Equipas) constituiu um aspecto que dividiu diametralmente os inquiridos: 42,9% disseram concordar com o pressuposto enunciado, por oposição a 46,9% que dele discordaram, alegando estes que, na sua óptica, os respectivos educandos haviam usufruído da necessária ajuda;

Relativamente à *interacção Equipas/famílias*, há a destacar que:

19. Na opinião de 89,8% dos encarregados de educação, as Equipas ajudavam-nos tanto a compreender os seus educandos como a apoiá-los na minimização/resolução dos problemas diagnosticados.

No que respeita à *interacção Equipas/escolas*, constatou-se que:

20. Enquanto 16,3% dos encarregados de educação não souberam pronunciar-se sobre o eventual apoio das Equipas aos professores, na compreensão dos problemas das crianças e no encontrar de estratégias adequadas para lidar com eles, 71,4% defenderam que esse apoio existia efectivamente;
21. Segundo 67,3% dos inquiridos, as Equipas não só ajudavam os professores a lidar melhor com os alunos tendo em conta as respectivas problemáticas, como os acompanhavam, garantindo a aplicação das suas orientações. Inversamente, 6,1% afirmaram-se desconhecedores de ambos os aspectos, sendo a Equipa M foi a que evidenciou maior desconhecimento.

Equacionando a *interacção Equipas/comunidade*, há a registar que:

22. As formas de comunicação utilizadas pelas Equipas, sobretudo os contactos pessoais e/ou por telefone, foram mencionados por 71,4% dos inquiridos como promotores de maior celeridade no tratamento dos processos. Os restantes 18,4% (dois pertencentes a uma mesma Equipa, a Equipa M) referiram não saber pronunciar-se sobre a questão;
23. A colaboração entre a Equipa e os serviços do meio constituiu um aspecto sobre o qual 63,3% dos inquiridos consideraram que não só as Equipas solicitavam a colaboração dos serviços do meio, como estes a disponibilizavam. Por seu lado, 8,2% afirmavam que as Equipas solicitavam a colaboração dos serviços mas desconheciam qual a receptividade e envolvimento destes, enquanto 14,3% consideravam haver colaboração mas desconheciam se eram as Equipas as promotoras da mesma. Paralelamente, 12,2% referiram não saber pronunciar-se;
24. O parecer de que as Equipas assumem um papel importante no envolvimento de diferentes intervenientes ligados a cada caso, em particular, e de que o trabalho que desenvolvem constitui uma mais valia para os destinatários da sua acção, foi partilhado por 83,7% dos encarregados de educação.

No que respeita a *possíveis contributos para a melhoria do funcionamento das Equipas*, há a registar que os inquiridos assinalaram, em percentagens que oscilaram entre os 86% e os 100%, a necessidade de serem garantidos os seguintes aspectos:

25. A existência de uma Equipa por Agrupamento, a necessidade de maior divulgação das Equipas junto dos encarregados de educação, o incremento da interação entre estas estruturas e os professores, a partilha de informação entre os seus profissionais e os encarregados de educação; a mútua colaboração entre Equipas e serviços do meio e a maior celeridade das suas respostas;
26. Os inquiridos acrescentaram, ainda, como melhorias a implementar, a necessidade de mais profissionais ao serviço das Equipas e o alargamento do seu tempo de trabalho nas mesmas, a garantia da celeridade dos encaminhamentos e, ainda, de uma melhor divulgação dos seus objectivos.

Considerando, por último, *a opinião dos encarregados de educação sobre o conjunto de procedimentos desencadeados em torno da situação dos respectivos educandos*, constatou-se que:

27. As avaliações realizadas pelas Equipas aos diferentes educandos foram consideradas adequadas por 93,9% dos inquiridos;
28. Tendo sido sugeridas propostas de intervenção com os respectivos educandos a 77,6% dos inquiridos, 75,5% afirmaram tê-las colocado em prática. Sendo de salientar, contudo, que 10,2% destes últimos, correspondiam a inquiridos que haviam afirmado ou não lhe terem sido sugeridas propostas de intervenção ou não se recordarem de as ter recebido, o que denota distração ou ausência de veracidade nas respostas dadas;
29. As propostas de encaminhamento para diferentes serviços, que segundo os inquiridos se reportavam a 79,6% dos casos, diferiam, em termos quantitativos, dos 89,8% que expressaram a sua concordância quanto aos seus educandos beneficiarem dos acompanhamentos propostos, o que evidenciou, uma vez mais, incoerência nas respostas de cinco inquiridos;
30. Os inquiridos afirmaram ter notado alterações em 39 crianças/jovens em discordância com o valor mais elevado de melhorias notadas, anteriormente referido (resposta à questão 11.1), relativo a 36 casos, o que permite supor que nem todas as alterações se tenham traduzido em melhorias;
31. A receptividade a serem ajudados por diferentes profissionais com vista à minimização/resolução dos problemas dos seus educandos foi expressa por 98% dos inquiridos, dos quais 95,9% negaram preferir resolver sozinhos os seus problemas e os da sua família, ao invés de contar com ajuda externa;
32. O contributo das Equipas no pôr termo à desorientação sentida por alguns encarregados de educação quanto à ajuda a prestar aos seus educandos foi experimentada por 57,1%, por oposição a 20,4% que afirmaram mantê-la, a par de outros 22,4% que disseram não ter ultrapassado por completo esse sentir;
33. Apenas 4,1% dos inquiridos consideraram a escola a única responsável pela(s) problemática(s) evidenciada(s) pelos respectivos educandos, ao invés de 75,5% que referiram discordar da ideia de que à escola coubesse toda a responsabilidade e, ainda, de outros 18,4% que lhe imputaram uma quota parte da razão do problema;
34. Em termos de investimento na minimização/resolução das situações problema 98% dos inquiridos afirmaram ter feito sempre tudo o que estava ao seu alcance;
35. Em termos de acompanhamento, 40,8% dos encarregados de educação disseram dedicar aos seus educandos o tempo que na sua óptica consideravam ser o necessário a um adequado apoio, por oposição a 22,4% que afirmaram não ter possibilidade de o fazer, sendo os trabalhadores

ligados ao sector da produção os que em maior número se identificaram com este ponto de vista. Os restantes 36,7%, referiram não dispor, parte das vezes, do tempo que gostariam;

36. Parte dos inquiridos (26,5%) referiu desconhecer se as escolas procediam ou não à implementação das orientações emanadas das Equipas, enquanto 10,2% afirmaram ter conhecimento de que as orientações facultadas às escolas não haviam sido por estas operacionalizadas. Paralelamente, 59,2% afirmaram terem sido colocadas em prática as orientações recebidas, ou não lhes terem sido dadas quaisquer indicações.

No que respeita a *informações complementares recolhidas*, há a assinalar:

37. A tipologia dos aspectos identificados como responsáveis pelas problemáticas das crianças/jovens, resultantes ou agravados, nomeadamente, por limitações nas funções ou estruturas do corpo (a nível auditivo, mental...), por imaturidade ou insegurança das mesmas, por incompreensão, negligência ou relacionamentos desajustados com a família nuclear e/ou com docentes. De problemas a nível da estrutura familiar, decorrentes de destruturação associada a conflitos conjugais, de processos de reorganização complexos, de famílias mono parentais, ou de vínculos mães/pais/filhos inadequados ou, ainda, de traumas, comportamentos anti-sociais ou depressivos da criança e/ou familiares próximos e outros quadros de psicopatologia, bem como do consumo de aditivos e de graves dificuldades económicas;
38. As preocupações dos inquiridos relativas, à ausência de professores de educação especial para coadjuvar turmas que integravam crianças/jovens com dificuldades específicas, à falta de psicólogos, em contexto escolar, para efectuar os necessários acompanhamentos, e ainda, à atitude pouco colaborante de alguns docentes.
39. O parecer de 12 encarregados de educação sobre a utilidade e bom funcionamento das Equipas, os quais enalteceram a sua rapidez e a boa coordenação e organização.

6.6 - Análise documental

Tendo por base a definição de análise documental de Bardin (2004), pretende-se facultar, neste ponto, uma clara compreensão do tratamento da informação contida em documentos recolhidos junto das Equipas que integraram o estudo até à sua última fase. Recordando que da análise dos dados

referentes às questões 4 e 4.1 da primeira colheita, (questões abaixo reproduzidas), havia resultado a identificação de diversos documentos utilizados pelas Equipas, afigurava-se pertinente compreender a sua utilidade.

4 - O Trabalho desenvolvido pela Equipa é registado em:

A - Actas B - Sumários C - Portfólios
D - Processos Individuais E - Outros . Quais? _____

4.1 - Identifique (caso haja) outros documentos produzidos e/ou utilizados pela Equipa: _____

Tendo então sido identificadas 26 designações distintas de documentos produzidos e/ou utilizados pelas Equipas, (quatro alusivos à pergunta 4 e 23 à 4.1, uma das quais mencionada em ambas as questões, nomeadamente: *relatório anual de actividades*), houve necessidade de os agrupar em função do seu propósito. Posteriormente, foram ainda contemplados e incluídos os “novos” documentos que, não tendo sido identificados na primeira fase, o foram aquando da recolha documental. Depois de excluídos os documentos mencionados por Equipas que entretanto haviam cessado a sua actividade, resultaram, deste procedimento, os que se encontram mencionados na tabela 6.112 e que foram distribuídos por dois sub grupos: os *Instrumentos de suporte da acção genérica das Equipas* e os *Instrumentos alusivos à abordagem e tratamento dos diferentes casos*. Estes últimos integravam os denominados *Processos individuais* referentes às crianças/jovens sinalizados às Equipas.

Instrumentos de suporte da acção genérica das Equipas	Equipas	Instrumentos alusivos à abordagem e tratamento dos diferentes casos	Equipas
Registo interno da Equipa	E	Fichas de caracterização, sinalização	A, B, C, D, E, F, I, K, N
Guião de procedimentos	N	Declaração de autorização da observação	F
Ficha de registo de actividades	F	Pedido de observação	I
Ficha de registo de processos	F	Ficha de ligação médico de família	A, K, N
Sumários	B, C, F, N	Ficha de caracterização sócio-familiar	A, K
Relatórios anuais de actividades	B, C, E, F, K, M, N	Ficha resumo do processo	N
Documento de divulgação da Equipa	C, F, I	Folha de seguimento de caso	K
Protocolo	B, C, D, E, F	Proposta de estratégias - Ficha de resposta / retorno	B, C, D, E, F, I, K, M, N

Tabela 6.112 - Instrumentos de registo utilizados pelas Equipas

No que respeita à análise propriamente dita, procurou-se, como preconizam Ginchat e Aubret, (1968) citados por Bardin (2004), que a mesma possibilitasse a constituição de «categorias de classificação» a partir do agrupamento de documentos (aqui também designados instrumentos) em função da apresentação de critérios comuns e/ou analogias de conteúdo, de forma a ilustrar a informação existente e a sua pertinência.

6.6.1 - Instrumentos de suporte da acção genérica das Equipas

Em consonância com a tabela 6.112, é possível constatar que, dos oito instrumentos utilizados pelas 10 Equipas no registo genérico das suas acções, quatro deles eram utilizados por uma apenas, enquanto outros tantos eram comuns, no que à sua designação diz respeito, a três ou mais Equipas. Visando facultar uma melhor compreensão dos mesmos, procede-se de seguida, a uma apresentação sucinta de cada um deles.

6.6.1.1 - Registo interno da Equipa

O instrumento designado Registo interno da Equipa havia sido mencionado exclusivamente pela Equipa E, aquando da primeira recolha. Solicitado para análise, a Equipa em questão informou que o mesmo deixara de ser utilizado a partir de 2005/2006, último ano da sua utilização. Perante esta nova realidade, não foi considerado na presente abordagem.

6.6.1.2 - Guião de procedimentos

O Guião de procedimentos, conforme designação atribuída ao documento em questão pela Equipa que o produziu, a Equipa N, subdividia-se em três partes distintas:

- A primeira contextualizava o aparecimento da referida Equipa apresentando, nomeadamente, um breve historial, menção das entidades parceiras e referência à periodicidade e horário das suas reuniões ordinárias;
- A segunda fazia alusão às acções cometidas à Equipa, tendo em vista a prossecução dos seus objectivos. Acções que, em síntese, se traduzem em constituição de processos individuais alusivos a todas as crianças sinalizadas; realização de avaliações de diferente natureza (de âmbito pedagógico, social, psicológico ou clínico); discussão e avaliação dos diversos casos, acompanhada de proposta de medidas a implementar em

função da sua especificidade e posterior reavaliação das intervenções; designação de responsáveis de caso; avaliação anual do seu próprio funcionamento e ainda, colaboração, sempre que solicitada, na avaliação de pedidos de adiamento da escolaridade obrigatória versus entrada antecipada, bem como na realização de avaliações extraordinárias e pedidos de atribuição de subsídio de educação especial;

- A terceira e última parte integrava um diagrama designado «Modelo de Funcionamento da Equipa Multiprofissional N» o qual esquematicamente representava todo o processo, desde a identificação de uma qualquer situação problemática, a nível escolar, passando pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo até chegar à Equipa Multiprofissional. De acordo com o mesmo, em reunião de Equipa eram definidas as acções a desenvolver bem como os intervenientes a envolver no processo de análise da situação, de onde resultariam relatórios parcelares que posteriormente permitiriam a elaboração de um relatório síntese.

Em consonância com o esquema infra-apresentado (figura 6.36), todo o processo agora descrito desenvolver-se-ia num tempo estimado de três meses.

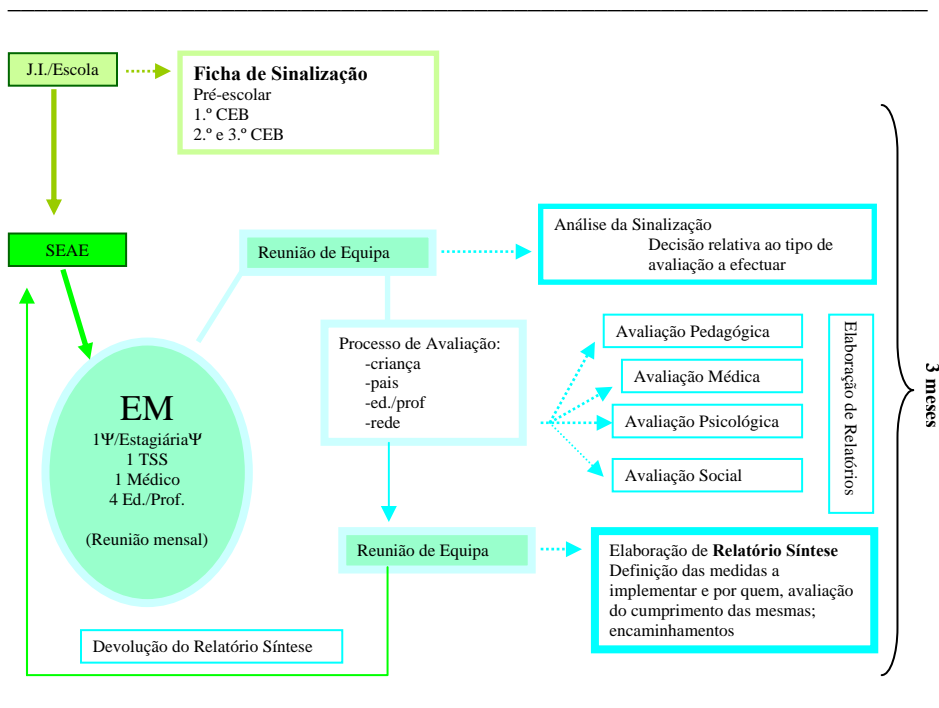


Figura 6.34 - Modelo de funcionamento da Equipa Multiprofissional N

6.6.1.3 - Ficha de registo de actividades

Solicitada à Equipa F cópia da ficha de registo de actividades (única Equipa que lhe havia feito alusão), foi referido que a mesma havia deixado de ser utilizada por os elementos da Equipa não lhe reconhecerem utilidade, visto a informação considerada pertinente ficar registada junto dos dados de cada criança/jovem, razão porque não foi efectuada a sua análise.

6.6.1.4 - Ficha de registo de processos

A ficha de registo de processos, (anexo 12.1) utilizada, tal como a anterior, pela Equipa F, reportava-se a cada ano lectivo e visava o registo por ordem de entrada, dos processos remetidos à Equipa, no período em questão. Era composta por uma grelha que convencionava diversos campos destinados à aposição, respectivamente, da data de entrada do processo, nome da criança/jovem, data de nascimento, ano e turma que integrava, proveniência (não especificando se esta se reportava à escola ou à morada), problemática evidenciada e um último espaço destinado a observações.

6.6.1.5 - Sumários

Visando compreender os moldes de registo dos sumários efectuados pelas Equipas B, C, F e N, foi-lhes solicitada informação que permitisse clarificar os procedimentos adoptados por cada uma delas.

De acordo com os dados facultados, a Equipa B referiu não utilizar qualquer documento previamente formatado para o efeito, limitando-se a anotar, por tópicos, os dados relevantes de cada encontro/reunião. A Equipa F, à semelhança da justificação apresentada relativamente à Ficha de registo de actividades, afirmou ter deixado de utilizar os sumários como memória da acção desenvolvida.

As Equipas C e N apresentaram cada qual a sua grelha de registo (anexo 12.2). Embora com configurações distintas, ambas contemplavam um conjunto de conteúdos similares, nomeadamente, menção do número da reunião em causa e data da sua realização; identificação dos elementos presentes (através da aposição das respectivas assinaturas) e descrição dos assuntos tratados. Para além destes, a Equipa N contemplava ainda campos destinados à identificação dos participantes; registo da ordem de trabalhos; menção das decisões tomadas com alusão quer aos responsáveis quer aos prazos a cumprir e à identificação dos assuntos a tratar numa próxima reunião.

6.6.1.6 - Relatórios anuais de actividades

De acordo com os dados recolhidos, a produção de relatórios anuais constituía procedimento habitual de sete das 10 Equipas. De referir, contudo, que aquando da recolha dos respectivos documentos, a Equipa N informou não ter sido possível produzir, no final de 2006/2007, o relatório alusivo a esse ano, podendo apenas facultar o inerente ao ano anterior (2005/2006). Face a esta realidade, considerou-se adequado centrar a análise apenas nos restantes seis, relativos às Equipas B, C, E, F, K e M.

Considerando, por um lado, a apresentação dos relatórios, e, por outro a riqueza do seu conteúdo, afigurou-se de enorme pertinência contemplar, na sua análise, não só a estrutura e conteúdos genéricos, como inclusive, os dados e informações específicas plasmadas em cada um deles.

De referir, desde já, que as Equipas K e M optaram por efectuar um tratamento estatístico da respectiva informação. Porém, enquanto a Equipa K fazia acompanhar as diferentes tabelas e gráficos, de uma leitura descritiva e de um conjunto de reflexões sobre os valores apresentados, inclusive cruzando-os com a informação do ano anterior, a Equipa M limitou-se à representação dos dados em tabelas e gráficos, desprovida de qualquer análise complementar.

As restantes Equipas, nomeadamente B, C, E e F, optaram por procedimentos eminentemente descritivos, acompanhados, no caso das Equipas B e C, de grelhas identificativas dos casos tratados.

No que concerne ao conteúdo dos diversos documentos e com o intuito de facultar uma rápida leitura da informação tida como relevante, optou-se por a identificar na tabela que em seguida se apresenta, subdividindo-a em cinco blocos distintos, conforme se ilustra.

Aspectos explanados nos diferentes relatórios	Equipas					
	B	C	E	F	K	M
Bloco A						
Breve historial	x				x	
Composição da Equipa e identificação dos seus	x	x	x	x	13	
Dinâmicas de funcionamento/procedimentos/funções	x	x	x	x	x	
Periodicidade e horário das reuniões	x	x	x	x	x	
(Continua)						

Aspectos explanados nos diferentes relatórios	Equipas					
	B	C	E	F	K	M
(Continuação)						
Bloco B						
Número do processo						x
Listagem nominal das crianças/jovens	x	x		x		x
Sexo		32M 17F		17M 7F	49M 22F	118M 73 F
Data de nascimento	x					x
Idade/quantidade por faixa etária					x	x
Ano de escolaridade				x		
Agrupamento e/ou escola de origem	x	x		x	x	
Morada						x
Bloco C						
Pessoa ou organismo responsável pela sinalização	x					x
Problemáticas/motivo da sinalização	x			x	x	x
Encaminhamentos/sugestões sua identificação	x		x	x	x	x
Identificação de organismos/serviços com que interagiu	x	x		x	x	
Identificação do tipo e quantidade de avaliações efectuadas					x	
Relatórios /fichas de retorno emitidas	33	25	x	x	x	
Avaliações e acompanhamentos psicológicos efectuados					x	
Bloco D						
Processos entrados de novo	40	49	13	18	81	122
Casos novos analisados	40	42	3	15	52	122
Casos pendentes do ano anterior		3	13	6	11	
Casos transitados para o ano seguinte		7	10	3	7	
Casos anteriores (reavaliados e/ou actualizados)		67			8	69
Processos sem continuidade (motivos e quantidade)					22	
Bloco E						
Reflexões		x	x	x	x	

Tabela 6.113 - Informação contemplada nas fichas de resposta/retorno, alusiva à identificação das crianças

A – *Aspectos alusivos à caracterização das Equipas e respectivo funcionamento:* Em jeito de introdução, as Equipas B e K, com base num breve historial, situaram o aparecimento e fundamentos da sua existência enquanto Equipas. No que respeita à composição, à excepção da Equipa M, todas as restantes, de forma mais ou menos sucinta, identificaram os diferentes profissionais que as integravam. Nesse procedimento, as Equipas B, F e K fizeram alusão ao nome, função exercida e instituição de origem.

A menção da periodicidade e horário dos encontros, bem como a explicitação sumária dos procedimentos e dinâmicas adoptadas, constituíram aspectos igualmente contemplados nos relatórios das Equipas B, C, E, F e K. A Equipa K, para além de identificar as respectivas funções (despistar, avaliar, diagnosticar e encaminhar) efectuou uma descrição pormenorizada dos vários passos, adoptados no seu caso, desde a percepção de eventual existência de um problema no contexto escolar até à sua sinalização à Equipa, nomeadamente:

- Preenchimento da ficha de caracterização pelo docente responsável;
- Análise da ficha pelo docente de Educação Especial e registo do seu parecer;
- Apresentação e reanálise da situação/problema nos serviços especializados de Educação Especial e decisão acerca da sinalização para a Equipa, acompanhada da respectiva ficha indicando o tipo de avaliação pretendida;
- Envio do processo para a Equipa Multiprofissional por intermédio do elemento responsável;
- Registo de entrada do processo na Equipa;
- Marcação de consulta com o médico de família,
- Realização de consulta e preenchimento de Ficha da Equipa;
- Posterior agendamento e realização das avaliações solicitadas;
- Análise e discussão da situação em Equipa;
- Elaboração de relatórios e emissão de pareceres/sugestão de encaminhamentos consoante as necessidades identificadas;
- Envio do relatório para os serviços de educação e de saúde ligados à situação.

Importa, contudo, referir que, de acordo com informação do mesmo relatório, no caso de sinalizações efectuadas pela família ou por profissionais de saúde os procedimentos diferiam ligeiramente, em particular na ordem de recolha.

Numa outra vertente e de forma genérica, a informação plasmada nos relatórios apontava para a realização de contactos e reuniões com parceiros, nomeadamente pais, professores e profissionais de serviços relevantes para a compreensão e desenvolvimento dos processos, em consonância com o referido no relatório da Equipa K: “Procura-se, através do envolvimento e articulação de todos os intervenientes, dar resposta às necessidades das crianças e jovens...”.

B – *Dados referentes às crianças/jovens*: No que respeita a dados relativos às crianças sobre as quais recaiu a acção das Equipas, só a Equipa E não fez referência a qualquer informação. A lista nominal dos casos analisados

constava do relatório das Equipas B, C, F e M, ainda que no documento facultado pela Equipa B, segundo decisão dos responsáveis, ela se encontrasse omissa por questões de preservação de identidade das crianças/jovens.

A identificação do sexo constava de quatro dos seis relatórios, nomeadamente os alusivos às Equipas C, F, K e M, remetendo sempre para valores manifestamente superiores de casos do sexo masculino, comparativamente ao sexo oposto. Quanto à data de nascimento, apenas os relatórios das Equipas B e M lhe faziam alusão. Por seu lado, a idade e quantificação de casos por faixa etária foram objecto de tratamento estatístico pelas Equipas K e M, devendo referir-se que no primeiro caso os valores mais elevados se situavam nos nove anos de idade (23,94%), seguidos dos sete anos (19,72%) e dos oito e 10-11 anos respectivamente com 15,49%. No segundo caso eram os oito, nove e dez anos que registavam os valores mais elevados, respectivamente com 13,61%, 13,09% e 10,47% do total. Também o número de entrada do processo na Equipa e a morada foram aspectos unicamente mencionados no relatório da Equipa M, enquanto o ano de escolaridade foi objecto de tratamento pelas Equipas F e K identificando a primeira o maior número de casos no 2º ano de escolaridade e a segunda no 3º ano. O Agrupamento e/ou escola de origem encontrava-se explicitado nos documentos alusivos às Equipas B, C, F e K.

C – Sinalização, avaliação e encaminhamento dos casos: Embora à excepção da Equipa M, todas as restantes tenham referido de forma genérica, que a sinalização dos vários processos tinha como origem, a escola, a família e a saúde, as Equipas B e M especificaram, por caso, o responsável ou responsáveis pela mesma. No caso destas Equipas, e em termos percentuais, foram respectivamente sinalizados 75% e 47,1% de casos pela escola, seguidos dos médicos de família, responsáveis por 10% e 25,1% do total de sinalizações. Assumindo valores menos expressivos, havia a registar as famílias e diferentes organismos/serviços do meio. Paralelamente, a Equipa K referiu no seu relatório que 96% dos casos haviam sido remetidos à Equipa por intermédio das escolas.

Relativamente à diversidade e incidência das problemáticas identificadas, à excepção das Equipas C e E que não fizeram qualquer referência a este aspecto, foi possível verificar, tal como evidenciam os dados da tabela 6.114, que no caso das Equipas B, F e K as maiores taxas de incidência recaíram sempre sobre as dificuldades de aprendizagem, seguidas dos problemas de natureza emocional/comportamental e em terceiro dos problemas de cariz social ou sócio-familiar. Constituíram excepção os dados apresentados pela Equipa M,

que evidenciaram valores relativos às dificuldades de aprendizagem bastante inferiores aos de cariz emocional/comportamental. De salientar, porém, que tendo em conta o tipo de categorização utilizada na diferenciação das problemáticas identificadas, foram considerados os casos de défice cognitivo e de dificuldades de aprendizagem num mesmo parâmetro, tal como o foram as alterações de comportamento e os problemas de hiperactividade e défice de atenção.

Equipas	Dificuldades de aprendizagem	Problemas emocionais/ comportamentais	Problemas sociais ou sócio-familiares	Outros
B	35,3%	18,8%	12,9%	33,0%
F	43,3%	34,6%	11,5%	10,5%
K	46,3%	32,1%	3,8%	17,9%
M	25,7%	51,3%		23,1%

Tabela 6.114 - Diversidade e incidência das problemáticas identificadas pelas Equipas B, F, K e M

Os procedimentos que mediaram entre a análise dos casos e a emissão de sugestões de encaminhamento, ou outras, foram referenciados pelas Equipas B, C, F e K. No que respeita a interacção com diferentes intervenientes ou serviços, foi feita alusão (de uma forma genérica e não quantificada) a escolas, serviços de saúde, instituições e serviços de cariz social e ainda outros de natureza jurídica.

No que respeita à diversidade e quantidade de avaliações efectuadas, só a Equipa K lhe fez alusão, traduzindo-se os valores apresentados em 69 avaliações por médicos de família, oito pelo serviço social, sete avaliações pedagógicas, 52 psicológicas e 13 de terapia da fala. Ainda no âmbito da acção desenvolvida por esta Equipa (a única que disponibilizou acompanhamento psicológico) foram seguidas 17 crianças/jovens.

Os encaminhamentos e/ou sugestões facultadas no final de cada processo foram mencionados nos relatórios produzidos por todas as Equipas, à excepção da C, que se limitou a quantificar o número de fichas de devolução de informação por si produzidas, num total de 25, procedimento também adoptado pela Equipa B, que fez referência a 33 relatórios, identificando, porém, os dados referentes aos encaminhamentos efectuados. De referir, contudo, que de acordo com o conteúdo dos relatórios das Equipas E, F e K, constituía procedimento

habitual destas Equipas a emissão de relatórios/fichas de retorno de informação (embora tais dados não tenham sido alvo de quantificação).

No que respeita às propostas efectivadas e registadas pelas Equipas nos documentos em análise, realça-se, designadamente, o facto de:

- Na Equipa B a maior incidência de sugestões/encaminhamentos (29 casos) ter sido dirigida ao contexto escolar (diferenciação de estratégias ou integração de medidas de Educação Especial), seguida de encaminhamentos para apoio/accompanhamento psicológico (15 casos) e para diferentes serviços de saúde (10 casos), entre outros quantitativamente menos significativos;
- A Equipa E efectuou cinco encaminhamentos para acompanhamento psicológico e outros tantos para terapia da fala;
- A grande maioria dos encaminhamentos efectuados pela Equipa F traduziram-se em orientações às escolas e/ou propostas de integração de medidas previstas no âmbito da educação especial (11 casos), seguindo-lhes, em termos quantitativos, os encaminhamentos para apoio psicológico (nove casos);
- Da Equipa K destacaram-se as orientações à escola e/ou aos encarregados de educação (20 casos) e as propostas para acompanhamento psicológico (17 casos);
- A Equipa M, de entre as 10 sugestões mencionadas, privilegiou os encaminhamentos para a área de psicologia (60 casos), seguidos dos para terapia da fala (23 casos) e de medidas de educação especial (em 20 outros).

D – *Volume de processos analisados*: considerando os valores disponibilizados na totalidade dos relatórios, (ver tabela 6.113) foi possível concluir que quer a Equipa B, quer a M deram resposta à totalidade dos casos que lhe foram remetidos, nomeadamente 40 e 122 (tendo esta última procedido ainda à reavaliação e/ou actualização de informação noutras 69, perfazendo um total de 191 processos).

Verificou-se também que as Equipas C, E, F e K analisaram, todas elas, casos pendentes do ano anterior, tendo igualmente deixado por analisar alguns processos, a remeter para o ano seguinte, mormente devido à sua entrada tardia nas Equipas, o que inviabilizou o seu tratamento em tempo oportuno. Destacase de entre todas, a Equipa C, por ser a única que fez transitar para o ano 2007/2008 um número de processos superior ao pendente do ano anterior.

Em termos de novos casos, a Equipa M foi a que registou um maior número de entradas (122), seguindo-lhes por ordem decrescente, a Equipa K, a C, a B, a F e, por último a E. No que respeita à quantidade de processos movimentados, considerando os pendentes e os reavaliados/actualizados, a Equipa M situou-se em primeiro lugar, com 191 processos, a C em segundo com 112, em terceiro a K com 71, em quarto a B com 40, em quinto a F com 21 e, por último a E com 16.

Em termos quantitativos, há a registar, ainda, um número acentuado de processos (22), aos quais a Equipa K não deu continuidade por uma multiplicidade de razões apresentadas, tal como o facto da situação se encontrar já sob a alçada de outros técnicos/instituições; o problema ultrapassar o âmbito de intervenção da Equipa; ou por falta de informações relevantes, comparência a consultas ou não colaboração da família.

E – *Reflexões*: À excepção da Equipa M, todas as restantes contemplaram um conjunto de reflexões, mormente centradas na identificação quer de constrangimentos quer de potencialidades da acção desenvolvida. A Equipa K ultrapassou de longe esta análise evidenciando a existência de metas quantitativas previamente estabelecidas. De forma sucinta, as potencialidades referidas prendem-se com:

- A realização de intervenções de cariz ecológico-sistémico em que, consoante as problemáticas identificadas e os contextos em que se verificam, apelam ao envolvimento da família, do professor responsável e, sempre que necessário, a “estruturas locais que articuladamente possam contribuir para a melhoria da situação da criança e da família” (Equipa B);
- Cedência, pela Câmara Municipal, de Psicóloga para atender prioritariamente crianças da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, necessitadas de intervenção psicológica (Equipa C);
- A realização de “Trabalho enraizado no local apoiado em redes formais e informais de pessoas, conhecimentos e recursos” (Equipa E);
- O conhecimento das problemáticas da comunidade em que se está inserido (Equipa E);
- O préstimo dum contributo activo na discussão das problemáticas sociais e pedagógicas que afectam as crianças sinalizadas à Equipa Multiprofissional, bem como o apoio às suas famílias (Equipa E);
- A existência de um olhar multidisciplinar sobre a criança, (face à íntima conexão e influência recíproca dos vários domínios da existência

humana) que procura congrega os vários saberes e perspectivas de uma mesma problemática, efectivado por profissionais do meio, os quais se encontram numa posição privilegiada em relação aos problemas e necessidades da população local (Equipa E);

- Capacidade de resposta a um maior número de solicitações e maior reconhecimento da comunidade, traduzido no envolvimento verificado na procura de resolução de situações problemáticas concretas (Equipa F);

Por outro lado, as limitações identificadas traduziram-se em:

- Limitação de tempo dos profissionais ao serviço da Equipa, face ao elevado número de processos sinalizados (Equipas C e E);
- Restrição na atribuição de subsídios para apoio a crianças necessitadas de intervenções especializadas (psicologia, diferentes terapias...) (Equipa C);
- Falta de profissionais das áreas da educação e saúde para integrar a Equipa, factor que condicionou a qualidade do trabalho realizado: “Tal facto permite-nos concluir, que não nos foi possível, em muitas das vezes, um atendimento numa efectiva perspectiva ecológica e transdisciplinar a que as Equipas Multiprofissionais se propõem” (Equipa E);
- Dificuldade na realização de alguns encaminhamentos por inexistência dos necessários recursos na comunidade, em particular nos estabelecimentos de ensino, uma vez que “nem sempre são os mais adequados e/ou em número suficiente para responder às necessidades que se verificam” (Equipa F).

Em particular a Equipa K, que apresentava um relatório muito completo, concluiu que:

- Aumentou a quantidade de sinalizações com origem no sector da Educação, facto que a levou a admitir a existência de uma maior sensibilização por parte dos profissionais da referida área;
- Comparativamente ao ano anterior, se verificou uma diminuição na quantidade de casos sinalizados por questões comportamentais e de dificuldades de aprendizagem;
- Há necessidade de sensibilizar os responsáveis no sentido de efectuarem as sinalizações mais precocemente, a fim de evitar que ocorram no terceiro período;
- Deve ser promovida uma reflexão entre os responsáveis – famílias e profissionais – no sentido de assegurar uma intervenção mais precoce,

dado ser o 3º ano de escolaridade e a faixa etária entre os 10 e os 14 anos a que regista maior número de sinalizações (26,76%).

Em síntese, reproduzindo e complementando a citação dos responsáveis da Equipa E, com base nas ideias expressas nos vários relatórios: “As causas dos problemas das crianças atendidas pela Equipa, não são individuais, mas, pelo contrário, multidimensionais, complexas e transversais, exigindo, assim, um olhar multidisciplinar” e uma intervenção articulada dos vários intervenientes que interagem com a criança, nos contextos em que se move.

6.6.1.7 – Documento de divulgação da Equipa

Na sequência dos contactos e recolhas efectuadas, verificou-se que das três Equipas mencionadas na tabela, nomeadamente C, F e I, as duas primeiras realizavam a sua divulgação no início do ano escolar, através de um ofício enviado a todas as escolas dos Agrupamentos a que davam resposta, no qual comunicavam o início de funções, a composição da Equipa de trabalho e o local onde se encontrava sedeada.

No caso da Equipa I, a divulgação era feita através de um desdobrável (anexo 12.3) que identificava a Equipa e a diversidade de profissionais que a integravam, a sede e os diversos contactos de acesso e, ainda, uma breve explicação da sua missão, objectivos e identificação dos possíveis beneficiários da sua acção.

6.6.1.8 - Protocolo

No que respeita ao Protocolo e tal como foi já oportunamente referido, apesar de ser um documento mencionado por cinco Equipas, tratava-se, em termos práticos, de um único suporte organizacional, comum a todas elas (ver anexo 12.4). Deferia apenas, de Equipa para Equipa, na designação dos serviços que em cada comunidade se disponibilizavam a assegurar o respectivo funcionamento, através da cedência parcial de profissionais. O documento em análise encontrava-se subdividido em três partes distintas:

- Uma primeira constituída por um cabeçalho com a respectiva designação: *Protocolo de Cooperação* e menção quer das instituições cooperantes quer da Equipa em questão;
- Uma segunda, que contemplava uma nota prévia na qual constava o enquadramento jurídico das Equipas Multiprofissionais à data da sua criação; objectivos então perseguidos e identificação das características dos eventuais destinatários (atendimento a crianças e jovens dos zero

aos 18 anos, com perturbações do desenvolvimento, que necessitassem de cuidados especiais de educação) e, ainda, a justificativa dos fundamentos subjacentes ao processo de difusão das Equipas a nível do concelho em questão. Neste âmbito era referido o número crescente de solicitações e a existência de técnicos (em diversidade) a nível das localidades, capazes de assegurar o funcionamento das Equipas, vincando a importância do trabalho articulado e da rentabilização dos recursos do meio com vista à melhoria das respostas a problemáticas carentes de abordagens multidisciplinares.

- Uma terceira parte, subdividida em sete artigos distintos. O primeiro artigo estabelecia os *objectivos* do protocolo, versando sumariamente: a menção dos destinatários (crianças e jovens em idade escolar); a importância de atendimentos numa perspectiva ecológica e transdisciplinar e ainda a articulação e dinamização dos serviços da comunidade com vista à criação de novas respostas e promoção de acções preventivas de comportamentos de risco.

O segundo artigo, alusivo à sua *constituição e composição*, fazia referência às instituições e diversidade de profissionais que integravam cada Equipa, divergindo, tal como foi já referido, de umas para as outras, enquanto o terceiro estabelecia a zona geográfica abrangida.

O quarto, determinava os princípios de *funcionamento* quanto à autonomia técnica, periodicidade das reuniões, instrumentos utilizados, identificação das respectivas sedes e aspectos alusivos à formação das Equipas a consumir pela realização de reuniões comuns a todas elas.

O quinto, referente às *funções* das Equipas, designadamente a análise e decisão conjunta das estratégias a implementar face aos processos recebidos; a realização dos necessários contactos com os intervenientes relacionados com cada caso, seu envolvimento e co-responsabilização; elaboração e actualização dos processos individuais constituídos; avaliação periódica da acção da Equipa e participação nas reuniões gerais das Equipas.

O sexto artigo estabelecia a *duração* do protocolo e, por último, o sétimo, reportava-se aos *casos omissos* e à importância atribuída aos serviços/ instituições outorgantes na resolução de situações não previstas.

O documento culminava com o carimbo e assinatura dos responsáveis pelas diversas instituições parceiras.

6.6.2 - Instrumentos alusivos à abordagem e tratamento dos diferentes casos

Os instrumentos alusivos à abordagem e tratamento dos diferentes casos, embora diferindo em quantidade e diversidade, tal como ilustra a tabela 6.115, tinham em comum o facto de todos eles fazerem parte integrante dos processos individuais organizados por 12 das 13 Equipas. Recorde-se que a Equipa F foi a única que não referiu constituir processos individuais, mas que, em resposta à questão 4.1, do questionário alusivo à primeira recolha, mencionou a utilização, nomeadamente, de *Fichas de encaminhamento*, *Fichas de retorno* e *Fichas de autorização e marcação da observação*. Em comparação com as respostas dadas pelas restantes Equipas, verificou-se que o primeiro era comum a oito delas e que o segundo fora também referido por seis dessas mesmas oito Equipas, o que permitia admitir a possibilidade de, embora com designações diferentes, haver neste âmbito, procedimentos análogos.

Com base na constatação agora referida, efectuou-se a recolha dos vários documentos utilizados na constituição dos processos individuais das crianças a qual evidenciou que, salvo raras excepções, se destinavam ao uso exclusivo da(s) Equipa(s) que o(s) havia(m) produzido, diferindo entre si, na designação, forma e conteúdo e, ainda, que as Equipas A, I e N faziam uso de documentos que não haviam identificado em resposta à questão 4.1 da primeira recolha.

Instrumentos alusivos à abordagem e tratamento dos diferentes casos		Equipas
1.	Fichas de caracterização e sinalização	A, B, C, D, E, F, I, K, N
2.	Declaração de autorização da observação	F
3.	Pedido de observação	I
4.	Ficha de ligação médico de família	A, K, N
5.	Ficha de caracterização sócio-familiar	A, K
6.	Ficha resumo do processo	N
7.	Folha de seguimento de caso	K
8.	Proposta de estratégias - Ficha de resposta / retorno	B, C, D, E, F, I, K, M, N

Tabela 6.115 - Informação contemplada nas fichas de resposta/retorno, alusiva à identificação das crianças

6.6.2.1 – Fichas de sinalização

Os diversos documentos recolhidos permitiram verificar que, à excepção da Equipa M, todas as restantes Equipas utilizavam instrumentos específicos destinados à sinalização das crianças (anexos 12.5). Solicitada a referida Equipa a pronunciar-se sobre a inexistência de um documento análogo, foi dito não

haver qualquer instrumento estandardizado com o intuito de dar cumprimento a tal propósito, ficando a cargo de cada entidade a adopção da melhor forma de transmitir a informação tida como necessária.

No que respeita às Equipas H e K, dado terem mencionado a utilização de dois documentos distintos, aparentemente com propósitos semelhantes, nomeadamente a Ficha de caracterização e a Ficha de sinalização, impossibilitaram a sua junção num mesmo item de classificação, aquando da análise da primeira recolha.

Excluída a Equipa H, por ter cessado o seu funcionamento, restava a Equipa K, para, através dos instrumentos por si utilizados, possibilitar a compreensão da finalidade e utilidade dada a cada um. Com esse intuito e numa primeira leitura resultou evidente a complementaridade entre as duas fichas supra-mencionadas.

A primeira serviria para o docente responsável pela turma caracterizar exaustivamente a situação escolar da criança.

A segunda, cujo preenchimento ficaria a cargo do “representante do sector na Equipa Multiprofissional” conforme nela se encontra referido em rodapé, destinar-se-ia, de forma concisa, a clarificar o problema, apresentar as medidas de apoio educativo já implementadas e resultados obtidos e explicitar o(s) tipo(s) de avaliação solicitado(s), fundamentando a razão ou razões de tal pedido. Nesta medida, implicava uma primeira análise dos aspectos que constituíam motivo de preocupação, com indicação do encaminhamento tido por mais adequado para o processo em apreço. Perante esta realidade optou-se por efectuar a sua análise em simultâneo, razão porque, de ora em diante, se identifica sempre a qual dos documentos se está a fazer alusão.

A Ficha de caracterização da Equipa K, em tudo semelhante à designada Ficha de sinalização utilizada pela Equipa N, (conforme se explicitará de seguida) e a Ficha de Caracterização/Sinalização da Equipa I, análoga às anteriores, tinham em comum o facto de assumirem três configurações distintas consoante se destinassem a crianças a frequentar a Educação Pré-escolar; o 1º Ciclo, ou os 2º e 3º Ciclos de escolaridade. De referir, ainda, que enquanto a primeira era apresentada como documento específico da Equipa K, as Equipas, I e N, identificavam os respectivos instrumentos como sendo documentos específicos dos Serviços Especializados dos Apoios Educativos e não como acervo das respectivas Equipas Multiprofissionais.

Em complemento do exposto e visando facultar uma melhor compreensão dos instrumentos utilizados pelas nove Equipas, importa, desde já, explicitar a diversidade de designações empregues, nomeadamente:

Designação do instrumento	Equipas
Fichas de solicitação de consulta	Equipa A
Fichas de encaminhamento	Equipas B, C, D, E e F
Fichas de caracterização	Equipa K
Fichas de sinalização	Equipas K e N
Fichas de caracterização/sinalização	Equipa I

Tabela 6.116 - Diversidade de designações utilizadas pelas diferentes Equipas

Aparte das diferentes designações plasmadas na tabela 6.116, considerou-se oportuna a subdivisão dos instrumentos em diversos itens, face à complexidade evidenciada. Esta decisão resultou do facto de se ter verificado que, em comum e ainda que em moldes distintos, todos eles possuíam um campo relativo a *dados identificativos da criança*, outro à *contextualização da problemática* e um último que se optou por denominar, *dados finais das fichas de sinalização*, campos estes igualmente passíveis de subdividir a fim de facilitar a sua compreensão. O esquema que segue procura ilustrar, de forma sucinta, o conjunto de subdivisões efectuadas com o intuito de facultar uma melhor compreensão do conteúdo dos instrumentos cuja análise se passa a apresentar.

A - Dados alusivos à identificação da criança	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Específicos da criança 2. Relacionados com o agregado familiar 3. Referentes à escolaridade 4. Relativos ao sistema de saúde
B - Dados alusivos à contextualização da problemática	
<u>1º Grupo</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização da situação 2. Identificação do que já foi feito 3. Explicitação do esperado por quem sinaliza
<u>2º Grupo</u>	<p>Educação Pré-escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização da situação: <ol style="list-style-type: none"> a) Identificação da(s) problemática(s)/historial, percurso e situação escolar 2. Identificação do que já foi feito 3. Explicitação do esperado por quem sinaliza

<p>2º Grupo</p> <p>(cont.)</p>	<p>1º Ciclo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização da situação: <ol style="list-style-type: none"> a) Identificação da(s) problemática(s)/historial percurso e situação escolar b) Aspectos de índole comportamental c) Aspectos de natureza curricular: <ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa; • Matemática, • Meio físico e social, • Expressões 2. Identificação do que já foi feito 3. Explicitação do esperado por quem sinaliza <p>2º e 3º Ciclos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização da situação: <ol style="list-style-type: none"> a) Identificação da(s) problemática(s) / historial percurso e situação escolar b) Aspectos de índole comportamental c) Aspectos de natureza curricular/aspectos motivacionais 2. Identificação do que já foi feito 3. Explicitação do esperado por quem sinaliza
<p>C - Dados finais das fichas de sinalização</p>	

Tabela 6.117 - Ilustração da subdivisão dos documentos de sinalização com base na sua estrutura e conteúdo

Com base na tabela 6.117 superiormente apresentada explicita-se, em seguida, a informação relativa a cada um dos pontos nela mencionados, em consonância com a respectiva pertinência.

A - Dados alusivos à identificação da criança: Os dados referentes à identificação da criança subdividiam-se em quatro grupos distintos que se passam a apresentar.

No que respeita aos *dados específicos da criança* e de acordo com a tabela 6.118, apenas o nome e a data de nascimento constituíam dados comuns a todos os documentos analisados. O item idade, à excepção da Ficha de sinalização da Equipa K, era também referido em todos eles. A identificação da naturalidade era solicitada pelas Equipas I, K (nesta, apenas nas fichas de caracterização) e N. A Equipa N era a única que convencionava espaço para menção do concelho do qual a criança era natural.

	A	B	C	D	E	F	I			K				M	N			
							IP/PE	1°C	2/3°	FS	PE	1°C	2/3°		PE	1°C	2/3°	
Nome	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	
Data de nascimento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X
Idade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	-		X	X
Naturalidade							X	X	X		X	X	X			X	X	X
Concelho de Naturalidade							X	X	X									

Tabela 6.118 - Dados identificativos da criança

IP/PE – Intervenção precoce/Educação Pré-escolar

1° C – 1° Ciclo

FS – Ficha de sinalização

2/3° C – 2° e 3° Ciclos

Relativamente ao *agregado familiar* foram evidentes duas formas distintas de recolha de informação. As Equipas K (Ficha de caracterização) e N optaram pelo uso de um quadro de recolha de informação alusiva à constituição do agregado familiar, com identificação do nome, grau de parentesco, idade, habilitações académicas e profissão de cada um dos seus elementos, tendo ainda garantido um espaço em branco de forma a possibilitar a menção de “outros dados familiares relevantes” tal como se ilustra através da figura 6.37, em conformidade com o documento original.

8. Constituição do agregado familiar:

Nome	Parentesco	Idade	Habilitações Académicas	Profissão

8.1. Outros dados familiares relevantes:

--

Figura 6.35 - Questões referentes à recolha de informações sobre o agregado familiar

Em consonância com a tabela 6.119 as Equipas B, C, D, E e F solicitavam a identificação do número de irmãos e respectivas idades e ainda o nome, profissão e situação profissional de ambos os progenitores. A Equipa A, relativamente a estes, questionava o nome e profissão, enquanto as Equipas I e K, através da ficha de sinalização, apenas solicitavam a identificação dos nomes do pai e mãe da criança.

	A	B	C	D	E	F	I			K				M	N					
							IP/ PE	1ºC	2º	3º	FS	PE	1ºC	2º	3º	PE	1ºC	2º	3º	
Nome do pai	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									
Idade do pai		X	X	X	X	X														
Profissão do pai	X	X	X	X	X	X														
Sit. Prof. do pai		X	X	X	X	X														
Nome da mãe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									
Idade da mãe		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									
Profissão da mãe	X	X	X	X	X	X														
Sit. Prof. da mãe		X	X	X	X	X														
Nº de irmãos		X	X	X	X	X														
Idades dos irmãos		X	X	X	X	X														

Tabela 6.119 - Dados alusivos à caracterização do agregado familiar

À exceção da Ficha de sinalização da Equipa K, a morada constituiu um campo mencionado em todos os documentos, convencionando alguns deles, espaços específicos para a menção da localidade e código postal. Relativamente a contactos via telefone, excluída a Equipa I, todas as restantes contemplaram campos alusivos a este item: as Equipas B, C, D, E e F pediam o número do encarregado de educação, as Equipas A, K (Fichas de caracterização) e N, o da residência e a Ficha de sinalização da Equipa K, solicitava a identificação dos contactos quer do pai quer da mãe.

No que respeita a *dados alusivos à escolaridade*, todas as nove Equipas solicitavam a identificação do estabelecimento de educação e do docente responsável pela turma. Só a Equipa K, na Ficha de sinalização, não fazia referência a este último. De forma semelhante, exceptuando-se quer os documentos alusivos à Educação Pré-escolar, quer a ficha supra-mencionada, eram igualmente pedidos dados alusivos à sala ou turma e/ou ano de escolaridade. Relativamente ao ano lectivo e Agrupamento, identificação do concelho de localização da escola, e, ainda ao número de adiamentos e retenções (com espaço para menção de quaisquer observações alusivas tidas como pertinentes), só respectivamente as Equipas I, K e N; a I e a A lhes faziam menção, como ilustra a tabela 6.120.

	A	B	C	D	E	F	I IP/ PE	K				M N					
								1º	2º	FS	PE	1º	2º	PE	1º	2º	
Ano lectivo							X	X	X		X	X	X		X	X	X
Agrupamento							X	X	X		X	X	X		X	X	X
Estabelecimento de ensino	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Sala/turma/ano de escolaridade	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X			X	X
Docente ou Director de Turma	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X
Identificação do Concelho							X	X	X								

Tabela 6.120 - Dados alusivos à caracterização da situação escolar das crianças/jovens

Quanto aos *dados referentes ao sistema de saúde*, verificou-se que as Equipas A, B, C, D, E, F e K (Ficha de sinalização) solicitavam que fosse referenciado o médico de família ou médico assistente. Na referida ficha, alusiva à Equipa K, bem como na relativa à Equipa A, era também pedida a identificação do centro ou extensão de saúde a que pertencia a criança. A Equipa A, para além do já mencionado, solicitava ainda a identificação dos números de utente dos sistema e subsistema de saúde respectivos.

B – Dados alusivos à contextualização da problemática: Considerando o conteúdo e estrutura dos instrumentos de caracterização/sinalização em análise, optou-se por os subdividir em **dois grupos**. Tal como havia sido referido no esquema anteriormente mencionado, a subdivisão efectuada decorreu das distintas configurações apresentadas, designadamente:

- Uma genérica, passível de utilizar independentemente de nível de escolaridade da criança em questão, que apresentava um número reduzido de campos a preencher, do tipo resposta aberta, na qual se incluíam as fichas utilizadas pelas Equipas A, B, C, D, E, F e a designada Ficha de sinalização identificada pela Equipa K;
- E outra, adaptada a cada nível de escolaridade, composta por um elevado número de questões, com diversos itens destinados a respostas fechadas do tipo escolha múltipla ou escolha única (em particular os documentos destinados ao 1º e 2º/3º Ciclos de escolaridade) e perguntas de resposta aberta. Esta tipologia era utilizada pelas Equipas I, K (Ficha de caracterização) e N.

Com vista a uma melhor compreensão do conteúdo de todos eles, os diversos itens alusivos à qualificação da criança e contextualização da

problemática, foram ainda agrupados em três tópicos distintos, nomeadamente: *Caracterização da situação*; *Identificação do que já foi feito*; *Explicitação do esperado por quem sinaliza*.

Primeiro grupo: Relativamente a este, as Equipas B, C, D, E e F faziam uso de um instrumento comum a todas elas, com um conjunto reduzido de questões de resposta aberta. A Equipa A utilizava o documento que designava *Ficha de solicitação de consulta* o qual, à semelhança das Equipas anteriormente citadas, era praticamente todo ele composto por questões que apelavam para um mesmo tipo de resposta. Também a *Ficha de sinalização* usada pela Equipa K assumia moldes muito semelhantes aos documentos agora citados. No respeitante ao conteúdo dos instrumentos incluídos neste primeiro grupo e de acordo com a subdivisão estabelecida, os assuntos/questões formuladas encontravam-se distribuídas de acordo com o que se passa a explicitar:

Caracterização da situação: Neste âmbito, foram incluídos todos os itens que visavam a compreensão da problemática enquanto tal. A informação apresentada na tabela 6.121 evidencia que a tónica da recolha se centra exactamente na explicitação do que é sentido como problema.

Equipa A	Equipas B,C,D,E, E F	Equipa K (ficha de sinalização)
Caracterização sumária do(s) problema(s)	Antecedentes relevantes a nível pessoal/familiar	Súmula do problema
Identificação das razões que justificam o pedido da consulta	Caracterização global da situação actual (potencialidades, preocupações...)	Razão da sinalização

Tabela 6.121 - Informação alusiva à caracterização da situação da criança: Equipas A, B, C, D, E, F, e K (ficha de sinalização)

Identificação do que já foi feito: Neste tópico foram contempladas todas as solicitações à explicitação das acções já desenvolvidas visando atenuar ou reverter o(s) problema(s), tal como ilustra a tabela 6.122.

Equipa A	Equipas B,C,D,E, E F	Equipa K (ficha de sinalização)
Identificação de consultas e observações anteriores (Equipa Multiprofissional, consulta de desenvolvimento, outros) Menção de documentação ou informação tida como pertinente	Medidas já tomadas	Medidas de Apoio educativo já implementadas e resultados obtidos

Tabela 6.122 - Informação alusiva à identificação do que já foi feito: Equipas A, B, C, D, E, F, e K (ficha de sinalização)

Explicitação do esperado por quem sinaliza: Sendo comum a todos os documentos, o pedido de identificação do tipo de colaboração esperada, foram agrupados na tabela infra apresentada, tabela 6.123, os diversos itens que visavam alcançar tal propósito. Com esse intuito, as Equipas A e K enumeravam diversas possibilidades designadamente de âmbito social, clínico (incluída a área da psicologia) e pedagógico.

Equipa A	Equipas B,C,D,E, E F	Equipa K (ficha de sinalização)
Identificação do tipo de avaliação requerida (clínica, psicológica, social; psicopedagógica, de linguagem e fala; pedagógica especializada) Indicação do que é esperado obter com a consulta	Explicitação do tipo de colaboração esperada	Avaliação solicitada: (pedagógica; social; psicológica; de linguagem e fala; de competências de leitura e escrita; pedopsiquiatria) Opinião do docente de apoio educativo.

Tabela 6.123 - Informação alusiva ao esperado por quem sinaliza: Equipas A, B, C, D, E, F, e K (ficha de sinalização)

Segundo grupo: No que respeita a este grupo, por os documentos referentes às Equipas I (Ficha de caracterização/sinalização), K (Ficha de caracterização) e N (Ficha de sinalização), terem sido elaborados em função da especificidade dos vários níveis de escolaridade, a abordagem efectuada sustentou-se em igual critério. De salientar, porém, que as diferenças evidenciadas entre eles se situavam a nível da caracterização da situação. No respeitante à identificação do que já havia sido feito e da explicitação do esperado pelo(s) agente(s) responsáveis pela sinalização, dada a similaridade entre os vários documentos alusivos aos diferentes níveis de escolaridade,

optou-se por analisar conjuntamente o seu conteúdo. Em conformidade, os dados infra apresentados procuraram traduzir a lógica de análise agora referida.

Educação Pré-escolar – Numa primeira leitura, resultou evidente a semelhança entre o conteúdo dos documentos alusivos à Educação Pré-escolar utilizados pelas Equipas K (Ficha de caracterização) e N (Ficha de sinalização). Por este facto, e com o intuito de evitar repetições, a respectiva informação, constante na tabela 6.124 (que abaixo se ilustra), foi incluída numa mesma coluna, paralela à referente à Equipa I, de forma a facilitar a comparação dos dados.

Equipas I	Equipas K (ficha de caracterização) e N
<p><i>Intervenção Precoce – 0 aos 3 anos:</i></p> <p><u>Identificação da categoria em que se insere:</u> Risco ambiental, biológico, ou risco estabelecido;</p> <p><i>Educação Pré-escolar</i></p> <p><u>Dados alusivos à escolaridade</u> - Identificação do ano de entrada no Jardim de Infância com menção do grupo etário em que se encontrava inserido;</p> <p><u>Descrição do problema</u> - Menção dos factores que o caracterizavam</p> <p><u>Breve resumo da história da criança</u> - com referência ao percurso escolar, relatórios médicos ou outros dados tidos como relevantes</p>	<p><i>Historial</i></p> <p><u>História pessoal</u> - Pré, peri e pós natais</p> <p><u>Desenvolvimento Psicomotor</u> - 1º sorriso, segurar a cabeça; sentar; gatinhar; pronunciar as primeiras palavras; andar</p> <p><u>Percurso</u> - Família/Ama/Creche/Jardim de Infância, com menção de outras informações tidas como pertinentes</p> <p><i>Actuais realizações – Competências/dificuldades identificadas a nível de:</i></p> <p><u>Autonomia</u> - (Vestuário), Higiene, Alimentação, Rotinas diárias</p> <p><u>Socialização</u> - Interação com crianças e com adultos</p> <p><u>Motricidade</u> <i>Fina:</i> Adaptação a instrumentos tendo em conta precisão e rapidez; <i>Global:</i> Equilíbrio, orientação em situações como andar, correr, saltar, descer e subir escadas; dominância lateral</p> <p><u>Linguagem</u> - Identificação do tipo de comunicação (verbal/não verbal) <i>Linguagem expressiva:</i> espontânea ou provocada; tipo de discurso; estrutura utilizada (lógica, gramatical, articulatória); extensão do vocabulário utilizado no reconto de situações observadas, vividas ou imaginadas; palavras pronunciadas com troca/omissão de fonemas <i>Linguagem Compreensiva:</i> resposta a pedidos; compreensão e execução de ordens simples e/ou complexas</p> <p><u>Cognição</u> - Conhecimento de si e dos seus; lateralidade; esquema corporal (vivência, conhecimento e representação); percepção (visual, auditiva, táctil: discriminação de cores, tamanhos; formas; estruturas rítmicas, objectos); atenção (concentração e memória).</p>

Tabela 6.124 - Informação alusiva à caracterização da situação a nível da educação Pré-escolar: Equipas I, K (ficha de caracterização) e N

Caracterização da situação: Os dados plasmados na tabela 6.124, evidenciam duas formas distintas de recolha de informação. Enquanto a Equipa I privilegiava questões abrangentes que facultassem a obtenção de todos e quaisquer dados tidos como relevantes, na óptica de quem solicitava a intervenção da Equipa, as Equipas K e N, (anexos 12.6) optavam por direccionar a recolha de informação para aspectos específicos do desenvolvimento da criança. Uns centravam-se no seu historial, com menção de dados alusivos aos períodos pré, peri e pós natais, ao seu desenvolvimento psicomotor e ao tipo de acolhimento. Outros, versavam as suas actuais realizações, com referência à autonomia, socialização, motricidade, linguagem e cognição. De referir que, no que respeita à autonomia, (aspecto assinalado entre parêntesis) se verificou uma pequena diferença entre as Equipas K e N na medida em que só a Equipa K fez menção ao item vestuário.

Primeiro Ciclo do Ensino Básico - Os documentos alusivos ao 1º Ciclo de escolaridade, nomeadamente os usados pelas Equipas K, I e N, no que respeita à caracterização da situação, evidenciaram ser os mais exaustivos, apresentando entre si algumas diferenças, bem como vários aspectos em comum, estes, muito em particular, nas Equipas K e N. Face à forma por elas utilizada para caracterizar a situação, optou-se por subdividir a sua análise em três momentos distintos, a fim de facilitar a identificação e compreensão dos aspectos tidos como relevantes, de acordo com o que se passa a explicitar.

Caracterização da situação: Num primeiro momento, as Equipas I, K e N solicitavam a identificação dos factores que constituíam a razão da sinalização e de outros dados considerados relevantes ainda que para tal adoptassem procedimentos bastante díspares.

Da leitura da tabela 6.125 é possível verificar que enquanto a Equipa I pedia um breve resumo do historial da criança, com menção de dados tidos como pertinentes para a compreensão do problema, as Equipas K e N, centravam a recolha de informação em aspectos do foro médico e educativo, maioritariamente através de questões de resposta fechada.

A nível educativo, os dados a obter centravam-se em aspectos como a caracterização do percurso e situação escolar da criança, assiduidade, adaptações ao currículo, actividades extra-curriculares, aspectos alusivos aos respectivos professores, à turma e à sala de aula, e ainda, à planificação e desenvolvimento das actividades. A única diferença evidenciada entre a Equipa K e a N prendia-se com o facto desta última procurar não só saber se a criança

tinha frequentado sempre a mesma escola, como também ter formulado idêntica questão relativamente ao percurso efectuado em idade pré-escolar.

Equipa I	Equipas K (ficha de caracterização) e N
<p><u>Caracterização do problema</u> - Descrição dos factores que caracterizam o problema</p> <p><u>Breve resumo da história da criança</u>, Referência a apoio(s) tido(s) em anos anteriores ou outros dados considerados relevantes</p>	<p><u>Razão da sinalização</u></p> <p><u>Identificação dos diagnósticos médicos considerados pertinentes</u> para a caracterização da situação escolar</p> <p><u>Caracterização do percurso e situação escolar</u> - Referência a frequência da Educação Pré-escolar; adiamento da escolaridade; ano da primeira matrícula no 1º CEB, retenções; ano(s) de escolaridade em que ocorreram; (se a escola e jardim de infância frequentados foram sempre os mesmos)</p> <p><u>Assiduidade</u> - Alusão à frequência com que a criança falta, com menção do motivo usualmente apresentado para justificar as ausências</p> <p><u>Adaptações ao currículo</u> – Se o aluno acompanha ou não o grupo do ano de escolaridade em que está matriculado; nível a que se situam as suas aprendizagens; se beneficiou de medidas Regime Educativo Especial e quais</p> <p><u>Actividades extra-curriculares</u> – Actividades de tempos livres; actividades desportivas, musicais, ou quaisquer apoios com vista à minimização de eventuais dificuldades de aprendizagem; identificação dos locais onde usufrui desse(s) apoio(s)</p> <p><u>Professores</u> - Número de professores que já teve, referindo há quanto tempo o responsável pela sinalização é professor da criança</p> <p><u>Caracterização da turma</u> – Anos e níveis de escolaridade inseridos na turma; horário; número de alunos (indicando quantos apresentam NEE de carácter permanente e NEE de carácter temporário); modalidade de trabalho mais frequente (individual, em pares, em grupos), especificando, relativamente a estes, se são grupos fixos ou variáveis e quais os critérios usados na sua constituição)</p> <p><u>Sala de aula</u> – Indicação da existência ou não de espaços específicos destinados a actividades de escrita, matemática, expressão plástica ou outras, para realização de tarefas em simultâneo</p> <p><u>Planificação e desenvolvimento das actividades</u> – Referência à participação dos alunos na planificação das actividades; procedimento adoptado quando terminada uma tarefa: o aluno aguarda que todos terminem para passar a outra/é-lhe dada uma tarefa de recurso até que todos a terminem/é-lhe dada possibilidade imediata de escolher outra</p>

Tabela 6.125 - Informação alusiva à caracterização da situação a nível do 1º Ciclo: Equipas I, K (ficha de caracterização) e N

Num segundo momento e em conformidade com os dados da tabela 6.126, as Equipas visavam a recolha de informação alusiva ao comportamento.

Equipa I	Equipas K (ficha de caracterização) e N
<p><u>Identificação de problemas de comportamento apresentados pelo aluno</u> - Insegurança, baixa auto-estima, desmotivação, baixo auto-conceito, revolta, ansiedade, falta de iniciativa, falta de atenção/concentração, empenho, interesse, comportamentos desajustados, falta de perseverança.</p> <p>Identificação de outro(s) caso(s).</p>	<p><u>Caracterização do aluno</u> - <i>Relação com os companheiros</i>: se tem ou não amigos; se solicita os colegas e em que situações; se cumpre as regras do grupo</p> <p><i>Relação com o professor</i>: se comunica espontaneamente na aula/ recreio; se só comunica quando interpelado; se solicita ajuda</p> <p>Descrição do comportamento do aluno na relação com companheiros e outros adultos: na sala de aula, no recreio, em outras actividades...</p> <p><u>Identificação de comportamentos frequentes em de sala de aula</u> - Está atento e trabalha activamente sobretudo em actividades que o motivam/ tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas/faz perguntas e procura ajuda com frequência/sai constantemente do lugar para pedir ajuda ao professor/está alheado/sai do lugar, vagueia pela sala, corre, brinca/sai da sala sem justificar</p> <p>Identificação e comentário acerca das actividades preferidas e das que denota menor adesão/motivação...</p> <p><u>Atitude face às actividades que motivam a criança e que lhe são acessíveis</u> - Completa-as sem ajuda/completa-as com pequena ajuda; pede ajuda constantemente; mesmo quando é capaz de as realizar sozinho, raramente as termina; muda frequentemente de actividade</p> <p><u>Preferências do aluno</u> - Trabalho individual/trabalho de grupo</p> <p><u>Tipo de materiais com que prefere trabalhar e sua reacção a novas situações de aprendizagem</u>: Adere com interesse desde o início e mantém a atenção/adere com interesse desde o início, mas desiste facilmente/mostra-se indiferente (identificação e comentário)</p> <p>Indicação de modificações comportamentais (a existirem)</p> <p><u>Factores responsáveis pelo sucesso do aluno em determinadas tarefas</u>: As suas capacidades; o seu esforço e perseverança; as ajudas do professor, colegas ou pais; a natureza facilitadora das tarefas; a diversificação das tarefas e o seu grau de estimulação; os métodos e estratégias utilizados pelo professor; outras razões (identificando-as) (identificação e comentário)</p> <p><u>Factores responsáveis pelo insucesso do aluno em determinadas tarefas</u>: Capacidades abaixo do nível esperado; falta de motivação; tarefas difíceis, não adequadas ao nível esperado do aluno; grau de estimulação das tarefas (maçadoras, repetitivas, monótonas); métodos e estratégias utilizados pelo professor; outras razões (identificando-as) (identificação e comentário)</p> <p>Outros comportamentos frequentemente observados que sugiram a existência de problemas (sua identificação)</p>

Tabela 6.126 - Informação solicitada alusiva à caracterização da situação a nível comportamental, no 1º Ciclo

Refira-se, porém, que enquanto a Equipa I indicava, de forma sintética, um conjunto de atitudes e comportamentos passíveis de identificar em qualquer contexto, (sob a forma de itens de resposta fechada com possibilidade de identificação de *outros*), as Equipas K e N apresentavam uma listagem exaustiva (intercalando questões fechadas e abertas), direccionada muito em particular para o contexto escolar. Constituíam excepção, neste caso, o último pedido de informação, formulado sob a forma de questão aberta, relativo à identificação de *outros comportamentos* frequentemente observados que eventualmente sugerissem também a existência de quaisquer problemas.

Num terceiro e último momento da caracterização da situação, os assuntos sobre os quais recaía a recolha das Equipas I, K e N, eram em grande parte coincidentes e centravam-se exclusivamente em aspectos de natureza curricular, em particular do âmbito da língua portuguesa, matemática, meio físico e social e expressões.

Em conformidade com a tabela 6.127, alusiva ao levantamento das aquisições escolares a nível da língua portuguesa, verificou-se que a recolha versava aspectos como a compreensão e expressão orais, a expressão escrita e a leitura e que era praticamente igual o conteúdo dos três documentos em análise.

Equipas I, K (ficha de caracterização) e N	I	K	N
<u>Compreensão oral</u> – Denota boa/razoável/fraca compreensão oral de perguntas, instruções, assuntos tratados na aula, histórias	X	X	X
<u>Expressão oral</u> - Constrói correctamente as frases; apresenta dificuldades de articulação; fala raramente/frequentemente sobre as suas experiências; é capaz de recontar uma história respeitando as sequências; contar com clareza uma história inventada; formular perguntas sobre um tema	X	X	X
<u>Expressão escrita</u> - O aluno consegue: copiar com modelo próximo/sem necessidade de modelo próximo; escrever palavras fáceis/frases que lhe são ditadas; escrever textos livres; escrever textos a partir de uma sugestão dada; recontar por escrito uma história; responder a um questionário escrito sobre um texto lido	X	X	X
Identificação dos aspectos da expressão escrita em que o aluno apresenta maiores dificuldades		X	X
<u>Leitura</u> - Reconhece o nome próprio e o de alguns colegas/palavras curtas/algumas ou todas as correspondências grafema/fonema; decifra pequenos textos; lê palavras simples; lê (compreende) pequenos textos/quaisquer textos adequados à sua idade; lê oralmente com expressão textos produzidos por si/textos retirados de um livro; identifica a ideia principal de um texto	X	X	X
Identificação dos aspectos da leitura em que o aluno apresenta maiores dificuldades		X	X
Identificação de outro(s) caso(s)	X		

Tabela 6.127 - Informação alusiva à caracterização da situação a nível da língua portuguesa, no 1º Ciclo

No que se reporta a diferenças, as detectadas prendiam-se com o pedido de identificação, pelas Equipas K e N, através de questões de resposta aberta, de aspectos da expressão escrita e da leitura em que o aluno apresentava maiores dificuldades, solicitação efectuada em moldes distintos pela Equipa I, ao pedir a identificação de *outro(s) caso(s)*.

Tal como na língua portuguesa, a nível da matemática, verificou-se grande similaridade entre o conteúdo dos três documentos em análise, como evidencia a tabela 6.128. Neste âmbito, foi considerado o conceito de número; a realização das diversas operações; a noção de forma e espaço; os sólidos geométricos; grandezas e medidas e, ainda, a resolução de situações problemáticas.

Equipas I, K (ficha de caracterização) e N	I	K	N
<u>Conceito de número</u> – Classifica e ordena objectos de acordo com critérios determinados (cor, tamanho, espessura...); associa o número à quantidade; estabelece relações de ordem entre os números e utiliza a respectiva simbologia; efectua contagens por ordem: crescente/decrescente; compõe e decompõe números em: somas/diferenças/produtos; relaciona com a unidade: dezena/centena/milhar/décima/ centésima/milésima; escreve números até ____ .	X	X	X
<u>Operações</u> – <i>Adições</i> : ainda não faz; só com concretização; sem transporte; com transporte; com números decimais; <i>Subtrações</i> : ainda não faz; só com concretização; sem empréstimo; com empréstimo; com números decimais; <i>Multiplicações</i> : ainda não faz; por um algarismo; por dois algarismos; com números decimais; <i>Divisões</i> : ainda não faz; por um algarismo; por dois algarismos; com números decimais	X	X	X
<u>Forma e Espaço</u> – Conhece e utiliza vocabulário corrente: em cima/em baixo, atrás/à frente, dentro/fora, antes/depois, à esquerda/à direita; desloca-se num espaço determinado e representa o seu percurso, faz leitura de plantas (ex: a da escola); identifica e constrói figuras geométricas/figuras simétricas.	X	X	X
Indicação dos sólidos geométricos que consegue identificar e nomear	X	X	X
Indicação das formas geométricas que consegue identificar e nomear	X		
<u>Grandezas e medidas</u> – Estabelece relações de grandeza entre objectos; conhece: o nome e a ordem dos dias da semana/dos meses do ano; dinheiro: conhece moedas/ notas/sabe utilizá-las; tempo: sabe ver as horas; utilizar/consultar calendários; sabe utilizar/consultar horários.			
<u>Resolução de situações problemáticas</u> – Ainda não resolve: só com uma operação/ com mais de uma operação; resolve-as: com concretização/mentalmente; explicita oralmente os passos seguidos ao efectuar um cálculo e representa-os por escrito; estima ordens de grandeza de um resultado antes de efectuar um cálculo.	X	X	X
Identificação dos aspectos em que o aluno apresenta maiores dificuldades		X	X
Identificação de outro(s) caso(s)	X		

Tabela 6.128 - Informação solicitada alusiva à caracterização da situação a nível da matemática no 1º Ciclo

Neste âmbito, e a marcar a diferença, há a assinalar o facto de a Equipa I ter solicitado, a mais, a menção das formas geométricas que a criança é capaz de identificar e nomear e o pedido de explicitação, pelas Equipas K e N, dos aspectos em que o aluno apresentava maiores dificuldades. Por seu lado, a Equipa I pedia complementarmente (a existirem) a identificação de *outro(s) caso(s)*.

Relativamente a aquisições inerentes à área de meio físico e social, tal como explicita a tabela 6.129, enquanto a Equipa I solicitava uma breve caracterização das competências e eventuais dificuldades evidenciadas, sem qualquer directividade quanto aos assuntos a abordar, as Equipas K e N, enumeravam uma série de itens sobre os quais o respondente se deveria pronunciar. Cumulativamente pediam também a identificação de eventuais outros aspectos, nos quais o aluno revelasse dificuldades.

Equipa I	Equipas K (ficha de caracterização) e N
<p><u>Breve caracterização do aluno na área de meio físico e social</u> - Referência ao tipo de aquisições efectuadas; grau de compreensão dos conteúdos do programa e outros.</p>	<p><u>Conhecimento de dados pessoais e familiares</u> – Diz o seu nome completo; o do pai, mãe e familiares próximos; diz a morada completa; sabe a data de nascimento (dia, mês e ano); estabelece relações de parentesco; reconhece e nomeia as partes do corpo; representa a figura humana (desenho, pintura e modelagem)</p> <p><u>Outros conhecimentos</u> – Identifica as cores; localiza espaços em relação a um ponto de referência; sabe consultar um mapa; compara e agrupa materiais segundo algumas das suas propriedades físicas; sabe as características principais de algumas profissões; conhece personagens e factos relevantes da história; sabe usar o telefone, o computador e a máquina de calcular; conhece as principais regras de segurança e higiene</p> <p>Aspectos nos quais o aluno revela mais dificuldades (sua identificação)</p>

Tabela 6.129 - Informação alusiva à caracterização da situação a nível do meio físico e social no 1º Ciclo

No que respeita à área das expressões, nomeadamente, plástica, física e musical, só a Equipa I solicitava, uma breve caracterização da situação do aluno, com menção quer do que conseguia fazer, quer das dificuldades evidenciadas.

Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico – Considerando a informação contida nos documentos referentes às Equipas I, K (Ficha de caracterização) e N, em particular a alusiva à caracterização da situação, optou-se por a subdividi-la, a fim de facilitar a sua compreensão, à semelhança do procedimento adoptado relativamente aos dados do 1º Ciclo de escolaridade.

Caracterização da situação: Face à similaridade dos documentos oriundos das Equipas K e N, aglutinou-se, uma vez mais e num mesmo campo, a informação alusiva a estas duas Equipas. No que respeita à diversidade de dados, a subdivisão efectuada procurou condensá-los de acordo com os assuntos abordados. Nesta óptica, a tabela 6.130 contempla informação alusiva à identificação da razão do encaminhamento e a aspectos do foro médico, no caso das Equipas K e N, e ainda ao historial e caracterização do aluno a nível escolar, exceptuando-se por agora os aspectos de natureza curricular.

Equipa I	Equipas K (ficha de caracterização) e N
<p><u>Breve resumo da história do aluno e caracterização do seu percurso escolar</u> - Referência a frequência do Pré-escolar; adiamento da escolaridade; data de entrada no 1ºCEB; menção das retenções e ano(s) de escolaridade em que ocorreram; benefício de medidas de regime educativo especial e desde que ano; (a verificar-se) menção da data de términos de tais medidas, com alusão ao motivo.</p>	<p>Razão do pedido de encaminhamento/avaliação</p> <p><u>Diagnósticos médicos</u> - Identificação de todos os considerados pertinentes para a caracterização da situação escolar</p> <p><u>Caracterização do percurso e situação escolar</u> - Referência a frequência do pré-escolar; adiamento da escolaridade; datas de início do 1º, 2º e 3º CEB; menção de retenções; ano(s) de escolaridade em que ocorreram; escolas frequentadas; benefício de medidas de regime educativo especial (quais e desde que ano)</p> <p><u>Assiduidade</u> - Alusão à frequência com que o aluno falta; menção do motivo usualmente apresentado para justificar as ausências</p> <p><u>Outras actividades frequentadas</u> - Actividades extra-curriculares; Actividades extra-escolares (sua identificação)</p> <p><u>Caracterização da turma</u> - Número de alunos (indicando quantos apresentam NEE de carácter permanente/temporário; indicação de outros aspectos relevantes (etnias, nacionalidades...)</p> <p><u>Classificação da turma</u> - (Muito boa/Boa/Razoável/Fraca) Relativamente aos parâmetros: assiduidade; trabalho produzido; aproveitamento; disciplina/indisciplina; outro (identificando-o)</p>

Tabela 6.130 - Informação alusiva à caracterização da situação a nível do 1º Ciclo, pelas Equipas I, K (ficha de caracterização) e N

De referir, em particular, a Ficha de caracterização/sinalização apresentada pela Equipa I, referente ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, ao

constituir-se como excepção, visto ser a única que em momento algum solicitava abertamente a explicitação da razão da sinalização/ identificação do problema. No respeitante a aspectos alusivos ao percurso escolar, foi possível identificar um conjunto de itens comuns aos três documentos em análise. Por seu lado, a assiduidade, a identificação das actividades frequentadas e a caracterização e classificação da turma, foram assuntos referidos apenas pelas Equipas K e N, tal como ilustra a tabela infra apresentada.

Também as questões comportamentais mereceram especial atenção neste nível de escolaridade, conforme ilustra a tabela 6.131. Uma vez mais, foi notória, por um lado, a diferença entre a Equipa I e as Equipas K e N e, por outro, a semelhança entre estas duas, razão porque se aborda o seu conteúdo conjuntamente, havendo o cuidado de assinalar entre parêntesis as pequenas divergências detectadas.

Equipa I	Equipas K (ficha de caracterização) e N
<p><u>Atitudes e comportamentos evidenciados</u> - Insegurança; baixa auto-estima; baixo auto-conceito; desmotivação; revolta; ansiedade; falta de iniciativa; falta de atenção/concentração; empenho; interesse; comportamentos desajustados; falta de perseverança (caracterização da situação)</p> <p>Identificação de outro(s) caso(s)</p> <p><u>Aspectos relacionados com a socialização</u></p> <p><u>Outros dados tidos como relevantes</u> não mencionados anteriormente, que sugiram a existência de problemas</p>	<p><u>Relação com os companheiros</u> - Se tem amigos/se se relaciona com os colegas; se solicita os colegas e quais; (em que situações os solicita: na aula/no recreio); se cumpre as regras do grupo.</p> <p><u>Relação com o professor</u> - Se comunica espontaneamente na aula/fora da sala de aula; se só comunica quando interpelado; se solicita ajuda; se acata ordens; se aceita sugestões; menção de outros dados relevantes do seu comportamento,</p> <p><u>Identificação de comportamentos frequentes em de sala de aula</u> - (Está atento e trabalha activamente -K); Está atento e trabalha activamente nas actividades que o motivam; está alheado; tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas; está sistematicamente a fazer perguntas e a procurar ajuda; sai do lugar para pedir constantemente ajuda ao professor; (sai do lugar, vagueia pela sala, corre, brinca - N) sai da sala sem justificar.</p> <p><u>Caracterização global do comportamento do aluno</u> na relação com os companheiros e adultos nos contextos: sala de aula/recreio/em actividades que envolvam toda a escola (comentário).</p> <p>Existência ou não de modificações no comportamento do aluno ao longo do tempo.</p> <p>Outros comportamentos observados frequentemente, ainda não referidos, que sugiram a existência de problemas.</p>

Tabela 6.131 - Informação alusiva à caracterização da situação a nível comportamental, no 1º Ciclo

Efectivamente, enquanto a Equipa I deu primazia a questões de resposta aberta, à excepção da listagem de comportamentos e atitudes apresentada, a fim de assegurar a caracterização da criança a nível relacional, as Equipas K e N contemplaram um vasto número de itens com vista à caracterização da mesma, na sua relação com os companheiros, com o professor e na identificação e caracterização de comportamentos frequentemente assumidos em sala de aula. Quanto ao relacionamento com os colegas, a Equipa N convencionava mais um item que a Equipa K. Relativamente aos comportamentos habitualmente assumidos em sala de aula, cada uma das Equipas K e N apresentavam um item diferente, conforme se ilustra na tabela. Para além destes, todos os restantes eram idênticos entre si.

No respeitante a aspectos alusivos à aprendizagem, tal como demonstra a tabela 6.132, e contrariamente ao verificado nos documentos relativos ao 1º Ciclo, o conteúdo plasmado na ficha utilizada pela Equipa I divergia dos das Equipas K e N, estes sim, similares entre si.

Efectivamente, a Equipa I centrava a sua recolha exclusivamente em aspectos de natureza curricular, numa clara transposição para a nova realidade (alunos do 2º ou 3º Ciclos) dos assuntos abordados no documento alusivo ao 1º Ciclo, optando por privilegiar questões de resposta fechada na recolha de informação alusiva à língua portuguesa e questões abertas nas restantes áreas.

Por seu lado, as Equipas K e N, não deixando de lado a recolha de informações referentes a idênticos aspectos de natureza curricular, recolha agora efectivada através de questões de resposta aberta, colocavam a tónica na compreensão da relação do aluno com a tarefa. Nesse sentido, procuravam identificar as actividades acerca das quais o aluno evidenciava maior preferência ou aversão; as atitudes assumidas no desempenho das que lhe eram mais gratificantes e a forma como se comportava face a novas situações de aprendizagem ou de avaliação; os moldes como preferia desenvolver as tarefas e ainda os factores responsáveis pelo sucesso e/ou insucesso verificados.

Numa outra vertente, cumpre assinalar, ainda, um conjunto de pequenas diferenças encontradas entre o documento da Equipa K e o da Equipa N. Assim, no ponto alusivo à identificação das preferências do aluno relativamente ao tipo de trabalho, a Equipa K mencionava mais um item, designadamente *outro* possibilitando a inclusão de novos dados para além dos itens comuns às duas Equipas.

Equipa I	Equipas K (ficha de caracterização) e N
<p><i>Dificuldades diagnosticadas:</i></p> <p><u>Expressão Oral:</u> Vocabulário pobre; sintaxe inadequada; omissão de letras/sílabas; ausência de coerência na organização do discurso; expressão abreviada; confusão/ inversão de letras/ sílabas Outro(s) caso(s)</p> <p><u>Expressão Escrita:</u> Vocabulário pobre; sintaxe inadequada; articulação de ideias incorrecta; desrespeito pelas regras ortográficas da língua; omissão de letras/sílabas/ palavras/accentuação/sinais de pontuação /sinais gráficos; confusão de Fonemas/grafemas/ditongos Outro(s) caso(s)</p> <p><u>Leitura:</u> Hesitante; arritmada; expressão inadequada; desrespeito da pontuação; dificuldade na compreensão dos textos lidos; incompreensão de grande parte do vocabulário; omissão de letras/sílabas/ palavras/accentuação; confusão: fonemas/ grafemas/ ditongos; repetição de letras/sílabas/ palavras; Substituições; assimilações semânticas; outro(s) caso(s)</p> <p><u>Raciocínio Lógico-Matemático</u></p> <p><u>Aquisição e compreensão dos conhecimentos:</u> (Memorização, interpretação, relacionamento de ideias...)</p> <p><u>Área das Expressões</u></p>	<p>Identificação das actividades pelas quais denota preferência/ menor adesão</p> <p><u>Atitude face às actividades que motivam o aluno e que lhe são acessíveis</u> - Completa-as sem ajuda/completa-as com pequena ajuda/pede ajuda constantemente, mesmo quando parece ser capaz de as realizar sozinho/raramente as termina, mudando frequentemente de actividade</p> <p><u>Identificação das preferências do aluno</u> - Trabalho individual/ trabalho de grupo; outro.</p> <p><u>Reacção do aluno face a novas situações de aprendizagem</u> - Adere com interesse desde o início e mantém a atenção/mas desiste facilmente; mostra-se indiferente (eventuais comentários)</p> <p><u>Identificação do comportamento do aluno em situação de avaliação</u> – (Mostra-se ansioso/nervoso; indiferente; reage com normalidade; outro:)</p> <p>Caracterização do aluno relativamente a: <u>Capacidades / competências</u> (Memória, elaboração de conceitos, raciocínio, criatividade, compreensão de situações sociais, raciocínio moral, cálculo, análise e síntese); <u>Comunicação</u> (A nível da expressão e da compreensão oral e escrita); <u>Áreas das expressões</u> (Musical, visual...); <u>Motricidade</u></p> <p><u>Identificação e explicitação de dificuldades especiais</u></p> <p><u>Indicação dos factores responsáveis pelo sucesso do aluno:</u> As suas capacidades; o esforço e perseverança demonstrados; as ajudas alheias (do professor, pais, colegas); a natureza facilitadora das tarefas; a diversificação das tarefas e o seu grau de estimulação; (outro/comentário)</p> <p><u>Indicação dos factores responsáveis pelo insucesso do aluno:</u> Capacidades abaixo do nível esperado; falta de motivação; grau de dificuldade das tarefas; grau de estimulação das tarefas; métodos e estratégias utilizadas; (outro /comentário)</p> <p>Identificação de outros comportamentos frequentemente observados que sugiram a existência de problemas.</p>

Tabela 6.132 - Informação alusiva à caracterização da situação a nível comportamental, no 1º Ciclo

Na continuidade do exposto e no que respeita à identificação do comportamento do aluno em situação de avaliação, enquanto a Equipa N

enunciava uma pergunta aberta, a Equipa K formulava uma questão fechada que contemplava os itens mencionados abaixo do referido ponto, na tabela 6.132, salvaguardando o item de resposta aberta *outro*.

Por último, nos pontos alusivos aos factores de sucesso e insucesso, verifica-se que, enquanto a Equipa K concluía o conjunto de itens apresentados, possibilitando, com o item *outro*, a referência a um qualquer aspecto não antes contemplado, a Equipa N apelava à redacção de um comentário ao assunto em questão.

Identificação do que já foi feito: De forma muito semelhante ao mencionado relativamente aos documentos análogos, incluídos no primeiro grupo, também as Equipas agora em análise, no que respeita à Educação Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos, procuravam compreender o que já havia sido feito e com que resultados. Neste campo, tal como ilustra a tabela 6.133, foram identificadas duas pequenas diferenças entre os vários documentos.

A primeira reporta-se ao conteúdo do pedido de informação formulado no instrumento referente à Educação Pré-escolar, da Equipa I. A segunda, à inclusão dos três itens de resposta identificados entre parêntesis, na tabela supra mencionada, passíveis de assinalar, em complemento da resposta a efectivar no instrumento da Equipa N, referente ao mesmo nível de educação. Quanto à forma, todas as questões apresentadas visavam respostas abertas.

	Equipa I		Equipas K (ficha de caracterização) e N
Pré-escolar	Caracterização sócio-pedagógica da criança, de forma sucinta e objectiva, realçando estratégias e metodologias implementadas e sua avaliação.	Pré-escolar	Menção das estratégias/metodologias já experimentadas e a sua avaliação; (Equipamentos especiais de compensação; adaptação de materiais; ensino especial).
1º, 2º e 3º Ciclos	Identificação das estratégias/medidas já implementadas e sua avaliação.	1º, 2º e 3º Ciclos	Menção das estratégias/metodologias já experimentadas e a sua avaliação;

Tabela 6.133 - Informação solicitada, alusiva *ao que já foi feito*, pelas Equipas I, K (ficha de caracterização) e N, nos diferentes níveis de escolaridade

Explicitação do esperado por quem sinaliza: Em consonância com a tabela 6.134, em termos de conteúdo, as Equipas I, K e N denotavam uma nítida

semelhança de propósitos ao solicitarem a indicação das medidas tidas como adequadas para a situação. Verificou-se, no entanto, uma discrepância entre a Equipa K e a N, na forma de os alcançar. Assim, perante um mesmo enunciado, enquanto a primeira formulava uma pergunta do tipo fechado, contemplando os itens mencionados entre parêntesis, na tabela infra apresentada, a Equipa N, tal como a I, formulavam questões abertas.

Equipa I		Equipas K (ficha de caracterização) e N	
Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos	Identificação de medidas a <u>propor</u> - Encaminhamento, avaliação, medidas do Regime Educativo Especial, etc.	Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos	Identificação de outras medidas a tomar - Encaminhamentos, avaliação da Equipa Multiprofissional, medidas do Regime Educativo Especial (Implementação/adequação das medidas do Regime Educativo Especial; Intervenção do Núcleo de Apoios Educativos para avaliação; Encaminhamento para o Médico de Família; Avaliação da Equipa Multiprofissional; Outra)

Tabela 6.134 - Informação alusiva ao esperado por quem sinaliza, pelas Equipas I, K (ficha de caracterização) e N

C – Dados finais das fichas de sinalização: Da análise dos documentos que têm vindo a ser apresentados ao longo do ponto 2.4.2.1., resultou evidente que, tal como nos aspectos superiormente mencionados, também os dados finais que neles constavam, divergiam de uns para outros. Em comum, havia apenas a assinalar a menção da data e a identificação/assinatura do responsável pelo preenchimento, normalmente o director de turma ou docente titular de turma. As Equipas B, C, D, E e F contemplavam ainda espaço para a indicação de contactos, data de entrada na respectiva Equipa e assinatura do responsável pela mesma.

A Equipa I nos seus três documentos, para além da data e assinatura do responsável pelo preenchimento, convencionava espaço para o *Parecer e proposta do Conselho de Docentes/Conselho de Turma; Parecer e proposta de encaminhamento do Conselho Executivo*, devidamente datada e assinada pelo seu representante e *Parecer e proposta de encaminhamento dos Serviços Especializados de Apoio Educativo*, igualmente datada e assinada pelo seu coordenador.

Os documentos alusivos às Equipas K e N, à excepção da ficha de sinalização da primeira, contemplavam, para além da informação comum a todas, a opinião do docente de apoio educativo. A assinatura deste era requerida pela Equipa K, nos documentos alusivos aos três ciclos de escolaridade e no referente ao 1º Ciclo, da Equipa N. A Ficha de sinalização da Equipa K, visava igualmente a recolha da opinião do docente de apoio educativo, sendo assinada e datada pelo representante de sector na Equipa Multiprofissional.

6.6.2.2 – Ficha de caracterização sócio-familiar

A análise das fichas de caracterização sócio-familiar disponibilizadas pelas Equipas A e K (anexos 12.7) permitiu verificar tratar-se de um documento comum a ambas, o qual contemplava quatro campos distintos, conforme se explicita em seguida:

- Identificação, com espaço para a menção do nome, data de nascimento e idade da criança;
- Análise social, centrada em três itens de resposta aberta: aspectos relevantes da história pessoal e do relacionamento familiar/comunidade, factores de risco/problemas/vulnerabilidades e intervenção social na família/instituição/ serviços;
- Constituição do agregado familiar, com menção do número de elementos, nome, parentesco, estado civil/situação de facto, data de nascimento, naturalidade, escolaridade, ocupação profissional, rendimento de inserção social/outras prestações sociais, observações;
- Avaliação da situação sob a forma de resposta aberta.

O documento em questão, em conformidade com os dados que se propunha recolher, visava a contextualização dos aspectos de natureza sócio-familiar que rodeavam a criança e culminava com a identificação da data e do técnico de serviço social responsável pelo seu preenchimento.

6.6.2.3 – Ficha de ligação ao médico de família

As Equipas A, K e N disponibilizaram, cada qual, um modelo de ficha de ligação médico - Equipa Multiprofissional, ou médico assistente, de acordo com a designação utilizada nos documentos das Equipas A e N (anexos 12.8). Da análise dos três instrumentos resultou evidente a semelhança entre eles. Nos campos destinados à identificação da criança foi convencionado espaço para mencionar o nome e a data de nascimento. Os itens alusivos à caracterização da situação permitiam a menção de aspectos relacionados com duas realidades

distintas: uma primeira centrada no agregado familiar e outra centrada exclusivamente na criança.

Na primeira, que culminava com um espaço aberto para a inclusão de eventuais outros dados, era possível identificar os seguintes itens:

- Antecedentes familiares dos progenitores, nomeadamente se se tratava de indivíduos saudáveis ou se, ao invés, havia a assinalar patologias tais como tuberculose, epilepsia, diabetes, doenças alérgicas e/ou mentais, problemas de alcoolismo ou de consanguinidade;
- Número de gestações anteriores, classificando-as entre normais e anormais e menção do número de irmãos e doenças, discriminando entre vivos e mortos;
- Pessoas que coabitavam com a criança, referindo as respectivas doenças.

A segunda começava por efectuar um levantamento de dados alusivos aos períodos pré-natal e natal, nomeadamente:

- A identificação das doenças contraídas pela mãe durante a gravidez;
- A duração da gravidez e o número de consultas efectuadas durante a mesma;
- O tipo de gravidez, se normal ou de risco;
- O tipo de parto e o local da sua realização;
- Os índices de Apgar ao primeiro e quinto minutos;
- O peso, estatura e perímetro cefálico da criança à nascença.

Relativamente ao período neo-natal, era convencionado espaço para a identificação de um vasto conjunto de ocorrências, nomeadamente: cianose, alterações respiratórias, icterícia, vómitos, convulsões, paralisias, infecções, hemorragias e reanimação. Seguiam-se-lhe seis itens de resposta aberta, destinados à menção de observações, doenças anteriores, doenças crónicas ou evolutivas, traumatismos, intervenções cirúrgicas e internamentos.

No campo designado *Exame objectivo*, era solicitado o preenchimento de dados alusivos ao peso, estatura e percentil, ao PNV (Plano nacional de vacinação), se actualizado e completo, ou não; à dentição, com menção da existência ou inexistência de cáries e respectiva quantidade; TA (Tensão arterial); ACP (Auscultação cárdio-pulmonar), se normal ou com alterações, e quais; e, ainda, às condições de visão em cada um dos olhos quanto à acuidade (com ou sem correcção, identificando o seu valor) e senso cromático.

Relativamente à acuidade auditiva, os itens de resposta variavam entre o normal (sem correcção ou com correcção) e com alterações, com espaço de identificação das mesmas. Era ainda salvaguardada a possibilidade de menção

de situações que se encontrassem em avaliação à data do pedido. Seguiam-se três campos de recolha de informação alusiva, respectivamente, aos membros superiores, membros inferiores e coluna vertebral, com espaço para a identificação da existência ou não de deformidades e sua especificação, em caso de respostas afirmativas.

Por último, e relativamente ao designado “Problemas actualmente em vigilância” era convencionada a possibilidade de referência, sob a forma de resposta aberta, a problemas de enurese, encoprese, epilepsia, problemas motores e/ou mentais e comportamentos de adição. Era ainda salvaguardado um espaço para menção de medicação que estivesse eventualmente a ser ministrada e outro destinado a observações. O documento em análise culminava com a identificação do médico responsável pelo seu preenchimento e da data em que ocorrera.

6.6.2.4 – Declaração de autorização da observação

A *Declaração de autorização da observação*, (anexo 12.9) constituía um documento singular, na medida em que era usado exclusivamente pela Equipa F. Tinha como destinatários os encarregados de educação, a quem competia autorizar ou não, a observação do respectivo educando por parte da Equipa Multiprofissional. Para tal, contemplava um campo alusivo à identificação da criança e dois outros destinados à data e assinatura do respectivo responsável.

6.6.2.5 – Folha de seguimento de caso

Tal como o documento anterior, também a *Folha de seguimento de caso* (anexo 12.10) era exclusiva da Equipa K. Enquanto elemento integrante dos processos individuais, destinava-se a compilar uma súmula da informação relativa aos procedimentos que iam sendo desenvolvidos no âmbito de cada processo. No seu cabeçalho salvaguardava espaço para a identificação do nome da criança, data de nascimento, estabelecimento de ensino, docente responsável e médico de família. Abaixo deste contemplava quatro campos distintos, destinados, respectivamente, à data, menção da intervenção, identificação do técnico e possíveis observações.

6.6.2.6 – Pedido de observação

O *Pedido de observação*, (anexo 12.11) documento unicamente utilizado pela Equipa I, não havia sido referido aquando do primeiro levantamento de dados. A Equipa em questão facultou-o no momento da recolha de exemplares

que integravam os processos individuais. Tinha como finalidade referenciar à Equipa o motivo do pedido de observação. No seu cabeçalho contemplava o nome e data de nascimento da criança, a filiação, residência e contacto, estabelecimento de ensino, médico assistente, identificação do mentor do pedido e da data em que o fazia. Abaixo, convencionava espaço para a explicitação do problema e no fim de página para a assinatura do encarregado de educação da criança sinalizada, a quem competia autorizar a observação em causa.

6.6.2.7 – Ficha resumo do processo

À semelhança do documento anterior, também a *Ficha resumo do processo* (anexo 12.12) foi disponibilizada apenas pela Equipa N, aquando da recolha referida, sem que a ela tivesse sido feita alusão durante o primeiro levantamento de dados. Tal como a sua designação deixa antever, constituía uma súmula de informação que visava permitir uma rápida apreensão das decisões e trabalho desenvolvido no âmbito de cada processo.

No que respeita à informação que contemplava, começava por convencionar espaço para a identificação do mentor da sinalização, da data da sua realização e do motivo apresentado. Seguidamente, continha dois campos, um destinado à menção da data da reunião em que se havia processado a análise e outro à identificação das avaliações a realizar em função das decisões tomadas. Neste último, adiantava como hipóteses, a avaliação psicológica, pedagógica, médica e/ou social e, ainda, um item de resposta aberta e convencionava espaço para o registo do técnico responsável por cada uma.

Centrando-se, em particular, na avaliação psicológica, apresentava respectivamente: três itens de resposta fechada para identificação do(s) possíveis entrevistado(s) e um quarto, em aberto, com a designação *outros*. Em caso de realização de observação, solicitava a explicitação dos contextos em que teria ou teriam ocorrido e, por último, relativamente a provas de avaliação psicológica, contemplava espaços em aberto para a identificação das mesmas e dos objectivos da sua aplicação.

No final do documento, um campo designado: *prazos definidos nos procedimentos da EM* (Equipa Multiprofissional) visava a identificação das datas, nomeadamente, de entrada na Equipa Multiprofissional, das discussões em reunião, das avaliações, de devolução à entidade sinalizadora com menção da sua designação e, ainda, das datas dos encaminhamentos propostos, com especificação dos mesmos.

6.6.2.8 – Ficha de resposta

Da análise dos documentos disponibilizados pelas Equipas, referentes à devolução de informação após o tratamento de cada caso, verificou-se que as Equipas B, C, D, E e F faziam uso de um instrumento comum a todas elas, designado *Ficha de Retorno*. As Equipas I, K, M e N utilizavam respectivamente, as designações: *Ficha de Diagnóstico*, *Ficha de Resposta/Encaminhamento*, *Relatório Síntese* e *Ficha de devolução de informação* (anexos 12.13).

Nos campos alusivos à *identificação* constavam os dados mencionados na tabela 6.135, que abaixo se ilustra.

Equipas	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N
Nome	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Data de nascimento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Idade	X	X	X	X	X			X		
Ano / Turma	X	X	X	X	X					
Médico de Família	X	X	X	X	X			X		
Estabelecimento de ensino/Serviços	X	X	X	X	X			X		X
Professor / DT	X	X	X	X	X					
Morada							X		X	X
Contacto/Telefone										X
Nome do Pai									X	X
Nome da Mãe									X	X
Número do Processo									X	
Data de entrada do Processo									X	
Identificação do responsável pela sinalização							X		X	

Tabela 6.135 - Informação contemplada nas fichas de resposta/retorno, alusiva à identificação das crianças

Da sua leitura resultou evidente que, além do nome e data de nascimento, nenhuma outra informação era comum a todas elas. As Equipas B, C, D, E, F e K mencionavam, cumulativamente, a identificação da idade, médico de família e estabelecimento de ensino. Este último item constava também na ficha referente à Equipa N. As cinco primeiras Equipas agora referidas convencionavam ainda espaço para a identificação quer do professor/director de turma, quer do ano e turma a que pertencia a criança/jovem. Para além da informação já mencionada, a identificação da morada estava contemplada nos

documentos das Equipas I, M e N, enquanto a do responsável pela sinalização constava apenas nestas duas primeiras. Por último, as Equipas M e N faziam menção dos nomes dos progenitores identificando a primeira, também, o número do processo e respectiva data de entrada na Equipa.

Os campos dos distintos documentos, destinados à *devolução de informação*, foram todos eles concebidos com espaços abertos de forma a possibilitar a inclusão dos itens mencionados na 6.136. Sumariamente, ainda que com distintas designações, todos eles apresentavam uma caracterização da situação identificada, acompanhada de sugestões/menção do(s) encaminhamento(s) tidos por convenientes. De referir a particularidade da Equipa M, na medida em que apresentava separadamente as informações médica, sócio-familiar e psico-pedagógica.

Equipas	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N
Apreciação Global / Síntese da avaliação	X	X	X	X	X	X				X
Sugestões / Propostas de intervenção	X	X	X	X	X	X			X	X
Resumo da observação							X			
Diagnóstico / Caracterização da criança							X			X
Encaminhamento							X			
Informações médicas									X	
Informações sócio-familiares									X	
Informações psico-pedagógicas									X	
Resposta / Encaminhamento								X		

Tabela 6.136 - Itens de caracterização da situação e de explicitação de propostas de intervenção

A finalizar, todos os instrumentos contemplavam a data e assinatura(s) de um ou mais elemento(s) da Equipa, responsável (ou não) pelo preenchimento. Em particular, a Equipa M requeria a assinatura de todos os profissionais que a integravam. A Equipa K solicitava, ainda, a indicação do destinatário do documento, convencionando, sob a forma de resposta fechada, os itens: *Médico de família* ou *Docente*.

6.6.2.9 - Síntese

Em conformidade com a recolha documental efectuada e respectiva análise, conclui-se que as Equipas utilizam duas tipologias de instrumentos de registo, nomeadamente, os de suporte da sua acção genérica (tais como sumários, relatórios anuais de actividades, protocolos, entre outros) e os referentes aos processos individuais das crianças/jovens.

Relativamente aos oito *instrumentos identificados como suportes da acção genérica das Equipas*, há a salientar que:

1. O *Registo interno da Equipa* e a *Ficha de registo de actividades* mencionados, respectivamente, pelas Equipas E e F, deixaram de ser utilizados pelas mesmas a partir de 2006/2007, razão porque não foi explanada a sua estrutura e conteúdo;
2. O *Guião de procedimentos* era um documento exclusivo da Equipa N, que contextualizava o respectivo historial, parcerias, normas de funcionamento, procedimentos e intervenientes a envolver no estudo de cada caso;
3. A *Ficha de registo de processos*, exclusiva da Equipa F, destinava-se à anotação anual, por ordem de entrada, das sinalizações efectuadas à Equipa;
4. O registo dos *Sumários* efectuado pelas Equipas B, C, F e N (no caso da Equipa F já em desuso à data da análise) visava, sumariamente, a identificação dos assuntos tratados em cada reunião e, no caso das Equipas C e N, a menção dos elementos presentes;
5. Os *Relatórios anuais da actividade desenvolvida* eram habitualmente produzidos pelas Equipas B, C, E, F, K, M e N, porém, dado a Equipa N não ter realizado o relatório referente a 2006/2007, este não foi considerado no estudo. A análise dos restantes permitiu constatar que os mesmos diferiam de Equipa para Equipa, quer nos moldes utilizados para o fazer (tratamento estatístico de dados/procedimentos exclusivamente descritivos), quer na informação apresentada que se optou por subdividir em cinco blocos de análise.
 - a) O primeiro bloco, relativo à caracterização das Equipas e respectivo funcionamento, contemplava o historial (explicitado pelas Equipas B e K), a composição, as dinâmicas de funcionamento (particularmente descritas pela Equipa K) e, ainda, a periodicidade e horário das reuniões. A Equipa M foi a única que não fez alusão a qualquer dos aspectos citados;
 - b) O segundo bloco versava aspectos alusivos às crianças/jovens, aos quais só a Equipa E não fez qualquer referência. As restantes Equipas

explicitaram a lista nominal dos casos analisados (Equipas B, C, F e M); a identificação do sexo das crianças/jovens (Equipas C, F, K e M) evidenciando a supremacia do número de casos do sexo masculino; a data de nascimento/idade (Equipas B, K e M), denotando que o maior número de casos analisados se situou entre os sete e os 10/11 anos de idade (Equipas K e M); o ano de escolaridade (Equipas F e K), ilustrando ter-se registado a maior incidência de sinalizações a nível do 2º e 3º anos; a identificação do Agrupamento/Escola de origem (Equipas B, C, F e K) e, ainda, a morada e número de entrada do processo (Equipa M);

- c) O terceiro bloco reportava-se à operacionalização dos procedimentos adoptados pelas Equipas. Neste âmbito as Escolas foram identificadas como as principais entidades sinalizadoras (Equipas B, K e M) e as dificuldades de aprendizagem, seguidas de aspectos do foro emocional/comportamental as principais causas de envio de processos às Equipas (Equipas B, F e K) (ordem que se encontrava invertida no caso da Equipa M). As Equipas B, C, F e K fizeram alusão à interacção com escolas, serviços e/ou instituições de saúde, de cariz social ou de natureza jurídica no desenrolar dos processos;

Relativamente a avaliações efectuadas, só a Equipa K procedeu à sua quantificação, havendo a destacar, entre elas, as de natureza clínica e psicológica. As Equipas B e C limitaram-se a quantificar o número de fichas de resposta emitidas (respectivamente 33 e 25);

No que respeita a encaminhamentos, as Equipas B, F e K privilegiaram a emissão de orientações às escolas, seguidas de propostas para acompanhamento psicológico, enquanto as Equipas E e M efectuaram, maioritariamente, encaminhamentos para acompanhamento psicológico e para terapia da fala, sendo de registar que a segunda mencionou em terceiro lugar propostas de integração em medidas de educação especial;

- d) O quarto bloco centrou-se no volume de processos analisados, tendo-se constatado que as Equipas B e M deram resposta a todos os recebidos e que as Equipas C, E, F e K deixaram por tratar e/ou ultimar alguns processos fazendo-os transitar para o ano seguinte. Verificou-se, ainda, que a Equipa M foi a que movimentou maior quantidade de processos (191) por oposição à Equipa E (16);

- e) O quinto e último bloco visou o conjunto de reflexões sobre potencialidades e constrangimentos das Equipas, apresentados por todas elas à excepção da M:
- No que se reporta a potencialidades, as Equipas destacaram o cariz ecológico-sistémico das intervenções; a criação de redes formais e informais nos meios em que se encontram sedeadas, sustentadas na confluência de olhares sobre os problemas e necessidades locais e, consequentemente, num maior investimento na procura de soluções para os mesmos, com rentabilização de conhecimentos e recursos; e, ainda, a participação activa de diferentes profissionais na discussão das problemáticas e no apoio às famílias;
 - Relativamente a constrangimentos, foi referido o reduzido tempo dos profissionais ao serviço das Equipas face ao volume de trabalho a desenvolver (Equipas C e E); o fraco apoio estatal na atribuição de subsídios destinados a intervenções especializadas (Equipa C); a ausência de profissionais de educação e de saúde para integrarem a Equipa (Equipa E); a inexistência de recursos na comunidade para assegurar o acompanhamento das crianças/jovens que necessitam de um qualquer apoio de carácter pontual ou continuado (Equipa F); e, ainda, a sinalização tardia das crianças às Equipas (maioritariamente entre os 10 e os 14 anos), o que condiciona uma intervenção mais precoce sobre as problemáticas detectadas (Equipa K);
6. O *Documento de divulgação da Equipa* era usado pelas Equipas C, F e I que o utilizavam, no início de cada ano lectivo, para comunicar o início de funções e a composição das respectivas Equipas;
7. O *Protocolo* constituía um documento comum a cinco Equipas e encontrava-se subdividido em três partes:
- a) A primeira identificava a diversidade de instituições cooperantes;
 - b) A segunda contextualizava a existência das Equipas Multiprofissionais e o seu processo de difusão no respectivo concelho (comum a todas elas) como resultante do crescente número de solicitações;
 - c) A terceira, composta por sete artigos, estabelecia os termos da acção das Equipas no respeitante a objectivos, constituição e composição, funcionamento, funções, duração do protocolo e eventuais omissões do mesmo.

Os *instrumentos alusivos à abordagem e tratamento dos diferentes casos*, que se apresentam m seguida, tinham em comum o facto de integrarem os processos individuais das Equipas.

8. As *Fichas de sinalização*, embora adoptando designações e formatações diferentes consoante as Equipas, eram usadas por todas elas, à excepção da Equipa M, que não utilizava qualquer instrumento previamente concebido para o efeito;
 - a) No caso das Equipas K, I e N eram utilizados instrumentos idênticos que assumiam configurações distintas consoante o nível de escolaridade do público-alvo (crianças a frequentar a Educação Pré-escolar, o 1º Ciclo ou os 2º ou 3º Ciclos) embora as Equipas I e N os considerassem espólio dos Serviços Especializados de Apoio Educativo e não das respectivas Equipas;
 - b) Em comum os instrumentos contemplavam dados alusivos à identificação da criança, à contextualização da problemática e os designados dados finais:
 - Os dados alusivos à identificação da criança versavam aspectos relativos à criança e à sua situação escolar e, ainda, ao agregado familiar;
 - Os dados referentes à contextualização da problemática foram subdivididos em dois grupos como resultante das tipologias utilizadas na recolha de informações. As Equipas A, B, C, D, E, F e K (apenas a Ficha de sinalização) utilizavam instrumentos de resposta aberta, não estabelecendo previamente os aspectos a focar pela entidade sinalizadora. As Equipas I, K (Ficha de caracterização) e N privilegiaram instrumentos de resposta fechada que contemplavam diferentes conteúdos consoante o grau de escolaridade. Na prática, todas elas permitiam, em suma, efectuar a caracterização da situação, identificar o que já havia sido feito e explicitar o esperado pelos responsáveis pela sinalização;
 - Os dados finais das fichas de sinalização divergiam, também, de umas para outras, contendo em comum, apenas a data e assinatura do responsável pelo seu preenchimento. Complementarmente alguns instrumentos previam a aposição de diferentes pareceres, nomeadamente de docentes de apoio educativo, de conselhos de docentes/conselhos de turma, órgão de gestão e serviços especializados de apoio educativo.

9. As *Fichas de caracterização sócio-familiar* constituíam um único documento cumulativamente usado pelas Equipas A e K e visavam a recolha da história pessoal e de aspectos relacionados com a constituição do agregado familiar e sua inserção social, incluindo-se aqui eventuais apoios/intervenções de diferentes serviços;
10. As *Fichas de ligação ao médico de família* eram usadas pelas Equipas A, K e N. Os modelos usados revelavam evidentes semelhanças e contemplavam a recolha de informações inerentes quer à criança (dados referentes aos períodos pré, peri e pós-natal), quer ao agregado familiar (no respeitante a doenças congénitas e outras, e, ainda, a anteriores gestações);
11. A *Declaração de autorização* de observação era um documento usado exclusivamente pela Equipa F e visava a recolha da permissão dos responsáveis pela criança/jovem para a realização das observações julgadas oportunas;
12. A *Folha de seguimento de caso* era usada somente pela Equipa K e destinava-se ao registo sumário dos procedimentos desenvolvidos no âmbito de cada processo;
13. O *Pedido de observação*, usado exclusivamente pela Equipa I, tinha como propósito explicitar, perante a Equipa, o motivo do pedido de observação e, simultaneamente, comunicar a autorização do encarregado de educação da criança/jovem em causa para a realização das observações/avaliações tidas como necessárias;
14. A *Ficha de resumo do processo* era usada unicamente pela Equipa N e tinha por objecto o registo sumário de toda a informação pertinente relativa a cada caso, de forma a garantir uma rápida leitura das decisões tomadas e do trabalho desenvolvido;
15. A *Ficha de resposta*, embora assumindo diferentes designações e formatações, constituía um documento utilizado por todas as Equipas, à excepção da A, e previa um campo de identificação da criança/jovem e outro relativo à devolução de informação a preencher de forma descritiva, em todas elas, permitindo quer a caracterização da situação, quer a menção das sugestões de encaminhamento/acompanhamento tidas como adequadas.

6.7 – Dados complementares

Baseando-se o presente estudo em diferentes dados alusivos ao funcionamento das Equipas, recolhidos durante os anos lectivos 2005/2006 e 2006/2007, considerou-se pertinente a realização de uma última recolha de

informação junto das referidas estruturas. Através dela procurou-se identificar a diversidade e quantidade de profissionais que haviam integrado as Equipas em 2006/2007 e, ainda, o número de processos analisados por Equipa e por Agrupamento de escolas, no mesmo período.

A referida recolha, efectuada entre Julho e Dezembro de 2007, teve como objectivos ilustrar a mobilidade dos profissionais das Equipas e ajudar à compreensão dos dados obtidos através dos questionários aplicados a docentes de Escolas/ Agrupamentos previamente seleccionados, conforme mencionado no ponto 5.4.

Considerou-se igualmente oportuno proceder à explicitação dos principais constrangimentos vividos ao longo do percurso da investigação, na medida em que ajudam à compreensão da trajectória efectuada e das decisões tomadas ao longo da mesma.

6.7.1 - Os profissionais ao serviço das Equipas

Os contactos estabelecidos entre o investigador e as diferentes Equipas, ao longo dos dois anos sobre os quais recaiu a recolha de dados, permitiram verificar que nem todas as Equipas se mantiveram inalteradas no referido período de tempo. Efectivamente, já o primeiro levantamento de informação havia evidenciado a existência de mobilidade dos profissionais das Equipas, em particular os da área da educação. Por estas razões, considerou-se oportuno analisar as alterações verificadas na passagem de 2005/2006 para 2006/2007, no referente a entradas e saídas dos mesmos.

A tabela 6.137, abaixo apresentada, permite ilustrar as alterações ocorridas entre o primeiro e o segundo ano em análise, as quais se encontram destacadas a negrito (mudanças no número de profissionais), e a negrito sublinhado (entradas de novos elementos em substituição – ou não – dos que deixaram de assegurar o trabalho da Equipa).

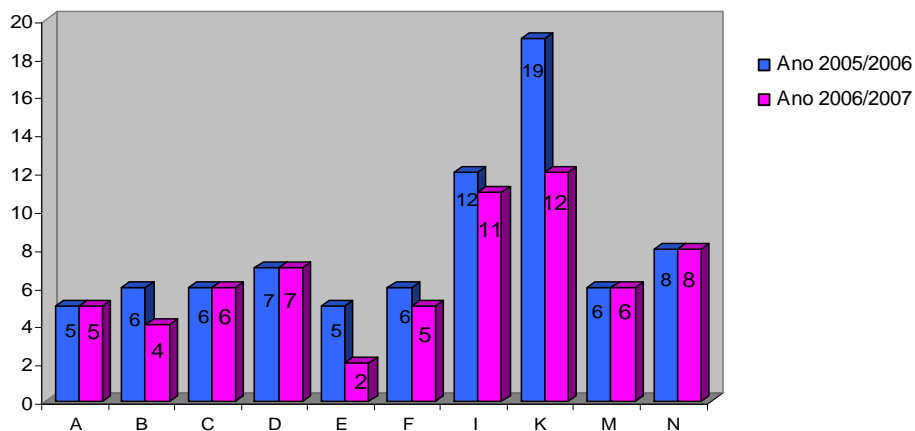
Equipas Profissionais	Ano Lectivo	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N	Totais 05/06 e 06/07
Psicólogo	05/06	1	1	1	1	1	1	4	4	1	2	17
	06/07	1	1	1	<u>1</u>	1	1	3	4	1	<u>2</u> ⁶	16
Técnico de Serviço Social	05/06	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	11
	06/07	1	1	1	<u>1</u>	1	1	1	2	1	1	11
Médico	05/06	1	1	1	1		1	1	1	2	1	10
	06/07	1	1	1	1		1	1	1	2	1	10
Enfermeiro	05/06	1	1		1				1			4
	06/07	1	0		1				1			3
Educador de Infância	05/06		1	1	1	1	1	1	3		2	11
	06/07		<u>1</u>	1	1	0	0	<u>2</u>	0		<u>1</u>	6
Professor do 1º Ciclo	05/06	1		1	1	1	1	2	3		2	13
	06/07	1		1	1	0	<u>1</u>	2	2		2	10
Professor do 2º/3º Ciclos	05/06			1		1	1	1	3	1	0	8
	06/07			<u>1</u>		0	<u>1</u>	1	<u>1</u>	1	<u>1</u>	6
Terapeuta da Fala	05/06				1			2	1			4
	06/07				1			1	0			2
Administrativo	05/06								1			1
	06/07								1			1
Representante da Comunidade	05/06									1		1
	06/07									1		1
Total	05/06	5	6	6	7	5	6	12	19	6	8	80
Total	06/07	5	4	6	7	2	5	11	12	6	8	66

Tabela 6.137 - Quantidade de Profissionais ao serviço das Equipas nos anos lectivos 2005/2006 e 2006/2007

A sua leitura, coadjuvada pelo gráfico 6.130, permite concluir ter ocorrido uma redução acentuada no número de profissionais a assegurar o funcionamento das Equipas (menos 14) equivalente a 17,5%, na passagem de 2005/2006 para 2006/2007. Verificou-se, também, que a referida redução não teve igual impacto nas 10 Equipas que se mantiveram em actividade em 2006/2007, uma vez que metade delas (Equipas A, C, D, M e N) se mantiveram inalteradas, enquanto as restantes sofreram oscilações (Equipas B, E, F, I e K), traduzidas, em todas elas, na redução do número de elementos.

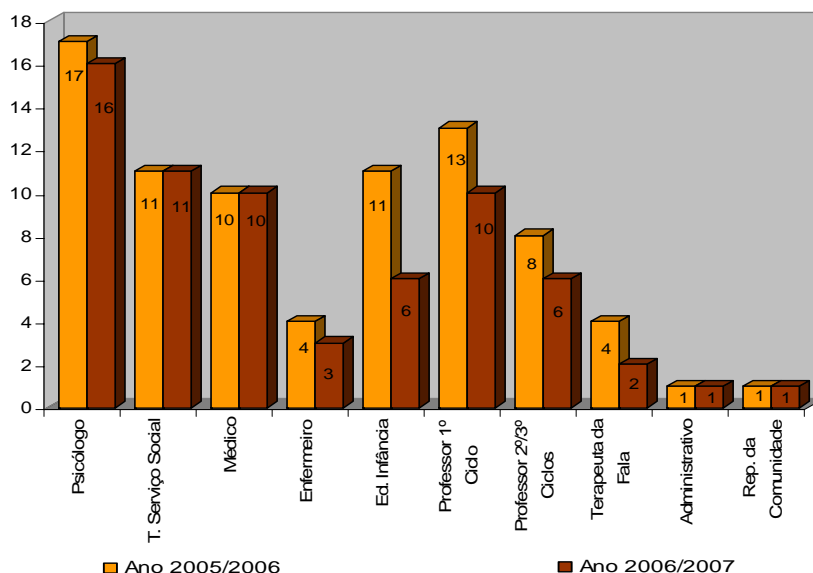
⁶ O valor 2, identificado a negrito sublinhado, reporta-se a uma alteração ocorrida na Equipa N, que se traduziu na saída de um profissional de psicologia e entrada de outro (e não dos dois, como aparentemente deixa antever), mantendo-se inalterada a quantidade de psicólogos ao serviço da Equipa.

6.130 – Quantidade de profissionais por Equipa em 2005/2006 e 2006/2007



A leitura do gráfico permite constatar, ainda, que as reduções mais acentuadas ocorreram, por ordem decrescente, na Equipa K (menos sete elementos), seguida da Equipa E (que em 2006/2007 funcionou com menos três profissionais) e da Equipa B com menos dois. Nas restantes a redução cifrou-se em menos um técnico por Equipa. Cruzados os valores agora mencionados, com a diversidade de profissionais a que correspondem (ver gráfico 6.131), verifica-se que a redução dos 14 se operou maioritariamente na área da educação (menos 10 docentes) havendo a registar, para além destes, a saída de um psicólogo, um enfermeiro e dois terapeutas da fala.

6.131 – Diversidade de profissionais ao serviço das Equipas em 2005/2006 e 2006/2007



Em síntese, e por Equipa, verificou-se que:

- As Equipas A e M se mantiveram inalteradas;
- Na Equipa B saiu um enfermeiro, um educador de infância e um professor do 1º Ciclo e deu entrada um novo profissional de educação de infância;
- Na Equipa C saiu um professor do 2º/3º Ciclos e entrou outro em sua substituição;
- Na Equipa D saíram os dois profissionais de psicologia e serviço social e deram entrada novos elementos, com idêntica formação;
- Na Equipa E saíram os três profissionais de educação (educador de infância, professor do 1º Ciclo e professor do 2º/3º Ciclos), não tendo ocorrido qualquer substituição dos mesmos;
- Na Equipa F saíram os três profissionais de educação (educador de infância, professor do 1º Ciclo e professor do 2º/3º Ciclos), tendo entrado em sua substituição apenas dois, ficando o lugar do docente de educação de infância por ocupar;
- Na Equipa I saíram três profissionais, nomeadamente um psicólogo, um educador de infância e um terapeuta da fala e entraram, de novo, dois educadores de infância;
- Na Equipa K saíram três educadores de infância, um professor do 1º Ciclo, três professores do 2º/3º Ciclos e um terapeuta da fala, tendo-se registado uma única entrada, designadamente, um professor do 2º/3º Ciclos;
- Na Equipa N registou-se a saída de um educador de infância e de um psicólogo, tendo este sido substituído por outro, e a entrada de um professor do 2º/3º Ciclos.

6.7.2 – Processos analisados por Equipa/Agrupamento em 2006/2007

Visando quantificar o volume de trabalho desenvolvido por cada Equipa no ano lectivo 2006/2007 e proceder à sua comparação com idêntica informação recolhida aquando da primeira colecta de dados, foi solicitada a cada Equipa a indicação do número de processos analisados entre Setembro de 2006 e Junho de 2007. Foi ainda pedida a sua subdivisão por Escolas/Agrupamentos de Escolas, a fim de possibilitar o estabelecimento de eventuais relações entre a quantidade de questionários entregues a docentes nas Escolas/Agrupamentos seleccionados (aquando da terceira fase de recolha de dados) e o número de questionários devolvidos com indicação de encaminhamentos efectuados para

as Equipas, nos anos em análise, tal como evidencia a pergunta abaixo apresentada.

6 - Alguma vez remeteu processo(s) de aluno(s) seu(s) para a Equipa em questão?

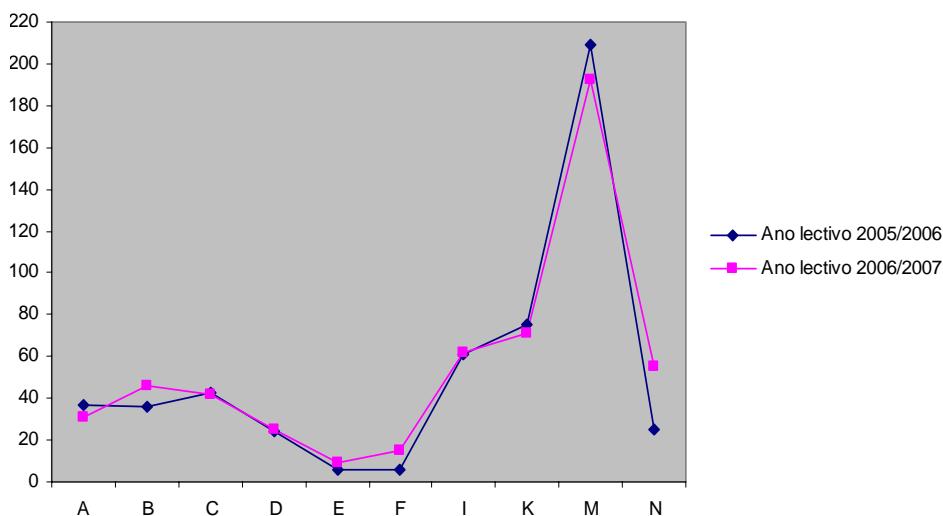
- Sim, em 2005/2006 e/ou 2006/2007
 Sim, em anos anteriores
 Não

Com base na tabela 6.138, cuja informação se encontra esquematicamente apresentada no gráfico 6.132, é possível verificar, salvo algumas excepções, a similaridade de valores relativos ao número de processos tratados por cada Equipa nos dois anos em estudo.

Equipas	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N
Ano lectivo 2005/2006	37	36	43	24	6	6	61	75	209	25
Ano lectivo 2006/2007	31	46	42	25	9	15	62	71	192	55

Tabela 6.138 - Quantidade de processos analisados por Equipa nos anos lectivos 2005/2006 e 2006/2007

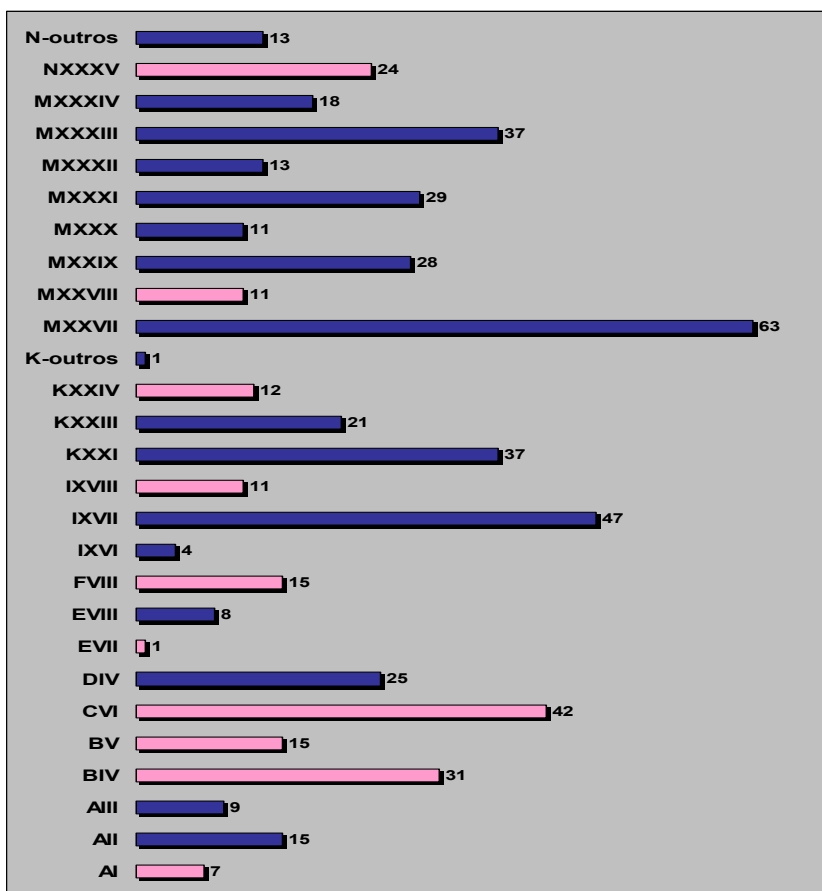
6.132 – Quantidade de processos analisados por Equipa em 2005/2006 e em 2006/2007



Na prática, quatro Equipas (C, D, I e K) desenvolveram, em termos quantitativos, um volume de trabalho muito idêntico. Das restantes, há a salientar as Equipas B, E, F e N que superaram largamente o número de processos tratados no ano anterior, com particular destaque, as Equipas E, F e N que registaram, relativamente a 2005/2006, uma subida respectivamente de 50%, 150% e 120%. Inversamente, as Equipas A e M analisaram em 2006/2007 um número processos inferior ao de 2005/2006, traduzindo-se o decréscimo em 16,2% e em 8,1%.

No que respeita à quantidade de processos tratados, por Escolas/ Agrupamentos e tal como ilustra o gráfico 6.133, verifica-se uma grande disparidade, à semelhança do que acontece de Equipa para Equipa. De salientar, porém, que a informação recolhida no âmbito do presente estudo não permite retirar conclusões acerca das razões subjacentes a tal disparidade.

6.133 – Distribuição de processos analisados por Equipa/Agrupamento em 2006/2007



Destaque-se, ainda, no gráfico supra-apresentado, a identificação a rosa das Escolas/Agrupamentos sobre os quais incidiu a recolha de dados junto de docentes e a quantidade de processos analisados pela respectiva Equipa, proveniente dessa mesma Escola/Agrupamento. De notar a exceção que constitui a Equipa D, que, pelo facto de dar resposta exclusivamente a crianças do Agrupamento de Escolas IV (BIV), fez recair sobre este a recolha junto dos respectivos docentes, a quem foi solicitada a identificação da Equipa a que se reportavam (B ou D). Complementarmente, seleccionou-se também o Agrupamento V (BV) pela necessidade de centrar a recolha dos Agrupamentos IV e V nas Equipas B e D.

Com base na análise conjunta das respostas à questão 6 (superiormente transcrita) com os dados da tabela 6.139, concluiu-se não ser possível estabelecer qualquer relação fidedigna entre eles, por a questão 6 não ter sido formulada com tal intuito. Na verdade, ao admitir-se na referida questão a possibilidade de englobar num mesmo item as respostas dos docentes que tinham remetido processos às Equipas em 2005/2006 e/ou em 2006/2007 (e não separadamente), desperdiçou-se a oportunidade de estabelecer a comparação entre o número de docentes que responderam ao questionário e o número de processos analisados por Equipa, provenientes da respectiva Escola/Agrupamento num mesmo ano (o ano 2006/2007). Na prática, e conforme ilustra a referida tabela, os únicos dados observáveis prenderam-se com a constatação de que:

- As Equipas B, C, D, F, I, M e N trataram por Escola/Agrupamento, um número de processos superior ao número dos docentes que afirmaram ter remetido processos para as Equipas em 2005/2006 e/ou 2006/2007;
- As Equipas A, E e K declararam ter analisado em 2006/2007 um número de processos inferior ao número dos que foram remetidos pelos respectivos docentes.

Equipas	A	B	C	D	E	F	I	K	M	N
	I	IV	VI	IV	VII	VIII	XVIII	XXIV	XXVIII	XXXV
Processos tratados por Equipa/Agrupamento	7	31	42	25	1	15	11	12	11	24
Docentes que enviaram processos às Equipas em 05/06 e em 06/07	8	16	20	4	7	5	2	13	7	8

Tabela 6.139 – Processos analisados por Equipa/Agrupamento em 2006/2007 *versus* Docentes que referiram ter remetido processos às Equipas nos dois anos em estudo

Efectivamente, os dados disponíveis permitem concluir que ambas as situações são possíveis, sendo de destacar os valores referentes à Equipa E, que se situam no extremo superior. Na realidade, tendo a citada Equipa analisado seis processos em 2005/2006 e nove em 2006/2007 dos quais apenas um se reportava à Escola/Agrupamento VII, conclui-se então, com base nestes dados, que os seis referentes a 2005/2006 eram todos provenientes da referida Escola/Agrupamento.

6.7.3 – Constrangimentos

Recordando o cariz eminentemente qualitativo da presente investigação e o propósito de a redireccionar sempre que tal se afigurasse necessário e/ou enriquecedor, no sentido de alcançar os objectivos propostos, cumpre explicitar um conjunto de factos que condicionaram o seu curso. Foram eles, nomeadamente:

- O tempo que alguns organismos levaram a conceder autorização para inquirir alguns dos elementos seleccionados para integrar o estudo (que em dois casos, um ligado à educação outro ao serviço social se traduziu em dois meses), o que obrigou a adiar o início da aplicação de questionários aos conselhos executivos e a um representante da segurança social e a realização das entrevistas (na medida em que integravam elementos da educação);
- Como consequência do atraso resultante da demora na concessão das autorizações, a preparação e aplicação dos questionários a docentes foi remetida para o final do ano lectivo 2006/2007 (meses de Junho e Julho) fase que coincide com um excesso de trabalho a nível das escolas e enorme cansaço dos profissionais de educação, o que limita a predisposição para colaborar em acções suplementares, sobretudo de carácter não obrigatório;
- O aspecto superiormente mencionado reflectiu-se, de forma bastante acentuada, nos dados recolhidos através dos questionários direccionados a docentes, implicando, nuns casos, a invalidação dos instrumentos, noutros dificultando sobremaneira o respectivo tratamento. Em síntese, os aspectos detectados traduziram-se em:
 - a. Respostas assinaladas (questão 6) que implicavam a continuidade do preenchimento do questionário e posteriormente anuladas;

- b. Grupos inteiros de questões por responder ou respostas interpoladas;
 - c. Questionários preenchidos apenas até meio;
 - d. Incongruências nas respostas (como afirmar que nunca haviam remetido processos para as Equipas e em seguida pronunciarem-se sobre a opinião dos contactos estabelecidos com as mesmas);
- A morosidade na devolução dos instrumentos previamente distribuídos bem como de outros dados solicitados, o que implicou a necessidade de contactos frequentes com os diferentes intervenientes/serviços, traduzidos numa enorme insistência no sentido de consciencializar da importância da informação para a realização do estudo;
 - O elevado número de questionários distribuídos mas não devolvidos, destinados, em particular, a conselhos executivos e a docentes;
 - As más condições acústicas em que foi realizada a Entrevista à Equipa E, o que obrigou a uma reunião suplementar com os intervenientes envolvidos, com vista à reconstituição da informação;
 - O facto de nem todas as Equipas identificadas se terem voluntariado a participar no estudo e, ainda, de três Equipas terem deixado de funcionar de 2005/2006 para 2006/2007.

6.7.4 – Síntese

Em síntese, e com base nos dados superiormente apresentados, conclui-se, relativamente aos *profissionais ao serviço das Equipas*, que:

1. Entre 2005/2006 e 2006/2007 houve uma descida acentuada de profissionais ao serviço das Equipas, (17,5%) em particular do sector da educação, com maior ênfase nos docentes ligados ao sector do pré-escolar e menor ao nível do 2º/3º Ciclos, cujo impacto se repercutiu em apenas algumas Equipas e de forma distinta;
2. No sector da saúde, os médicos foram os que revelaram maior estabilidade e os terapeutas da fala, em número bastante reduzido, os que denotaram maior mobilidade;
3. Os psicólogos foram, entre todos os profissionais, os que se encontravam representados em maior número nas Equipas. Estes, tal como os técnicos de serviço social (na média de um por Equipa) revelaram estabilidade ao serviço destas estruturas;

4. Os enfermeiros, terapeutas da fala, administrativos e “representantes da comunidade” eram, de todos os profissionais, os que integravam as Equipas em menor número;
5. A mobilidade dos profissionais das Equipas evidenciou ser uma realidade transversal a praticamente todas elas (na transição dos anos lectivos em análise só as Equipas A e M não registaram qualquer mudança);
6. As alterações registadas entre 2005/2006 e 2006/2007 foram particularmente marcantes para a Equipa E que ficou reduzida a dois elementos (psicólogo e técnico de serviço social), sem qualquer suporte efectivo da área da educação;
7. A par da redução do número de elementos nas Equipas B, E, F, I e K, à excepção da Equipa I, todas as restantes deixaram de poder contar com a diversidade de profissionais que tinham anteriormente ao seu serviço, sendo os profissionais de educação de infância os que registaram maior número de saídas;
8. A quantidade de profissionais por Equipa registou uma disparidade acentuada, em particular, em três delas, situando-se no extremo inferior a Equipa E, com dois elementos, e no extremo oposto, as Equipas I e K, respectivamente com 11 e 12 profissionais. Todas as restantes oscilaram entre quatro e oito elementos.

Relativamente ao *volume de processos analisados pelas Equipas* verificou-se que:

9. As Equipas C, D, E e K desenvolveram em 2005/2006 e em 2006/2007 um volume de trabalho muito idêntico;
10. As Equipas B, E, F e N, em 2006/2007, superaram largamente o número de processos analisados no ano anterior, tendo as Equipas E, F e N registado uma subida, respectivamente de 50%, 150% e 120%;
11. As Equipas A e E, em 2006/2007, registaram uma descida no número de processos analisados, que se cifrou em 16,2% e em 8,1%;
12. A distribuição, em termos quantitativos, dos processos analisados por Equipa/Agrupamento, evidencia enorme disparidade, que oscilou entre um e 63 casos por Escola/Agrupamento, não sendo possível, a partir dos dados recolhidos, identificar as razões subjacentes;
13. Não foi possível estabelecer qualquer relação entre o número de processos analisados por Equipa/Agrupamento em 2006/2007 e a quantidade de docentes de cada um dos Agrupamento seleccionados, que remetera

processos para as Equipas nesse mesmo ano, em virtude da questão 6 (destinada a docentes) não ter sido formulada com esse objectivo;

Constituíram *constrangimentos* ao desenrolar da investigação:

14. Os atrasos resultantes da demora na concessão de autorizações por parte de alguns serviços;
15. A aplicação dos questionários aos docentes numa fase que coincidiu com o final do ano lectivo (meses de Junho e Julho);
16. A forma como alguns docentes preencheram os questionários que lhes foram destinados (elevada incidência de questões/ítems por responder, respostas rasuradas – questão 6 – com o intuito de não ser dada continuidade ao preenchimento do questionário, incongruência nas respostas) dificultou a análise dos respectivos dados;
17. Morosidade na devolução dos instrumentos previamente distribuídos e/ou de diferentes dados solicitados no decurso do estudo;
18. Elevado número de conselhos executivos e de docentes que nunca chegaram a devolver os instrumentos previamente recebidos;
19. Deficientes condições acústicas na realização de uma das entrevistas;
20. Ter havido Equipas que não aceitaram colaborar no estudo e outras que cessaram funções durante o período em que se procedeu à colheita de informação (anos 2005/2006 e 2006/2007).

CAPÍTULO 7 – Síntese e interpretação dos resultados da investigação

O sétimo e último capítulo começa por introduzir e enquadrar o objecto de estudo, enquanto condição essencial à compreensão dos dados sobre os quais recai a discussão dos resultados que lhe sucede. Em seguida, apresenta a referida discussão, na qual são analisadas as características das Equipas à luz dos fundamentos teóricos; ilustrado o conhecimento e opinião de diferentes interlocutores sobre as suas dinâmicas; categorizados os resultados encontrados e extraídas explicações que os fundamentam e delineado um modelo de Equipa Interdisciplinar. Por último, numa perspectiva globalizante, procede-se ao cruzamento dos objectivos previamente formulados com os resultados obtidos e com a metodologia e quadro teórico adoptados, e à análise das suas implicações e limitações, aflorando possíveis temas de estudo directamente relacionados com o funcionamento e aplicabilidade das Equipas Interdisciplinares.

7.1 – Introdução explicativa: Enquadramento do objecto de estudo

Atendendo ao facto da presente investigação se suportar e decorrer de numa outra que a precedeu, desenvolvida pela mesma autora, no âmbito do percurso formativo que lhe conferiu o Grau de Suficiência Investigadora, considerou-se ajustada a inclusão de uma nota explicativa, ao iniciar o presente capítulo, pela interdependência dos dois momentos de investigação; pelas conclusões então obtidas se afigurarem imprescindíveis à compreensão das actuais; e ainda, pelo facto de nunca terem sido alvo de divulgação. A consubstanciar a decisão agora referida pesa, também, o cariz original da presente investigação no que se refere ao seu objecto de estudo, nomeadamente, as *Equipas Multiprofissionais* que perduram na actualidade, decorrentes das oficialmente criadas em 1982, cujo historial agora resumidamente se procura explicitar.

Nesse propósito cumpre recordar, em consonância com o exposto no 4º capítulo, que a origem das Equipas Multiprofissionais (EM) em Portugal se inscreve num movimento social que teve lugar no Pós 25 de Abril, num período marcado por uma vasta actividade política e ideológica, propício ao eclodir do associativismo em torno de problemas sentidos como tais. A ausência de respostas efectivas para a criança com limitações de ordem funcional e/ou estrutural e, inclusive, a sua segregação do contexto escolar, foram os factores que despoletaram, primeiramente no concelho de Águeda e pouco depois no de Aljustrel, o aparecimento de grupos de profissionais que, por iniciativa própria,

se organizaram para apoiar a integração das crianças e jovens em questão. A rápida implementação de idênticas dinâmicas em Cantanhede e Beja resultaria, em ambos os casos, da proximidade geográfica, respectivamente, de Águeda e de Aljustrel, e da interacção entre diversos profissionais representantes de diferentes serviços dos citados concelhos, vocacionados para a intervenção com crianças.

Na viragem da década de 70 para a de 80, Aljustrel desenvolveu um conjunto de diligências junto do poder central com o intuito de ver oficializada a sua acção, tendo sido no decurso do Ano Internacional do Deficiente, em 1981 que, segundo Aguiar (1988), foi lançado o projecto de implementação de EM em Portugal.

Representantes de serviços estatais, em particular da educação e serviço social, equacionaram a implementação das referidas Equipas, à semelhança do que vinha a acontecer noutros países europeus, dando particular destaque às experiências em curso nas comunidades de Águeda, Cantanhede, Aljustrel e Beja, sem descurar o reduzido número de recursos institucionais e profissionais existentes nem a sua distribuição assimétrica e descoordenação das suas acções.

Equacionadas as vantagens e constrangimentos da implementação de EM, seria promulgado, a 24 de Dezembro de 1982, o Despacho Conjunto dos Ministérios da Qualidade de Vida, da Educação e dos Assuntos Sociais, responsável pela regulamentação das Equipas de Águeda, Cantanhede, Aljustrel e Beja e, ainda, pela criação de duas novas, uma em Viana do Castelo e outra em Vila Real. De acordo com o referido diploma, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 296, as Equipas constituir-se-iam como *Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais*, durante dois anos, findos os quais seriam sujeitas a avaliação. Ao Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR) seria cometida a responsabilidade de acompanhar e avaliar as citadas experiências, em articulação com serviços oficiais, sendo constituído, para tal, um Grupo de Trabalho (GT) que acompanharia a sua acção durante o referido período.

As referidas Equipas, dotadas de autonomia técnica, integravam profissionais de saúde, educação e serviço social a quem competia dar seguimento aos propósitos e funções iniciadas e desenvolvidas pelas primeiras Equipas (foram, inclusive, as Equipas de Águeda e Cantanhede, as responsáveis pela elaboração da proposta do regulamento de funcionamento da Experiências-Piloto). Em termos administrativos dependiam do Ministério da Saúde, cabendo ao director do Centro de Saúde de cada concelho assumir as funções de coordenador.

As Equipas acabariam, contudo, por ver prolongada a sua existência por mais dois anos, ao abrigo do Despacho Conjunto publicado no Diário da República, 2ª série, nº 104, de 5 de Maio de 1984, como resultado da reestruturação dos serviços de saúde, facto que havia impedido o início dos trabalhos na data prevista. O diploma agora citado viria, ainda, oficializar a Equipa de Viseu, entretanto criada.

Findo o período de vigência das sete Experiências-Piloto, o GT, com base na informação recolhida e avaliações efectuadas, proporia ao SNR, conforme previsto, a elaboração de um projecto de diploma legal a submeter à aprovação da tutela, visando a oficialização e consequente implementação generalizada das Equipas, dadas as vantagens reconhecidas no seu funcionamento, em particular a nível do relacionamento e interacção entre os serviços locais, de forma a prevenir a carência, sobreposição e descoordenação da intervenções, e na consequente resposta atempada, de carácter *multidisciplinar*, às crianças e jovens que dela careciam. À data o GT alertaria, contudo, para a existência de algumas limitações no funcionamento das Equipas, salientando a necessidade de melhorar o empenho dos serviços locais e a articulação dos seus recursos; a necessidade de ser equacionada a implementação de EM em moldes distintos em Coimbra, Lisboa e Porto devido à sua densidade populacional e, ainda, a ausência de profissionais em algumas Equipas, em consonância com a diversidade prevista.

Não tendo sido possível recolher informações fidedignas sobre a eventual elaboração do projecto de diploma legal, sabe-se, no entanto, que a oficialização das EM nunca chegou a ocorrer e que, das sete Equipas criadas como Experiências-Piloto, duas perpetuaram a sua acção até à actualidade no mesmo vazio legal em que se tinham formado, preservando a sua informalidade e contrariando a crescente tendência para a normalização e burocratização dos serviços.

Os dados recolhidos através de pesquisa documental e a partir da informação facultada por profissionais que integraram as primeiras Equipas permitiram constatar, ainda, que as Experiências-Piloto fomentaram a disseminação de novas Equipas, sendo de salientar, neste âmbito, o papel activo desenvolvido pelas Equipas de Águeda e de Cantanhede, com especial destaque para a primeira. Das novas Equipas criadas, algumas delas acabariam por se extinguir, enquanto outras permaneceram activas, muito em particular, em concelhos limítrofes ao de Águeda, tendo sido identificado, em 2004/2005, um total de 17 Equipas que à data se encontravam em funcionamento, das quais 13

(identificadas pelas letras A, B, C, D E, F, H, I, J, K, L, M e N) acederam a colaborar na actual investigação, constituindo-se no seu objecto de estudo.

A finalizar, é de referir que Pereira (2005a) concluiu dever-se às primeiras Equipas a tradução da sua actividade em diploma legal (ainda que temporário), num exemplo vivo de reforma instituinte, sendo de destacar, neste âmbito, a acção desenvolvida por Aljustrel. De acordo com a mesma autora, é possível acrescentar, também, que o aparecimento e difusão de EM em Portugal resultou da iniciativa de profissionais que, informalmente, procuraram promover nas suas comunidades a integração de crianças e jovens com limitações de ordem funcional e/ou estrutural, e que Águeda assumiu um papel charneira na disseminação do modelo de intervenção preconizado.

7.2 – Discussão dos resultados

Uma vez contextualizados os antecedentes e o processo de criação das primeiras *Equipas Multiprofissionais*, enquanto suportes essenciais à compreensão de parte dos resultados obtidos no âmbito da presente investigação, e tendo como referência os objectivos inicialmente delineados, que se apresentam no decurso das explicações que se desenvolvem em seguida, optou-se por subdividir a informação em quatro tópicos que se complementam entre si. O primeiro situa e identifica as características do objecto de estudo; o segundo retrata, de forma genérica, a opinião dos diversos colaboradores sobre as dinâmicas das Equipas; o terceiro procura identificar e qualificar os seus potenciais contributos e explicitar a respectiva implicação em diferentes âmbitos e, o último, partindo dos aspectos que conferem singularidade às Equipas, e após efectuar a análise dos resultados à luz do quadro teórico que se constituiu suporte da presente investigação, procura esboçar um modelo de Equipa Interdisciplinar que minimize as fragilidades das actuais estruturas e as supere em funcionalidade.

7.2.1 – O que ilustra a investigação sobre a origem e características das Equipas

Tendo sido definido como primeiro objectivo da presente investigação, o propósito de *identificar as dinâmicas de funcionamento das Equipas Multiprofissionais, suas potencialidades e constrangimentos*, afigurou-se pertinente efectuar, num primeiro momento, uma análise dos aspectos que caracterizam as Equipas estudadas, enquanto condição essencial à posterior compreensão das suas dinâmicas. Nesse propósito, e com base na informação

recolhida em fontes documentais e nos testemunhos dos colaboradores (profissionais que integram as Equipas, representantes da educação saúde e serviço social, pais e professores) procede-se a uma breve identificação das principais características das Equipas, incluindo-se, neste âmbito, a tipologia e elementos de natureza estrutural. Complementarmente procura-se ilustrar o que as conforma em Equipas Interdisciplinares, partindo do princípio de que os conceitos de grupo e de Equipa não são sinónimos, ainda que muitas vezes sejam entendidos e utilizados como tal.

7.2.1.1 – Tipologia das Equipas

Considerando que a adequada compreensão das dinâmicas das Equipas que constituíram o móbil do presente estudo carece da prévia explicitação de um conjunto de aspectos que as caracterizam, no que respeita à sua origem, percurso e aspectos afins; composição; dimensão e duração, importa analisar os resultados obtidos à luz do suporte teórico que constitui parte da informação coligida no primeiro capítulo.

Origem, percurso e outros aspectos directamente relacionados – Classificar as Equipas quanto à origem implica olhar a sua génese com base na informação explicitada no ponto 1.3.2, afigurando-se imprescindível, para tal, ter também presente o respectivo historial (em conformidade com a introdução explicativa apresentada no início do presente capítulo).

Começando por uma breve alusão às Equipas que se constituíram como Experiências-Piloto, no início da década de 80 do século XX, dado que nelas tiveram origem as actuais Equipas, é de destacar as de Águeda e Aljustrel passíveis de considerar grupos naturais (Alcover, 1999d) ou espontâneos (Canto, 1998c), visto terem resultado da iniciativa dos membros que à data as formaram (Alcover, 1999d), realidade da qual se aproximaram as de Cantanhede e Beja. Contrariamente, As Equipas de Viana do Castelo e de Vila Real foram o protótipo de grupos artificiais, dado terem sido criadas primeiramente em suporte legal e só depois se terem constituído enquanto grupos de trabalho (Miniccuci, 2007).

As restantes (onde se inclui a maior parte das Equipas que colaboraram no presente estudo) conforme sugerem os dados, situaram-se entre os dois pólos citados, visto a sua criação ter decorrido, com maior ou menor incidência quer de decisões e deliberações, por vezes, externas aos próprios grupos, quer de objectivos previamente determinados.

Conforme explicitado, e no que se refere a aspectos directamente relacionados com a formação das Equipas, embora algumas possam ser consideradas espontâneas, o cariz funcional que detêm, decorrente do seu cunho racional orientado para a consecução de objectivos (Alcover, 1999b), traduzido no prosseguimento de um interesse comum externo ao próprio grupo (a inclusão de crianças a evidenciar limitações de diversas índoles) leva a classificá-las como formais. Refira-se, contudo, que a formalidade agora descrita, típica dos contextos organizacionais, rivaliza com as particulares dos grupos primários, que se caracterizam pela tipologia das relações interpessoais que se estabelecem entre os membros, a par da estreita colaboração e interdependência que os une na prossecução dos mesmos fins, ao longo de extensos períodos de tempo. Ou seja, a formalidade dos princípios que perseguem, coexiste com a informalidade das relações que mantêm nas dinâmicas intra-grupais, factores que, contribuindo para que os seus membros se identifiquem com a respectiva Equipa, lhe conferem estabilidade.

Considerando a criação e percurso das 13 Equipas que participaram no estudo constatou-se que apenas uma Equipa particularizou os moldes da sua formação, denotando conformidade com os dados obtidos através de análise documental. Todavia, as razões que estiveram na origem das Equipas eram conhecidas da grande maioria dos inquiridos, sendo os elementos que as integravam e os representantes da saúde os que revelaram melhor domínio do assunto. Segundo referiram os inquiridos, a existência de crianças a apresentar limitações de diferentes índoles, associada à carência de respostas na comunidade, decorrente da falta de profissionais em quantidade e diversidade, constituíram os factores que accionaram a criação de EM, através da mobilização de serviços do meio, processo facilitado por acções de divulgação efectuadas por Equipas já anteriormente criadas.

Relativamente à efectividade das 13 Equipas estudadas e dado que três delas entraram em situação de inactividade no final de 2005/2006, foi enunciada, pelos seus membros e pela maioria dos representantes da educação e da saúde, como razão justificativa da cessação de funções, a falta de apoio e de recursos, sendo salientada, em particular, a ausência de colaboração do Ministério da Educação na cedência de profissionais. Complementarmente, constituiu factor de desmobilização a desmotivação dos membros das Equipas, assinalada pelos representantes da educação e do serviço social, resultante da ausência de reconhecimento e de apoio formal, da fraca capacidade de resposta das estruturas parceiras no acompanhamento das situações e da sobrecarga de trabalho a que se viam sujeitos.

Inversamente, os representantes dos diferentes serviços e as restantes Equipas situaram as razões da efectividade destas últimas, em três vertentes, nomeadamente:

- Nas crianças, por continuarem a existir muitas situações a carecer de resposta;
- Nas Equipas, pelos moldes de trabalho imprimidos e qualidade do mesmo, e pelos profissionais que as integram, considerando, em particular, o seu perfil, coesão, motivação, partilha de objectivos, conhecimento do meio em que operam e estabilidade ao serviço das mesmas;
- Na comunidade, pela continuada disponibilização de profissionais e pela boa articulação interinstitucional.

Em síntese, os profissionais das Equipas e os representantes dos serviços que as tutelam e/ou com elas interagem, embora não evidenciando conhecer em pormenor o historial de cada uma, não deixam de deter uma consciência clara dos factores que levaram à sua criação e que continuam a constituir, actualmente, o móbil da sua acção.

Composição - Relativamente à composição, as Equipas em estudo classificam-se, segundo Shaw (1981), como heterogéneas, na medida em que são compostas por indivíduos com formações distintas, dado ser seu propósito assegurar uma visão multifacetada das realidades sobre as quais são chamadas a intervir.

Efectivamente, regista-se uma expressiva diversidade de profissionais ao serviço das 13 Equipas que colaboraram no estudo, havendo a salientar que nove delas integravam, simultaneamente, profissionais das áreas da saúde, psicologia, serviço social e educação. Complementarmente, é de referir que a área da saúde era representada por médicos, enfermeiros e terapeutas da fala, e a da educação, por educadores de infância e professores do 1º Ciclo e/ou do 2º e 3º Ciclos (embora nem todas as Equipas contemplassem os profissionais mencionados relativos a cada uma das áreas citadas).

Acrescente-se, a propósito, que das três Equipas que suspenderam funções em 2006/2007, duas delas não integravam no seu elenco qualquer profissional de educação efectivo. De forma análoga, também uma outra registou a ausência de profissionais da saúde nos dois anos em questão e, embora tal factor não se tenha revelado impeditivo da sua actividade, afigura-se verosímil que a falta de profissionais ao serviço das Equipas (e em particular da

educação) se constitua uma limitação ou, inclusive, um impedimento ao seu funcionamento.

Refira-se, por último que, em termos quantitativos, os psicólogos eram os profissionais em maior número ao serviço das 10 Equipas que se mantiveram activas nos dois anos em estudo, respectivamente, 17 em 2005/2006 e 16 no ano seguinte, logo seguidos dos professores do 1ºCiclo, com 13 e 10 elementos, fazendo-se representar, tal como os técnicos de serviço social e os médicos, aproximadamente, na ordem de um por Equipa.

Relacionada com a diversidade de profissionais, à qual se acaba de fazer alusão, há a destacar também a questão da sua mobilidade, ou dito de outro modo, da sua antiguidade ao serviço das Equipas. Sobre este aspecto importa referir que os dados recolhidos remetem para uma elevada mobilidade dos seus profissionais. É exemplo disso, o facto de um terço dos que se encontravam ao serviço das Equipas em 2005/2006 estar, nesse ano, a exercer funções pela primeira vez nas referidas estruturas, havendo a destacar o caso de uma Equipa em que todos os elementos se encontravam nessa situação, por oposição a quatro outras que não reuniam no seu elenco qualquer elemento sem experiência. Cumulativamente, dos 92 profissionais que no ano em questão integravam a totalidade das 13 Equipas, 17 deles faziam-no há pelo menos 10 anos, enquanto outros quatro contabilizavam já 22 anos ao seu serviço, sendo os médicos e os enfermeiros os que registavam maior estabilidade, seguidos dos psicólogos e dos técnicos de serviço social (embora bastante abaixo daqueles). Entre os profissionais de educação, destacavam-se os professores do 1º Ciclo, dado serem os mais estáveis, dentro do grupo em que se verificava uma mobilidade mais acentuada.

Dimensão - No que respeita à dimensão das 13 Equipas sobre as quais recaiu a primeira recolha de dados, e em concordância com a informação por elas facultada, constatou-se haver uma marcada disparidade entre as mesmas, na medida em que oscilava entre três e 19 o número de elementos que as integravam em 2005/2006, quantidades que em 2006/2007 decaíram para dois e 12.

No primeiro ano (2005/2006), oito das 13 equipas eram constituídas por quatro a seis elementos, enquanto no segundo (2006/2007) metade delas se encontravam em idêntica situação. Esta quantidade, segundo Alcover (1999d), é a ideal ao funcionamento de Equipas Interdisciplinares que visem solucionar problemas, dado que em grupos pequenos a distribuição da participação pelos seus membros se processa de forma mais equitativa (González Gil, 2003). De

forma análoga, também Anzieu e Martin (2004) defendem que o aumento do tamanho dos grupos complexifica os processos de tomada de decisão, para além de contribuir para a diminuição do grau de satisfação dos seus membros. Saliente-se, contudo, que Alcover (1999d) salvaguardava que a determinação do tamanho dos grupos se deve adequar à sua tipologia, às características da tarefa, aos objectivos e metas grupais e aos factores situacionais. Ora, no caso concreto das Equipas em estudo são sobretudo estes últimos os responsáveis pela disparidade observada, dado que a periodicidade das suas reuniões (que oscila entre duas vezes por semana e uma por mês) implica que os seus membros adoptem dinâmicas distintas. Por outro lado, também a reduzida colaboração de alguns serviços do meio, no caso particular de algumas Equipas, condiciona a respectiva dimensão.

Duração – Considerando a variável referente à permanência das Equipas no tempo, pode afirmar-se, com base os dados recolhidos junto das 13 Equipas e tendo o ano 2006 por referência, não se estar em presença de Equipas de carácter pontual, apesar de algumas se terem extinguido (recorde-se que a sua longevidade oscilava entre oito e 24 anos, mantendo-se em actividade duas das instituídas como Experiências-Piloto em 1982).

Sendo certo que a extinção destas Equipas não inviabiliza o funcionamento e o futuro de qualquer organização, como decorre do conceito de grupos permanentes defendido por Alcover (1999b), também se afigura desadequado enquadrá-las dentro da noção de grupos temporais apresentada pelo mesmo autor, dado que estes têm como finalidade a realização de uma tarefa, projecto ou actividade, que, uma vez concluída, determina o seu término. A justificá-lo pode afirmar-se que continuam por suprir as necessidades que estiveram na base da criação das Equipas, não evidenciando, as já extintas, uma longevidade compatível com os objectivos que perseguiram, como advoga Saíz (2006).

Assim, parece mais adequado justificar-se a disparidade de situações, em termos de longevidade das Equipas, quer com factores contextuais, quer com factores decorrentes do seu maior ou menor grau de estruturação interna, que segundo Anzieu e Martin (2004) variam na mesma razão. Efectivamente, tal como os autores agora referidos, também González Gil (2003) defende que os grupos só reúnem condições para assegurar as finalidades a que se propõem caso consigam alcançar a sua maturidade grupal, o que implica constância no tempo.

No que se reporta a factores contextuais e considerando, uma vez mais, a informação facultada pelas Equipas, é possível equacionar a existência de uma relação causal entre a afectação de profissionais para as mesmas e respectiva mobilidade e a longevidade daquelas estruturas, não descurando outras variáveis, tais como os factores motivacionais, que se abordam mais pormenorizadamente no próximo ponto.

Em síntese, pode afirmar-se que as Equipas estudadas evidenciam algumas diferenças entre si, em particular no que respeita à forma como surgiram, à dimensão e à duração, mantendo, porém, na maioria dos casos, um atributo que lhes confere singularidade, designadamente, a diversidade dos profissionais que as integram e que faz delas Equipas Multiprofissionais ou Multidisciplinares, em conformidade com a designação que adoptam e com os propósitos que estiveram na base da sua criação.

7.2.1.2 – Elementos de natureza estrutural

Partindo do entendimento de estrutura dos grupos, como “padrão de relações interpessoais que lhes é próprio”, apresentado por Roda (1999), e em complemento dos aspectos referentes à tipologia das Equipas em estudo, constitui condição basilar à compreensão das suas dinâmicas, a explicitação dos moldes de interacção, comunicação e coesão dos seus elementos e o conhecimento dos objectivos e metas que perseguem, das normas por que se regem e das funções que desempenham. Nesse propósito procede-se, em seguida, à integração dos resultados com a literatura e reflexões que os sustentam.

Interacção e comunicação no seio de cada Equipa – Partindo da informação recolhida junto dos representantes da educação, da saúde e do serviço social e junto das Equipas, foi possível constatar que a interacção entre os elementos das Equipas ocorre, privilegiadamente, nos momentos em que, face a face, os diferentes profissionais que as integram, confrontam os seus conhecimentos e pareceres.

Efectivamente os membros das Equipas colocam a tónica nos seus atributos pessoais enquanto promotores da colaboração, do relacionamento interpessoal e da capacidade de articulação e aceitação da crítica. Cumulativamente, referem que os moldes de recrutamento utilizados na sua afectação às Equipas (na medida em que não decorrem de quaisquer formas de imposição) e a sua estabilidade ao serviço das mesmas, nos casos em que

existe, contribuem para os predispor ao estabelecimento de relações informais que concorrem, em si mesmas, para fomentar e agilizar a interacção entre eles.

Considerando que a interacção verificada entre os membros das Equipas visa, em última instância, a compreensão da realidade de cada criança ou jovem que lhe é sinalizada e a tomada de decisão sobre possíveis formas de intervenção, conclui-se que a comunicação se assume como instrumento privilegiado de acção. Ou seja, a interacção operacionaliza-se, basicamente, através da comunicação fluida e biunívoca, em que a partilha de experiências e de saberes, o cruzamento de diferentes perspectivas e a discussão e definição de procedimentos assumem algumas das múltiplas formas em que se pode traduzir. Intercção e comunicação constituem, assim, duas realidades indissociáveis e imprescindíveis à produtividade grupal, como defendem Martin e Medina, citados por Canto (1996). A Equipa de Aljustrel, acrescentava, ainda, que as Equipas, enquanto espaço de interacção, constituem um estímulo ao trabalho e um apelo à criatividade.

Em síntese, e indo ao encontro dos pressupostos defendidos por González Gil (2003) e por Maisonneuve (2004), é na reunião dos diferentes profissionais que se funda a circularidade das interacções, sustentada em processos comunicativos que mobilizam a acção colectiva, no sentido do estabelecimento de normas de conduta e definição de metas comuns, enquanto elementos essenciais ao assegurar, simultaneamente, o dinamismo e a estabilidade de cada Equipa.

Coesão e identificação grupal – Considerando agora a vertente coesão e identificação grupal, importa salientar, antes de mais, a sua conexão com os processos de interacção e comunicação estabelecidos entre os membros de uma Equipa, na medida em que estes se constituem instrumentos basilares à edificação da “consciência de grupo” (González Gil, 2003). Aliás, os representantes da educação, saúde e serviço social defendem, a propósito, que a forma como os elementos das Equipas se interrelacionam constitui o principal facilitador da sua acção.

Nesta mesma linha apontava já ao levantamento de informação efectuado por Pereira (2005a), sobre as primeiras Equipas Multiprofissionais, em que os elementos que as integraram identificavam como sustentáculos da sua efectividade, o facto de se constituírem como “espaço informal de partilha, afecto e conforto”, traduzindo, assim, a proximidade relacional e cumplicidade entre eles. De forma análoga, os profissionais das actuais Equipas, em particular, quando solicitados a expressar individualmente o respectivo sentir

enquanto membros das estruturas em análise, destacavam quatro elementos que em seu entender constituíam o cerne da coesão grupal e se traduziam em factores de motivação intrínseca, de estabilidade e de efectividade da própria Equipa. Eram eles,

- A identificação dos profissionais com os objectivos perseguidos pelas Equipas, pela possibilidade de co-contribuir para a melhoria da situação de cada criança/jovem;
- O espaço de enriquecimento e desenvolvimento profissional e pessoal decorrente da partilha de experiências, opiniões e conhecimentos, e das relações interpessoais resultantes das dinâmicas adoptadas;
- A noção de complementaridade de funções e da sua imprescindibilidade à prossecução dos propósitos interiorizados como seus, corporizados em relações de inter-ajuda e no trabalho que definiam de “efectiva parceria”, dado procurar “congregar vários saberes e vários olhares sobre uma mesma problemática”;
- A cumplicidade e sentido de pertença, decorrentes do prazer da partilha, da interacção e do confronto de saberes, da identificação com pares e, ainda, da gratificação encontrada no sentirem-se úteis e realizados, porque parte de um todo e co-autores de uma missão comum.

Perante a realidade agora retratada, não restam dúvidas de que a consciência de grupo se constrói ao longo do tempo, sobre os pilares da interacção e da comunicação, e se cimenta na comunhão de propósitos, nas relações de inter-ajuda, na cooperação no exercício das tarefas e, muito em particular, na satisfação pessoal que daí decorre. Nesta medida, resulta claro que a coesão nas tarefas e a coesão social (defendidas por Roda, 1999; Canto, 2000 e Saíz, 2006) coexistem numa relação dinâmica, que se sustenta na motivação intrínseca que impele cada profissional a agir e no bom relacionamento interpessoal, unificador do grupo e propiciador de rendimento. Refira-se, contudo, o alerta de Roda (1999) para os riscos da excessiva homogeneidade de atitudes, crenças e valores enquanto possível limitador da funcionalidade do grupo, contrariamente ao que defendiam os membros das Equipas.

Objectivos e metas comuns – Em complemento da discussão efectuada em torno dos aspectos que consubstanciam a coesão grupal, foi feita alusão aos propósitos das Equipas. Partindo do parecer de Alcover (1999b), que sustenta que a criação e continuidade de um grupo decorre da existência de objectivos

partilhados enquanto elementos fulcrais da interacção e coesão grupais, a análise do historial das Equipas não deixa dúvidas quanto à presença de propósitos unificadores da sua acção. Recorde-se que as Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais, formalizadas no início da década de 80, tinham definido como primeiro objectivo constituinte, *a intervenção o mais precocemente possível sobre as diferentes situações e cumulativamente a coordenação do processo de informação, avaliação e encaminhamento das crianças e suas famílias de forma a evitar acções duplicadas e contraditórias.*

Na realidade, desde a reunião dos profissionais que viriam, pela sua acção, a fomentar a criação das primeiras Equipas, até às actualmente existentes, constituiu-se como primordial objectivo o desígnio de assegurar a integração e inclusão das crianças/jovens que evidenciassem limitações de ordem funcional, estrutural ou outras, sobretudo as que se afigurassem impeditivas de um percurso escolar bem sucedido. Ouvidos os profissionais das actuais Equipas, foi confirmado este propósito, por todos consensualmente aceite e partilhado, que se assume como agente mobilizador da sua acção em torno de uma meta comum, a qual visa, em última instância, a promoção do bem-estar das crianças e jovens a nível pessoal, escolar, social e clínico, dotando-as de recursos que lhes permitam ultrapassar ou lidar melhor com os seus constrangimentos.

Numa outra vertente, foi estabelecida a relação entre os objectivos perseguidos pelas Equipas e os moldes utilizados no recrutamento dos profissionais, a produtividade e a sua efectividade. Na realidade, o facto dos profissionais das Equipas não serem, na grande maioria dos casos, impelidos a integrá-las de contra vontade, constitui-se elemento facilitador do assumir como seus, os objectivos daquelas, em conformidade com o que defendem Francia e Mata (1999). Consequentemente, a produtividade grupal tende a ser maior dado que a satisfação dos referidos objectivos resulta gratificante, sobretudo para os profissionais que integram as Equipas por vontade própria, aspecto que contribui, igualmente, para que os mesmos, mobilizados pela satisfação daqui decorrente, procurem assegurar a continuidade da acção da Equipa, que se converte, para muitos, em ponto de referência.

Refira-se, por último, que a forma genérica como foram apresentados os propósitos das Equipas, centrando-se uns nos processos, outros nos resultados, não permite avaliá-los enquanto objectivos concretos, verificáveis e auto reguláveis, como sugere González Gil, (2003), carecendo, para tal, de uma melhor concretização.

Normas e funções – Considerando, por último, que a diferenciação de funções dentro de uma Equipa decorre da prossecução dos objectivos grupais previamente estabelecidos, como advoga Saiz (2006), cumpre agora clarificar quais as normas e funções que balizam e asseguram a acção das Equipas.

Volvendo à fundação das Equipas Multiprofissionais enquanto Experiências-Piloto, importa recordar que, em conformidade com o estipulado no Despacho que as homologou, elas visavam o atendimento da «criança deficiente», prevendo o rastreio, a sinalização, o diagnóstico, a avaliação, o encaminhamento e a intervenção sobre cada situação. A cada um dos seus profissionais, de acordo com a área que representava, competia o estabelecimento da ligação entre a Equipa e os respectivos serviços do meio, sendo de acrescentar que eram dotadas de autonomia técnica e funcionavam na retaguarda dos serviços da comunidade. Perante esta realidade, é possível afirmar-se que o modelo de intervenção preconizado, em conformidade com a perspectiva ecológica defendida por Bronfenbrenner, visava garantir o atendimento multidisciplinar às crianças que dele careciam a partir da adequada articulação, com esse propósito, dos subsistemas da comunidade, corporizados nos seus serviços.

Considerando a informação recolhida junto das actuais Equipas e corroborada pelos representantes de serviços da educação, da saúde e do serviço social, constata-se que as funções que lhes compete desempenhar são muito idênticas às inicialmente estabelecidas, em particular no que respeita ao diagnóstico, avaliação e encaminhamento das situações. Note-se, contudo, que o rastreio, entendido como levantamento de casos, perdeu relevância e que a sinalização e intervenção não são consideradas funções específicas das Equipas (sendo também verdade que quer estas estruturas, quer os diversos representantes fizeram, em alguns casos, uso de terminologia distinta para se reportarem a atribuições semelhantes). Relativamente ao público-alvo é também de acrescentar que se ampliou em relação ao inicialmente definido, na medida em que a acção das Equipas deixou de incidir, exclusivamente, na criança com limitações de ordem funcional e/ou estrutural.

Analisando esta realidade na perspectiva da sua operacionalização, e considerando a Equipa como o fulcro de toda a acção, importa diferenciar em todo o processo, dois procedimentos distintos, um que decorre das funções desempenhadas pela Equipa, entendida na sua unicidade, e outro que resulta da diversidade de papéis assumidos, individualmente, pelos membros que a integram. Assim, no primeiro caso, há a destacar os momentos de análise e reflexão conjunta, porque sustentada na participação de todos os profissionais,

de onde resulta, relativamente a cada caso, a identificação de eventuais informações complementares a recolher; a compreensão da realidade de cada criança no que respeita quer às suas limitações, quer ao seu potencial; e, por último, a tomada de decisão sobre as estratégias e procedimentos a adoptar, que se afigurem ajustadas à superação ou minimização das barreiras detectadas.

No segundo caso, assume particular relevância a acção individual de cada profissional, decorrente dos seus saberes específicos e das tarefas pelas quais tenha sido incumbido. Assim, quer as avaliações pedagógicas, psicológicas e clínicas, enquanto estratégias de recolha de informação adicional, quer todas as outras acções que passam pelo estabelecimento de contactos com intervenientes e serviços do meio (visando promover a compreensão de cada caso, a devolução de resultados de avaliações; a sua implicação ou o incremento da comunicação inter-serviços), traduzem o assumir de distintos papéis com vista à consecução de propósitos comuns.

Da explanação efectuada resulta inequívoco que a eficácia das Equipas decorre da existência de normas compartilhadas entre os seus membros, o que pressupõe a existência de acordos intra-grupais sobre as acções a desenvolver, a forma de o fazer e os resultados esperados, condições que garantem a coerência e uniformidade no desempenho de funções, conforme defendem Roda (1999) e Passos (2001). Nesta medida, e tomando o primeiro por referência, quando afirma que a partilha de normas faz com que os papéis se mantenham ainda que os actores variem, e quando acrescenta que é graças a isso que a vida dos grupos transcende a das pessoas, pode concluir-se que a existência de normas e funções bem delimitadas confere previsibilidade às acções a executar e segurança perante novas situações, o que se revela facilitador dos processos de interacção e se constitui factor de efectividade.

7.2.1.3 – O que conforma as estruturas analisadas em Equipas Interdisciplinares

Efectuada a contextualização do aparecimento das estruturas em estudo e apresentadas as suas características gerais, no que respeita à tipologia e elementos estruturais, importa proceder à clarificação e unificação de conceitos usados na respectiva designação, de forma a permitir um idêntico entendimento da realidade a que se reportam. Nesse propósito afigura-se pertinente recordar que enquanto alguns autores utilizam indiferentemente as noções de grupo e de Equipa, outros há, tais como Katzenbach e Smith (1993), Savoie e Beaudin (1995), González, Silva e Cornejo (1996), Surdo (1997), Devillard (2001) que

consideram que um grupo só pode ser elevado ao estatuto de Equipa se reunir cumulativamente um conjunto de atributos. Entre eles, há a salientar o facto de surgirem em contextos organizacionais reconhecidos e integrarem elementos a quem compete a realização de acções interdependentes, de acordo com regras pré-estabelecidas e em função de objectivos previamente delineados, de onde há-de resultar um produto final passível de avaliação, decorrente da implicação e das sinergias criadas pelos seus membros.

Mas se é legítimo concluir que nem todos os grupos são Equipas apesar de todas as Equipas serem grupos, ao associar-se ao conceito de Equipa um dos termos Multidisciplinar, Interdisciplinar ou Transdisciplinar (e tomando como sinónimos os termos Multiprofissional, Multidisciplinar e Pluridisciplinar), constata-se que qualquer que seja a díade encontrada, a realidade a que se reporta assume sempre características peculiares. Ou seja, entre os três pares possíveis há em comum, apenas, o facto de se tratar de Equipas que reúnem profissionais com formações diferentes a quem estão atribuídas funções específicas. Efectivamente, a abordagem teórica em torno desta questão ilustrou que a passagem da Multidisciplinaridade para a Interdisciplinaridade e desta para a Transdisciplinaridade se reporta a distintas fases de desenvolvimento das Equipas, em particular no que respeita às interacções estabelecidas entre os seus membros, às mudanças que se operam em cada um deles como resultado da partilha de saberes e à rentabilização destes factores em prol duma finalidade comum.

Sumariamente, cumpre referir, com base em diversos autores dos quais se destacam Demo (1998), Madureira Leite (2003), Alves Brasileiro e Brito (2004), Francischett (2005) e Silva (s/d), que as noções de Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade se reportam às realidades que abaixo se explicitam, afigurando-se pertinente recordar, contudo, que para vários autores não é clara a distinção entre Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade.

Partindo do exposto cumpre então salientar que a Multidisciplinaridade traduz uma fase primária em que os diferentes profissionais contribuem para a compreensão das situações através da justaposição de saberes e de acções, sem que haja convergência de conceitos e de métodos ou esbatimento de fronteiras entre as distintas áreas do saber em presença, nem daí resulte enriquecimento para cada uma delas.

A Interdisciplinaridade reporta-se a uma etapa que sucede a anteriormente citada e visa não só superar a dicotomia entre a teoria e a prática, como também ilustrar a particularidade e a complexidade do real. Para tal,

sustenta-se na interação continuada entre especialistas, de onde resulta um diálogo mais fecundo entre os diferentes campos do saber, que, em última instância, se traduz na modificação e enriquecimento das disciplinas envolvidas, na consciencialização dos seus limites e na sua permeabilidade aos diversos contributos.

A Transdisciplinaridade representa um estágio que transcende os anteriores e traduz-se numa mudança de paradigma epistemológico, na medida em que preconiza a construção de uma nova visão da realidade, ancorada já não só na coordenação entre as disciplinas em presença, mas também entre as diversas áreas da ciência e entre estas e outros campos e, ainda, na valorização de diferentes formas de apreensão e transmissão do conhecimento, das quais se destaca a imaginação, a intuição e a sensibilidade. Para tal, sustenta-se na intensificação do diálogo, como garante da eliminação de fronteiras rígidas entre elas e como suporte da transmigração de conceitos estruturais tidos como pilares de áreas específicas do saber.

Correlacionando a informação superiormente apresentada com a realidade que constitui o conjunto dos grupos em estudo, e considerando, em particular, os seus elementos estruturais, não restam dúvidas de que à luz dos pressupostos agora apresentados, eles configuram verdadeiras Equipas. Atendendo, ainda, aos respectivos atributos, muito em particular à sua composição, pela diversidade de profissionais que as integram, as Equipas em análise assumem, complementarmente, uma outra classificação que as distingue das demais e que está na origem da designação que adopta a grande maioria delas, nomeadamente, *Equipas Multiprofissionais*, independentemente de ser ou não a que melhor traduz os seus moldes de interacção.

Recorde-se, a propósito, que de acordo com a avaliação efectuada em 1986, às Experiências Piloto, o GT responsável destacava os moldes de funcionamento adoptados pelas Equipas de Aljustrel, Cantanhede e Águeda pelo recurso a uma metodologia díspar da utilizada pelas suas congéneres. Distinguindo, em particular, a última, fazia referência ao “modelo transdisciplinar” por ela adoptado traduzido na “não existência de papéis/funções definidos dentro do grupo” e na adopção de uma metodologia que os respectivos membros designavam de “avaliação circular” das situações (Estudo Comparativo 1985, p.22), claramente distinta das adoptadas pela maioria dos profissionais das outras Equipas que aparentavam ficar muito centrados no âmbito dos saberes, decorrentes das suas formações específicas.

Mas se a designação *Equipas Multiprofissionais* acompanhou, desde a sua origem, as estruturas em estudo sendo, à época, a utilizada para retratar o

agrupamento de distintos profissionais em Equipa, sem considerar a especificidade das respectivas dinâmicas, revela-se pertinente reflectir o actual ajuste da expressão à realidade que corporizam.

Partindo dos termos Multidisciplinar, Interdisciplinar e Transdisciplinar e das características que lhes estão subjacentes, e efectuando o seu cruzamento com a informação recolhida no âmbito do presente estudo, constata-se que as Equipas reúnem, maioritariamente, atributos de Interdisciplinaridade.

Efectivamente, apesar dos profissionais das Equipas utilizarem, com frequência, o termo *Multidisciplinar* para classificarem a forma como percebem e abordam as situações, as suas dinâmicas revelam muito mais que uma mera justaposição de conhecimentos e de acções. A conjugação de olhares, o olhar múltiplo e mais abrangente, a complementaridade de papéis, a partilha de experiências, de informação e de saberes, o trabalho reflectido e participativo são apenas alguns dos termos utilizados para descrever o seu estar e o seu agir em Equipa.

Na prática, os ditos profissionais apresentam indicadores ilustrativos de Interdisciplinaridade, quando descrevem os momentos de análise como um espaço de reflexão, de partilha de conhecimentos e de confronto de múltiplas visões, do qual resulta enriquecimento profissional e pessoal, coesão grupal e satisfação decorrente quer do impacto da acção conjunta na vida das crianças, quer por se reconhecerem parte de um todo que promove o seu bem-estar. Constitui um exemplo vivo desta realidade a afirmação “O trabalho em Equipa é sempre gratificante porquanto nos permite crescer enquanto pessoas e profissionais. Nesse sentido acho bastante positivo poder trabalhar com pessoas com as quais me identifico profissionalmente e com quem posso aprender e valorizar-me” (Equipa I). Em síntese, apesar do frequente uso de termos associados à ideia de Multidisciplinaridade, os profissionais em questão retratam a perspectiva Interdisciplinar:

- Na partilha de propósitos em torno das situações que envolvem as crianças e jovens;
- Na interdependência dinâmica, consciente e responsável e na coesão que os agrega;
- Na satisfação que expressam enquanto membros das Equipas, como resultado dos vínculos e das redes internas de afinidades que constroem, do apoio mútuo e da confiança interpessoal que geram;
- No crescimento pessoal e profissional decorrente da partilha e do confronto de ideias, da reflexão conjunta, da co-construção de conhecimento e da aprendizagem que daí resulta;

- Na existência de normas, na comunicação fluida, na coordenação de esforços e no desempenho individual de determinados papéis e funções com vista à eficácia da acção conjunta, retratando um modo de funcionamento simultaneamente rigoroso e flexível.

Acrescente-se, por último, que se a dimensão das Equipas é, na maioria dos casos, favorável à partilha e confronto de ideias, numa perspectiva de Interdisciplinaridade, o mesmo não se pode dizer quanto à mobilidade que alguns dos seus profissionais. Efectivamente, os curtos períodos de permanência de alguns deles ao serviço das Equipas não lhes permitem a aquisição das necessárias competências ao desenvolvimento de uma acção Interdisciplinar (na medida em que esta resulta de uma aprendizagem que requer tempo, experiência e aquisição de competências, em particular, o saber fazer). Portanto, daqui resulta não ser possível, com base nos dados recolhidos, classificar com maior rigor cada Equipa enquanto estrutura Multidisciplinar ou Interdisciplinar o que careceria de uma observação mais aprofundada e prolongada

7.2.2 – O que sabem e pensam diferentes interlocutores sobre as dinâmicas das Equipas

Constituindo as Equipas em análise uma realidade não antes estudada e, como tal, desprovida de suporte teórico que permita comparar os resultados agora encontrados, afigurou-se imprescindível o confronto dos dados recolhidos junto das mesmas com os disponibilizados por aqueles que, directa ou indirectamente com elas interagem, para, com base nos seus conhecimentos e pareceres, garantir a compreensão das suas dinâmicas.

Nesse propósito, e para além da informação recolhida junto das 13 Equipas participantes (por questionário, entrevista grupal, ou através de pareceres individuais facultados por 52 dos seus profissionais), foi tida em conta a disponibilizada por:

- 23 Presidentes de Conselhos Executivos, (designação em vigor à data da recolha), sete Directores de Centros de Saúde e cinco Coordenadores de Zona da Segurança Social, representantes, respectivamente, da educação da saúde e do serviço social;
- 231 Docentes, na sua grande maioria do sexo feminino e com idades mormente compreendidas entre os 30 e os 49 anos, que ficariam reduzidos a 90, maioritariamente afectos ao 1º Ciclo, dado os restantes terem referido nunca ter interagido com as Equipas;

- 50 Pais/Encarregados de educação dos quais cerca de metade se situava na faixa etária dos 30 a 39 anos, pertencentes, em franca superioridade numérica, ao sexo feminino. Em termos de habilitações académicas três quartos detinham ou o 1º ou o 2º Ciclos de escolaridade e a nível laboral a grande maioria dos que se encontravam empregados trabalhava no sector primário.

Em conformidade com o exposto, a discussão dos resultados que em seguida se apresenta sustenta-se, basicamente, nos dados facultados pelos diversos públicos-alvo supra-citados e centra-se em quatro vertentes distintas, nomeadamente: nos processos de intervenção; nos moldes de comunicação e interacção com a comunidade; na opinião sobre a acção desenvolvida pelas Equipas e nos constrangimentos com que se debatem, não deixando de identificar as propostas de melhoria apresentadas. Desta forma, procura satisfazer os dois primeiros objectivos da investigação, que preconizavam *a identificação quer das dinâmicas de funcionamento das EM, suas potencialidades e constrangimentos, quer das melhorias a implementar nas suas intervenções, com base em distintas percepções e representações*. Ressalve-se, que atendendo à relevância da informação referente às potencialidades das Equipas se optou por proceder à sua identificação num ponto à parte, o ponto 7.2.3, que sucede o actual.

7.2.2.1 – Processos de intervenção

Compreender a acção desenvolvida pelas Equipas na abordagem das situações que lhes são sinalizadas, implica clarificar um conjunto de questões parcelares que lhe estão subjacentes, designadamente, a diversidade de problemáticas remetidas às Equipas, a identificação dos responsáveis pelas sinalizações e a explicitação dos moldes em que eram feitas e, ainda, os trâmites desencadeados por aquelas estruturas no desenrolar dos processos.

Diversidade de problemáticas remetidas às Equipas – Recordando, de acordo com o explanado ao longo do ponto 3.2 (considerando aqui todas as suas subdivisões), que as manifestações da maior ou menor ajustamento das crianças e jovens aos contextos em que se desenvolvem, e em particular à escola, decorrem de múltiplos factores, importa ilustrar, na perspectiva dos inquiridos, quais os que mobilizam os intervenientes a recorrerem às Equipas na procura de respostas. Nesse sentido, cumpre recordar que, em conformidade com os dados inicialmente facultados pelas referidas estruturas, os representantes da

educação, saúde e serviço social situaram a diversidade de problemáticas em três esferas: uma centrada na criança, que abarcava alterações a nível emocional/comportamental e limitações de cariz funcional e/ou estrutural; outra no contexto social, onde se enquadravam diversas situações de risco; e a terceira no contexto escolar, em que as dificuldades de aprendizagem/insucesso escolar assumiam particular ênfase.

Do cruzamento da informação facultada pelos pais, relativa aos factores que constituíram o móbil da sinalização, com os pareceres expressos pelos representantes da educação e da saúde, constatou-se que as questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem e com os aspectos de natureza comportamental foram as que marcaram presença, em maior número (com prevalência das primeiras), nos processos que deram entrada nas Equipas. As situações decorrentes de limitações de natureza funcional ou estrutural constituíam, na opinião de quatro representantes do serviço social, o principal factor responsável pelas sinalizações efectuadas (realidade não confirmada no universo de educandos cujos pais participaram no estudo),

Os problemas de cariz social, segundo os representantes dos três serviços contemplados, são os que ocorrem com menor incidência. Esta realidade é confirmada pelos dados da primeira recolha (a considerar-se a quantidade de aspectos identificados a nível sócio-familiar), ainda que reduzida a discrepância de valores em relação aos mencionados como estando associados ao contexto escolar ou exclusivamente à criança. Com base nestes mesmos dados é de acrescentar, ainda, em conformidade com variados autores dos quais se destacam Ainscow (2000), Perrenoud (2001a), Cortesão (2003), Vieira e Cristóvão (2007), Fonseca (2008), que a multifactorialidade das problemáticas marca presença na maior parte dos casos, evidenciando que a causalidade dos problemas decorre, frequentemente, de vários factores centrados em distintos contextos. A ilustrá-lo recorde-se que num universo de 594 casos e de 1485 problemáticas identificadas, cerca de três quartos delas foram assinaladas, em valores muito próximos, como estando associadas simultaneamente à díade criança/escola e à tríade criança/escola/família.

Na prática, estes dados vêm reforçar o parecer de diversos autores dos quais se destacam a Casa Pia (1998), Amado (2000), Lopes (2002), Clavel (2004), Serrano (2007) e Vieira e Cristóvão (2007) para quem a realidade não pode ser interpretada de forma parcelar ou simplista, dado que na génese e perenidade de cada barreira ao sucesso pessoal e académico de cada indivíduo está presente, na grande maioria das vezes, uma multiplicidade de factores que não só se revelam de difícil dissociação, dada a forma como se encontram

intrincados, como se conjugam de forma dinâmica e se auto reforçam. Ora, interromper a *circularidade* deste processo, utilizando a terminologia da Casa Pia (1998) e de Amado (2000), carece, como defende Lopes, do conhecimento e identificação precoces quer dos factores de risco, quer dos que se possam constituir protectores do desenvolvimento das crianças e jovens, como condição de partida à implementação de acções que visem acautelar e/ou reorientar percursos adversos e garantir, “de forma intencional e sistemática trajectórias de desenvolvimento positivas” (Lopes, 2002, p.31).

Intervenientes envolvidos nos processos de sinalização e moldes em que se processavam – No que se refere ao envio de processos para as Equipas constatou-se que tanto estas estruturas, como os representantes da educação, saúde e serviço social destacaram, de forma acentuada, o papel das escolas e, em particular, dos professores nessa tarefa. Na verdade, é facilmente compreensível o relevo que os profissionais de educação assumem na sinalização, atendendo à sua formação; ao trabalho que é esperado desenvolverem com as crianças; ao tempo que diariamente dedicam à interação com elas e ao papel hoje incumbido às escolas, que faz delas, segundo Sarto (2003), a principal ou única fonte de educação, como resultado, dos moldes de organização social e, em particular, da reduzida dedicação dos pais aos filhos. Acrescente-se, ainda, relativamente às sinalizações, o consenso registado em torno da ideia de que os médicos de família e a família sinalizam igualmente algumas situações, sendo praticamente insignificante o número de referências a outros serviços ou intervenientes, por parte quer das Equipas quer dos representantes supra-citados.

Em termos de procedimentos adoptados no processo de sinalização (quase sempre formalizado em documento próprio) e apesar de um elevado número de representantes dos serviços (em particular do serviço social) não se ter pronunciado sobre o mesmo, verificou-se haver conformidade entre as descrições efectuadas pelos restantes e as identificadas pelas Equipas, as quais, basicamente, se reportam a duas tipologias. Uma refere-se ao envio directo de processos para as Equipas por parte de quem identificou o problema e a outra à sua prévia sinalização a uma ou mais estruturas intermédias. No segundo caso são, maioritariamente, os conselhos de turma ou conselhos de docentes e/ou os departamentos de Educação Especial as entidades a quem compete efectuar uma primeira análise das situações antes da entrada formal dos processos nas Equipas (isto, no caso do(s) organismos anteriores manterem o parecer da necessidade de intervenção por parte destas estruturas). De forma análoga,

embora com a participação de distintos intervenientes, duas Equipas referiram a sujeição dos processos à apreciação do Órgão de Gestão/Direcção, coadjuvado por um docente de Educação Especial.

Relativamente aos moldes de sinalização há ainda a acrescentar o facto de, em alguns casos, no intervalo entre o envio dos processos de umas estruturas às outras, ter lugar a implementação de estratégias diferenciadas que visam ultrapassar a situação em causa sem que chegue a ser necessária a intervenção da Equipa. Este procedimento é entendido como uma filtragem aos processos que lhes são remetidos, e parte do pressuposto de que as escolas, ao efectuarem um estudo prévio das situações, acabam por ser mais criteriosas na tipologia e quantidade dos casos que enviam.

Na prática, e indo ao encontro de Ferreira (2001b), toda a realidade descrita evidencia a interacção e a interdependência entre as Equipas e os subsistemas do contexto na execução de tarefas, enquanto facilitadores da organização do trabalho, da execução das tarefas e da posterior tomada de decisão, ilustrando a presença de canais e fluxos de informação (identificados por Mintzberg, 1995) enquanto suportes vitais de toda a acção. Acrescente-se, por último que, à luz da pesquisa efectuada por Pereira (2005a) sobre as primeiras Equipas, se constata que também aquelas registavam a escola como entidade sinalizadora de maior relevo e as situações alusivas a dificuldades de aprendizagem e défices de desenvolvimento como as mormente assinaladas.

Trâmites desenvolvidos pelas Equipas no tratamento dos processos – No que se reporta aos procedimentos desencadeados pelas Equipas relativamente aos processos que lhes são remetidos, constatou-se que, embora fazendo uso de terminologia distinta e recorrendo a uma maior ou menor explicitação de pormenores, os representantes dos serviços da educação, saúde e serviço social que se pronunciaram sobre o assunto detém uma noção clara e sequenciada dos diferentes momentos que os caracterizam. Analogamente regista-se, também, uma nítida similaridade entre Equipas, em particular no que se refere a quatro momentos chave, que se aproximam dos que foram mencionados pelos representantes das áreas superiormente citadas.

Basicamente, aquando do recebimento de novos casos provenientes das diferentes entidades sinalizadoras, e depois de registada a sua entrada na Equipa e/ou efectuada a triagem em conformidade com a aparente gravidade das situações, as Equipas efectuem uma primeira análise da informação que dispõem.

Fase de análise – Na maioria das Equipas, a análise constitui o primeiro momento de reunião dos diferentes profissionais que as integram e, como tal, o primeiro espaço de reflexão conjunta sobre as situações que requerem a sua intervenção. Nesta medida, propicia o questionamento sobre eventuais factores implicados e a consciencialização de possíveis dados a recolher com vista à adequada compreensão dos casos, uma vez que, como referia um profissional da Equipa B “...muitas coisas vão muito para além do sintoma, vão muito para além do que está escrito no papel”. Assim, as decisões tomadas neste primeiro momento de trabalho interdisciplinar traduzem-se na identificação das informações a obter adicionalmente e na definição de quem as recolhe, junto de quem e em que moldes.

Fase de recolha de dados adicionais – A obtenção de informações complementares, decorrente das decisões previamente tomadas, não só constitui um procedimento transversal a todas as Equipas, como é reconhecido pelos representantes dos diversos serviços, como um dos trâmites que caracterizam as suas dinâmicas.

Coincidindo a tipologia dos moldes de recolha de informações adicionais, mencionada pelos distintos colaboradores, há a referir que estes se traduziam na obtenção directa e/ou indirecta de novos dados, junto de diferentes públicos alvo. Na prática, a recolha directa era efectuada por profissionais que integravam as Equipas e traduzia-se tanto em entrevistas aos intervenientes que interagem com as crianças ou jovens, privilegiadamente pais e profissionais de educação, como em diferentes formas de avaliação da criança/jovem, entre as quais se destacavam as do foro psicológico, pedagógico e clínico.

A recolha indirecta de dados decorria de pedidos de colaboração efectuados por membros das Equipas, internamente designados para tal, a profissionais afectos a serviços do meio em situação privilegiada para obtenção de informações tidas como pertinentes a uma melhor compreensão dos casos (e muitas vezes dotados de um bom conhecimento do contexto familiar). Na maior parte das Equipas os dados do foro clínico e social, eram recolhidos por esta via. Contudo, é de ressaltar que qualquer das avaliações (pedagógica, psicológica, clínica, social, ou outra) decorria, consoante a especificidade das situações, tanto de recolhas directas como de recolhas indirectas.

Fase de avaliação – A avaliação constituiu um dos trâmites processuais das Equipas não referido por qualquer representante dos serviços colaborantes,

apesar de estar implícito na informação facultada. Efectivamente, constatou-se que a fase de análise foi entendida como uma sucessão de vários momentos em que os profissionais das Equipas reuniam para estudar os processos. Nesta medida, a diferença entre a informação proveniente dos representantes dos serviços e a das Equipas parece resultar, não tanto da adopção de procedimentos distintos mas sobretudo da terminologia utilizada, tanto mais que as próprias Equipas também não clarificaram, com precisão, as características que diferenciavam a fase de análise da de avaliação.

Pode, contudo, referir-se, com base nos dados recolhidos e atendendo à sequencialidade dos procedimentos enunciados, que a avaliação pode ser entendida como um segundo momento de reflexão e de análise interdisciplinar, sustentado numa ampla gama de informação, favorável a uma plena compreensão das situações e imprescindível à emissão de pareceres e definição de estratégias de intervenção.

Fase de encaminhamento – O encaminhamento, mencionado pela totalidade das Equipas em estudo e por representantes de diferentes serviços afectos a todas elas, traduz-se na devolução à entidade sinalizadora dos resultados dos procedimentos anteriormente efectuados. Na prática, corporiza-se sempre na emissão de um relatório ou ficha de resposta na qual são veiculadas propostas de intervenção com a criança/jovem, que se traduzem, consoante a especificidade dos casos, em estratégias a implementar a nível dos contextos familiar e escolar e/ou em diferentes formas de acompanhamento por serviços especializados. Nalguns casos os documentos supra-citados descrevem, inclusive, o que foi feito, por quem, para quê e com que resultado.

Relativamente aos procedimentos adoptados na devolução de informação aos pais, algumas Equipas salientaram que as orientações alusivas aos respectivos educandos são, na maior parte das vezes, veiculadas oralmente.

A fase de encaminhamento assume-se, assim, como o fechar de um ciclo marcado pela actividade das Equipas Interdisciplinares coadjuvada por colaboradores externos, traduzida na pesquisa e recolha activa de informação, acompanhada de processos de reflexão e de tomada de decisão, corporizados na definição de orientações que traduzem o início de uma nova fase.

Nesta lógica e perante o exposto, *o acompanhamento*, citado por alguns interlocutores, não constitui uma dinâmica das Equipas, mas antes uma resultante da sua acção, dado traduzir-se numa intervenção especializada de carácter prolongado, efectuada por profissionais afectos a áreas específicas (que na maioria das vezes não integram as Equipas), os quais em interacção com a

criança/jovem a procuram ajudar na superação dos constrangimentos decorrentes das limitações detectadas. De forma análoga, também a realidade que algumas das Equipas designaram de *seguimento do caso*, pelo facto de não deter um carácter regular nem metódico e constituir, parte das vezes, um procedimento pontual ou uma acção exclusivamente pendente de terceiros, não se afigura merecedora de maior atenção, tanto mais que o retorno de alguns processos às Equipas decorre, não da vigilância atenta das estruturas em análise à evolução de cada situação, mas sim do facto desta não ter decorrido conforme previsto.

Em síntese, pode afirmar-se que a explicitação das fases que retratam a acção das Equipas: confere visibilidade ao conjunto de normas por que se regem e aos papéis e funções distribuídos pelos seus membros; reflecte a presença de fluxos de comunicação intra-grupal e entre as Equipas e o contexto e torna evidente a coesão grupal em torno de idênticos propósitos, enquanto condições que garantem o funcionamento ordenado e previsível das Equipas. Em suma, ilustram a sua estrutura, no entendimento que lhe é dado por múltiplos autores (González, Silva e Cornejo, 1996; González, 1997; Surdo, 1997; Francia e Mata, 1999; Canto 2000; Fuentes, Ayala, Galán e Martínez, 2000).

Por último e cruzando os resultados obtidos com os decorrentes do estudo prévio efectuado por Pereira (2005a), mormente sustentado em fontes documentais, resulta evidente que na actualidade a maior parte das Equipas detém um papel mais activo na mobilização das comunidades em que se inserem, em particular na recolha de informações essenciais à compreensão dos casos. Efectivamente, os relatórios alusivos à avaliação das Experiências-Piloto dão conta da realização de observações e avaliações, de cariz psicológico, pedagógico, clínico e social, confinadas, maioritariamente, à esfera das Equipas, raramente referindo o envolvimento de outros intervenientes ou serviços do meio (à excepção a família, que então denotava ter um papel mais activo) para além dos que cediam os profissionais que as integravam. Relativamente às dinâmicas intra-grupais, antes, tal como agora, os procedimentos desenvolvidos nas fases de avaliação e encaminhamento resultavam do confronto de opiniões entre a globalidade dos profissionais, porém, o seu resultado era traduzido na elaboração de um “Plano de Intervenção Individual” ao invés do actual relatório ou ficha de resposta/ encaminhamento.

Conclui-se, pois, que mantendo uma certa constância nos seus moldes de intervenção, as Equipas continuam a desenvolver uma acção confinada no

tempo, que pode ser mais ou menos dilatado em conformidade: com o volume de trabalho que lhes é remetido, a complexidade das situações a analisar, e a capacidade dos seus profissionais as compreenderem e definirem estratégias de intervenção consentâneas.

7.2.2.2 – Comunicação e interacção com a comunidade

Partindo das informações e opiniões facultadas por todos os grupos de inquiridos que colaboraram na investigação, foi possível constatar que as Equipas, em função das situações que lhes são sinalizadas, se constituem em efectivos núcleos de *empowerment*, (no sentido que lhe atribui Ornelas, 2008) na medida em que promovem um conjunto de interacções com distintos intervenientes e serviços da comunidade, envolvendo-os na sua compreensão e no arquitectar de respostas consentâneas. Para tal, recorrem a procedimentos mais ou menos formais, desde reuniões, à partilha de informações por via documental ou através de contactos pessoais e/ou telefónicos, que estabelecem, privilegiadamente, com serviços de educação e com as famílias, seguidos dos serviços de saúde e de serviço social e, com menor incidência, com os de natureza jurídica, de acordo com a informação disponibilizada pelas Equipas aquando da primeira recolha de dados. Num breve parêntesis, importa salientar a primazia atribuída pela maior parte destas estruturas ao contacto com as escolas, relegando para segundo lugar a família, realidade que parece indiciar que ainda antes de contactarem os progenitores ou seus representantes, os membros das Equipas procuram garantir um melhor conhecimento, junto dos serviços de educação, das situações que lhes são sinalizadas.

Face ao exposto resulta evidente, uma vez mais, a aposta na articulação entre subsistemas (conforme preconizam Bronfenbrenner, 1990, 2002, Casa Pia, 1998, 2005, Serrano 2007 e Ornelas 2008) em que a comunicação instrumental e relacional de que falam Curral e Chambel (2001) assume um papel preponderante na interacção que se opera, privilegiadamente em dois momentos. Efectivamente, a informação facultada por representantes dos vários serviços interpelados, por docentes e por pais, revela que a interacção e cooperação entre as Equipas e a comunidade ocorre, sobretudo, nas fases de recolha de dados complementares e de encaminhamento, resultando, na grande maioria das vezes, da iniciativa e dinâmicas desenvolvidas pelas Equipas, dado serem muito pontuais e difusas as situações em que parte do exterior (a não considerar aqui as sinalizações efectuadas).

Centrando o discurso nos aspectos que corporizam a interacção entre as Equipas e pais e docentes, verifica-se existir um amplo consenso da parte destes intervenientes, sobre o apoio que as estruturas em análise prestam, não só na identificação e compreensão das barreiras que condicionam a actividade e participação das crianças e jovens, como na definição de orientações que visam promover a adequação das suas práticas, constituindo-se, por tal facto, num suporte no qual uns e outros se podem apoiar. Ressalve-se, contudo (com base na análise dos dados da terceira fase) a necessidade das Equipas incrementarem a comunicação face a face (defendida por Curral e Chambel 2001) com os profissionais de educação, promovendo o seu envolvimento quer na clarificação das situações referentes a cada criança ou jovem, quer no processo de tomada de decisão sobre as intervenções a efectivar, pelas vantagens que tal implicação oferece ao sucesso das intervenções.

No que se refere à implementação das estratégias delineadas, tanto a nível familiar como escolar, verifica-se alguma divergência na opinião de pais e professores. Na verdade, da mesma forma que, contrariamente ao parecer dos docentes, os pais consideram que as Equipas se constituem facilitadoras da intervenção daqueles, acompanhando e supervisionando-os na aplicação das estratégias definidas; uma grande parte dos professores mostra algum descrédito quanto à capacidade das Equipas responderem de forma integrada à criança e à família, promovendo quer o envolvimento dos pais no diagnóstico das situações, quer o ajuste das suas atitudes e práticas. Contudo, estes consideram que as Equipas não só os apoiam na compreensão das situações como também na sua melhoria ou resolução. Daqui se depreende que a discrepância de percepções agora apresentada, ilustra que a mobilização que as Equipas procuram assegurar junto de pais e docentes nem sempre se traduz em resultados efectivos ou, pelo menos, facilmente visíveis.

Considerando a cooperação dos serviços do meio, e em conformidade com a opinião das Equipas, a maior parte dos pais e dos representantes dos serviços opinava que aqueles assumiam uma atitude colaborante, salvo raras excepções em que o reduzido conhecimento das Equipas e dos seus propósitos e a incapacidade de resposta por parte de alguns serviços da comunidade se constituíam um constrangimento.

Ainda em relação aos processos de interacção, a maior parte dos representantes dos serviços inquiridos foram unânimes em considerar que as Equipas, ao promoverem acções concertadas e colaborativas com e entre diferentes serviços e intervenientes da comunidade, se constituem estruturas impulsionadoras de redes locais de resposta a crianças em situação de

vulnerabilidade. Este parecer é corroborado pela maioria das Equipas, que destacam, nesse processo, o papel da informalidade dos contactos que estabelecem, enquanto resultado da aproximação e do estreitar de relações entre os vários profissionais envolvidos. Este aspecto, segundo elas, e em conformidade com Abrahamson (2006), assume-se facilitador de comunicação e colaboração inter-serviços e traduz-se em acesso privilegiado a informações pertinentes para a compreensão das barreiras e para a identificação, na comunidade, de possíveis respostas para as superar.

Efectivamente, o citado autor enfatiza o papel do relacionamento informal no estabelecimento de conexões entre as pessoas, que se vão fortalecendo com o tempo e com o fluir, entre elas, de diversos tipos de informação. Como refere, uma vez criados os canais de comunicação e perante uma nova necessidade, são usados os meios existentes para obter informação, experiência, suporte ou saber especializado, imprescindível à superação da situação que despoletou o accionar da rede. A mobilização e rentabilização dos recursos comunitários e a celeridade das respostas constituem, assim, reflexos da utilização das redes mormente geradas na informalidade.

Acrescente-se, contudo, que as Equipas identificam como obstáculos à profícua articulação, enquanto condição basilar à criação e consolidação de redes inter-serviços, a ausência de estruturas no meio com capacidade e competência para garantir a continuidade das intervenções, e, ainda, a inoperância ou a excessiva morosidade de algumas das existentes. Por seu lado, enquanto uma boa parte dos docentes não sabe ou não crê que as Equipas se constituam elo de ligação entre os serviços do meio nem estrutura capaz de responsabilizar os vários intervenientes referentes a cada processo, outros defendem que contribuem para os dotar de competências acrescidas, como resultado do apoio técnico por elas disponibilizado, e para promover o envolvimento e a articulação entre as estruturas locais.

A concluir, é de salientar que muitas vezes a tipologia das situações sinalizadas às Equipas leva a que a interacção que se gera no decurso da sua análise tenha um cariz pontual, razão porque alguns interlocutores não reconhecem as Equipas como estruturas promotoras de redes, embora considerem que se deveriam assumir como tal.

7.2.2.3 – Opinião sobre a acção desenvolvida

Contextualizar a opinião dos diferentes interlocutores envolvidos no estudo sobre a acção desenvolvida pelas Equipas implica, primeiro que tudo,

clarificar alguns tópicos que se afiguram cruciais à sua compreensão, nomeadamente: como são percebidas as referidas estruturas, que noção existe do que fazem, como e com quem o fazem e quais os contributos que julgam daí resultar.

Como são percebidas as Equipas – Começando por equacionar a perspectiva das Equipas sobre si mesmas, resultou evidente, da análise dos dados por elas facultados, a existência de um elevado auto-conceito, decorrente da leitura que fazem do impacto da sua acção na promoção do desenvolvimento e bem-estar das crianças e jovens que lhes são sinalizadas. Porém, quando questionadas sobre a opinião de terceiros acerca da sua actividade, e apesar de defenderem que a maioria lhe reconhece importância e a valoriza, não deixam de admitir a existência de pareceres menos favoráveis, sobretudo da parte de pais e professores.

Confrontadas as percepções agora descritas com as opiniões expressas pelos restantes inquiridos, constatou-se que a generalidade dos representantes da educação, serviço social e saúde salientou a pertinência das Equipas, salvo casos pontuais de intervenientes que alegaram desconhecer a acção das mesmas ou não lhes reconhecer relevância. Por seu lado, também a grande maioria dos pais e professores referiram perceber as Equipas como estruturas importantes tendo em conta os propósitos que perseguem, embora, no cômputo geral dos múltiplos aspectos analisados, o parecer dos pais seja muito mais favorável do que o dos docentes, realidade para a qual poderá ter contribuído a estratégia adoptada na selecção das respectivas amostras. (Recorde-se que a identificação dos pais a inquirir foi efectuada pelas Equipas, factor propício a que as escolhas tenham procurado seleccionar os que lhes ofereciam mais garantias de dar uma imagem positiva do seu trabalho).

A título ilustrativo do reconhecimento de que são alvo, e fazendo uso de dois inquestionáveis argumentos utilizados pelas Equipas para o comprovar, refira-se, por um lado, o volume de processos remetidos para as Equipas, maioritariamente, por profissionais de educação e, por outro, a continuada cedência de profissionais, pelos serviços locais, para assegurar o seu funcionamento.

Noção da acção cometida às Equipas e sua operacionalização – Avaliar o conhecimento dos inquiridos sobre a acção das Equipas implica, antes de mais, tomar consciência da noção que detêm das funções que lhes estão atribuídas e de como e com quem são operacionalizadas. Tendo-se presente os momentos

chave que caracterizam a tramitação dos processos, foi possível verificar haver Equipas sobre as quais a maioria dos representantes da educação, saúde e serviço social evidenciaram um notório distanciamento tendo, inclusive, testemunhado desconhecimento dos aspectos que caracterizavam a sua intervenção (realidade não observada no caso dos professores e encarregados de educação). Em contraposição, verificou-se que, de forma geral, os demais representantes dos serviços colaborantes conheciam e valorizavam a acção das Equipas, em particular a nível da avaliação e encaminhamento das situações.

O acompanhamento (embora não constituindo uma atribuição das Equipas, em conformidade com os propósitos que estiveram na sua génese e com o que é prática comum da grande maioria – recorde-se que apenas uma assegura acompanhamento psicológico) é reclamado pela maior parte dos intervenientes e particularmente pelos professores, como função a incluir na acção a desenvolver pelas referidas estruturas.

Questionados pais e professores sobre a prestação das Equipas na realização de diagnósticos, definição de estratégias de intervenção e apoio à sua implementação, é de destacar a elevada valoração atribuída, sobretudo pelos pais, à correcção dos diagnósticos efectuados e à explicitação de propostas, por oposição ao reduzido contributo concedido à operacionalização das mesmas, expresso por docentes.

Na vertente da interacção com a comunidade e em particular no que respeita quer à mobilização que as Equipas conseguem suscitar entre os distintos intervenientes e/ou serviços do meio, no sentido de melhor identificarem e compreenderem as barreiras que condicionam o desenvolvimento e bem-estar das crianças e jovens, quer à capacidade de sobre elas agirem de forma mais célere e eficiente, foi evidente a disparidade de pareceres verificada entre Equipas, representantes de serviços, professores e pais.

A leitura transversal da informação agora apresentada deixa transparecer que nem todas as Equipas adoptam idênticos padrões de interacção com os serviços da comunidade, de onde resultam diferentes graus de conhecimento das acções que desenvolvem, por parte dos serviços que as integram. Diferentemente, os pais e professores, pela posição estratégica que ocupam, revelam conhecer melhor as dinâmicas que caracterizam o agir das Equipas, em particular nos aspectos que lhes dizem respeito.

Contributos das dinâmicas desencadeadas pelas Equipas – Partindo do cruzamento das opiniões dos distintos colaboradores, é possível reconhecer que

os efeitos da acção das Equipas se repercutem, com maior ou menor intensidade, a vários níveis, nomeadamente: nas crianças ou jovens em situação de vulnerabilidade que lhes são sinalizadas, nas dinâmicas familiares e institucionais, nas interacções entre serviços e nos diversos intervenientes que fazem convergir a sua actuação em prol das crianças ou jovens supra-citados (aspectos abordados em pormenor no ponto 7.2.3).

Sendo, na prática, as crianças e jovens os principais destinatários da acção e dinâmicas desencadeadas pelas Equipas, é essencialmente, a opinião sobre o impacto destas na vida das primeiras que importa, por agora, compreender. Nesse propósito cumpre recordar que, de forma generalizada, as Equipas referiram não ser possível individualizar os efeitos decorrentes da sua acção, alegando que a repercussão do seu investimento decorre essencialmente da intervenção efectuada por terceiros, atendendo ao papel que lhes cabe desenvolver em todo o processo. Como referia um elemento da Equipa C,

...se nos formos deter simplesmente na avaliação e no encaminhamento, não é isso que faz acontecer as alterações, mas um conjunto que envolve sinalização inicial, o trabalho da Equipa e quem vai ficar com essa responsabilidade, quando a avaliação da Equipa é sugerida e aproveitada pelo interveniente final do processo (Técnica de Serviço Social).

Pese, embora, a forma conscienciosa como as Equipas se pronunciaram sobre os resultados das intervenções, não pode deixar de destacar-se alguns indícios por elas levantados quanto ao seu impacto na vida das crianças, sendo disso exemplo a forma como referem que estas reagem no decurso de entrevistas e/ou avaliações em que lhes é dado perceber que alguém se preocupa com elas, que alguém procura entender o seu mal-estar e se mostra disponível para procurar soluções ou para as ajudar a encontrá-las. Na verdade, as citações que abaixo se apresentam vêm ao encontro da ideia de que uma criança que se sente apoiada tende a não desenvolver um auto-conceito tão negativo. Neste pressuposto, enquanto um profissional da Equipa B destacava o “reforço da consciência de si, da sua auto-estima e da sua auto-confiança” outro afirmava:

...os nossos meninos sofrem em silêncio, sofrem... de formas desajustadas no sentido em que muitas vezes o sofrimento é projectado sob formas agressivas que ninguém entende e toda a gente culpabiliza. E se calhar o facto de serem avaliados pelos técnicos percebem que o sofrimento deles tem um sentido e que fica uma porta aberta... Por isso também é o impacto pessoal, de também de se conseguirem

compreender, e compreender porque é que as coisas se estão a passar assim, porque é que estão nesta situação e percebem que ... o passado não tem que ser o destino e que há sempre uma luz de esperança (Equipa C –Psicóloga).

Mas se os profissionais das Equipas, pela forma como desenvolvem a sua acção, não detêm uma posição privilegiada para avaliar o impacto das acções desenvolvidas, na vida das crianças e jovens, o mesmo não se pode dizer relativamente a pais e professores, enquanto intervenientes que, de forma continuada, interagem com elas. Efectivamente, no caso concreto da presente investigação, estes participantes testemunharam um conjunto de melhorias verificadas, a nível comportamental e académico e, com menor ênfase, a nível clínico, ainda que por uns e outros diferentemente valoradas. (Enquanto os pais classificaram como *muitas* as melhorias notadas, os docentes utilizaram, preferencialmente, a terminologia *algumas* para descrever o observado).

Sendo os intervenientes agora citados aqueles a quem compete assumir um papel mais interventivo e de carácter continuado na maioria dos processos, são também os que melhor dão conta das mais-valias que constituem as intervenções efectivadas, como resultado da acção das Equipas Interdisciplinares em estreita colaboração com os diferentes parceiros na intervenção. Nesta óptica, e em conformidade com a perspectiva ecológico-sistémica, a leitura que fazem do seu impacto vem comprovar a pertinência da acção circular por elas promovida, na medida em que potenciam o envolvimento e a coordenação de esforços em torno de propósitos comuns.

7.2.2.4 – Constrangimentos, facilitadores e propostas de melhoria

Na sequência do exposto nos pontos anteriores, sobre as dinâmicas da Equipa, afigura-se pertinente esmiuçar um conjunto de aspectos dos quais uns se constituem limitativos da acção das referidas estruturas, outros a facilitam, não deixando de explicitar os que, na opinião dos inquiridos, devem ser alvo de melhoria.

Constrangimentos – Começando por uma breve abordagem aos constrangimentos, importa identificá-los e referir as origens dos mesmos, dado que se uns decorrem de limitações e/ou dinâmicas das próprias Equipas, resultantes ou não de condicionalismos externos, outros advêm exclusivamente de factores contextuais.

Dentro do primeiro grupo há a destacar o *tempo*, enquanto aspecto mais referido quer pelas Equipas quer pelos representantes dos serviços. Como justificaram os inquiridos, o reduzido tempo de que dispõem os profissionais repercute-se negativamente num conjunto de aspectos que marcam a diferença entre um trabalho de qualidade e um que não a tem. A título de exemplo cite-se, por um lado, a importância dos contactos com famílias, profissionais de educação e outros técnicos, que em muitos casos passam (ou deveriam passar) por idas à escola, reuniões de trabalho e entrevistas. Por outro, os tempos de resposta às solicitações que lhes são efectuadas, sem esquecer a quantidade e complexidade dos processos remetidos às Equipas, que implicam análise de informação, confronto de ideias (pela importância de envolver os diversos intervenientes na procura de soluções e na tomada de decisão) e produção documental.

Como limitação foi também focada a *falta de recursos financeiros, logísticos e humanos*, embora a ênfase se tenha centrado nos terceiros. Os argumentos apresentados prendiam-se com a quantidade de avaliações a efectuar, decorrente, em parte, das vastas áreas geográficas a que algumas Equipas dão resposta, com a elaboração de relatórios e com a realização de acompanhamentos do foro psicológico, estes defendidos maioritariamente por representantes dos serviços e por professores. Ainda, neste âmbito, foi salientada a precariedade dos vínculos de alguns profissionais às Equipas bem como a excessiva mobilidade de parte deles, com particular incidência nos afectos ao sector da educação, factores que não abonam em prol da qualidade da acção desenvolvida, da estabilidade e da continuidade das Equipas, e permitem questionar a responsabilidade e atitude dos superiores hierárquicos no garantir adequadas condições de funcionamento conforme defende Passos (2001).

Relativamente aos factores contextuais, as Equipas salientaram como principal limitação, (e que mais consternação lhes causa) a *ausência e/ou incapacidade dos serviços do meio darem resposta às crianças e jovens que carecem de acompanhamento e fazerem-no com a necessária celeridade*, decorrente de uma qualquer necessidade específica. Como referia a médica da Equipa C “as soluções não estão connosco nem passam por nós. E muitas vezes quando consideramos que a situação tem que ser encaminhada para quem possa solucionar, deparamo-nos com impossibilidades, ou ineficácias ou inércias”. Este ponto de vista foi francamente reforçado por pais e professores que consideravam ou inexistentes ou exíguos os apoios, sendo de salientar, contudo, que a grande parte dos pais não se mostrou descontente com os que haviam sido

facultados aos seus educandos. Como agravante, foi ainda referido o impacto de alterações político-administrativas que ditaram o cancelamento de apoios a crianças com necessidades de cariz temporário.

A um outro nível, as Equipas referiam o desconhecimento de muitos serviços do meio e respectivos profissionais, acerca da sua existência e dos seus tempos de funcionamento, bem como das respectivas funções, destacando-se, em particular, as expectativas quanto ao acompanhamento das crianças. A acrescentar aos constrangimentos já identificados, focaram a sua situação de semi-clandestinidade, por ausência de reconhecimento formal (reportando-se aqui a entidades com poder legislativo) e por falta de tempos e espaços de formação.

Num olhar crítico sobre a realidade agora retratada, constata-se que os constrangimentos com que se deparam as Equipas resultam maioritariamente de factores que lhes são inimputáveis, contudo, não deixa de destacar-se, igualmente, a falta de investimento das Equipas no dotarem de visibilidade a sua acção. Exemplo disso é a quantidade de pais que só teve conhecimento da Equipa aquando da sinalização dos seus filhos e a de docentes que revelou desconhecimento sobre os constrangimentos a que as Equipas estavam sujeitas, mormente decorrentes da falta de profissionais e do excesso de trabalho. Perante esta realidade afigura-se legítimo admitir que o incremento da interacção das Equipas com os intervenientes e serviços parceiros possa contribuir para promover a divulgação e imagem do trabalho que desenvolvem e a sensibilização das estruturas do meio para o mesmo, levando-as a propiciar a criação de condições mais adequadas ao desempenho das suas funções.

Anote-se, contudo, dada a circularidade dos processos, que se por um lado as Equipas se deparam com inúmeros constrangimentos, também os professores, enquanto responsáveis pela implementação de grande parte das estratégias delineadas em Equipa, identificam um conjunto de limitações, que na sua óptica se afiguram impeditivas de maior sucesso das intervenções, destacando, por ordem decrescente: a falta de recursos humanos nas escolas (entenda-se profissionais especializados); a ausência de envolvimento dos pais na educação dos filhos; a falta de investimento e mobilização dos alunos para a aprendizagem; e, por último, os aspectos que lhes dizem directamente respeito, em particular a ausência de coordenação entre docentes e a forma como vivem e sentem o seu papel de profissionais de educação. Numa rápida leitura dos aspectos citados e da ordenação que lhes foi dada, ressalta a tendência para focalizar a responsabilidade do insucesso das intervenções em factores externos, deixando transparecer a ausência de uma lógica colaborativa,

sustentada na comunicação e articulação de esforços que se proponha alcançar, conjuntamente, metas comuns.

Elementos facilitadores – Contrariamente aos aspectos antes apresentados, as Equipas e os representantes dos serviços identificaram como facilitadores da acção e promotores do sucesso das intervenções efectivadas pelas primeiras, alguns factores passíveis de aglutinar em três vertentes, nomeadamente: os profissionais e a comunhão de propósitos que os movem; a postura dos superiores hierárquicos e a colaboração da comunidade.

Relativamente aos profissionais, cumpre começar por identificar, de forma sintética, os seus atributos, na medida em que de acordo com os inquiridos, não só contribuem para qualificar a acção das Equipas, como constituem o seu principal facilitador, parecer que coincide com a opinião de Shaw (1981), Drucker (1994) e Surdo (1997). Assim, há a destacar o seu profissionalismo, a capacidade de trabalho em Equipa sustentada no bom relacionamento interpessoal, o investimento nas tarefas e a sua sensibilidade, factores que contribuem para os resultados alcançados, e que no seu todo concorrem, juntamente com a partilha de vivências e de saberes, para justificar a satisfação que testemunham os profissionais das Equipas. Na verdade, a satisfação contribui para nutrir o gosto e a perseverança, enquanto aspectos impulsionadores da acção e do empenho que nela depositam os profissionais das Equipas, constituindo-se fonte de motivação e força mobilizadora que os impele, em sintonia de objectivos, a conjuntamente procurarem compreender e encontrar soluções para cada caso, em conformidade com as opiniões de Bergamini (1994), Devillard (2001) e Alcobia (2001).

No que se reporta aos superiores hierárquicos enquanto responsáveis pela viabilização das Equipas, cumpre referir que os mesmos se constituem duplamente facilitadores do respectivo funcionamento. Por um lado, porque disponibilizam a tempo parcial os profissionais que as integram, o que vem ao encontro do preconizado por McGrath, Berdahl e Arrow (1995), Ferreira (2001b) e Passos (2001) quando referem competir às organizações a selecção e recrutamento dos membros a inteirar as Equipas, garantindo a quantidade e diversidade, em consonância com a tipologia das tarefas a desenvolver, e porque cedem instalações e a necessária logística. Por outro lado, pela postura que assumem, expressa na receptividade às propostas das Equipas, na atitude colaborante que adoptam e na confiança demonstradas, enquanto factores que traduzem o reconhecimento dos superiores hierárquicos (defendido por Francia

e Mata, 1999) e se constituem determinantes da existência e continuidade das Equipas.

Numa terceira vertente, importa focar a abertura da maioria dos serviços da comunidade à comunicação e articulação com as Equipas, na medida em que se constitui facilitadora da adopção de dinâmicas colaborativas e promotoras de trabalho em rede, e, por conseguinte, garante da consecução dos objectivos perseguidos pelas referidas estruturas. Recorde-se, a propósito, a ênfase colocada por Alcover (1999e) e Ferreira (2001c) na importância das conexões estabelecidas pelas Equipas e do intercâmbio fluido e bidireccional de informação que possibilitam quer entre elas e as organizações que integram quer com o contexto imediato, enquanto variáveis chave ao alcançar dos objectivos a que se propõem. A coadjuvar esta realidade, assume particular relevância o facto dos profissionais das Equipas serem recrutados de serviços da comunidade que se constituem parceiros para assegurar o funcionamento daquelas estruturas, e de tal processo ter em conta o seu perfil, disponibilidade, conhecimento do meio e interesse na adesão, dado que as modalidades de recrutamento maioritariamente utilizadas rejeitam quaisquer formas de imposição. Refira-se que na óptica dos profissionais das Equipas, estes procedimentos assumem uma dupla vantagem na medida em que, por um lado, partem do pressuposto de que ao ser dada à pessoa a possibilidade de aceitar ou recusar, se está a assegurar a participação de profissionais motivados e, por outro, ao recrutá-los de serviços do meio se garante a inclusão de elementos conhecedores das carências e recursos do mesmo.

As Equipas assim constituídas contribuem para agilizar as interacções com base nas relações e na informalidade dos contactos que estabelecem com os intervenientes e/ou serviços da comunidade, garantindo, por essa via, o acesso a informações que facilitam a compreensão das situações e o encontrar de respostas mais ajustadas, porque resultantes de dinâmicas que privilegiam a partilha e o confronto de saberes. A convergência de esforços que se regista entre a maior parte dos serviços da comunidade e as Equipas contribui, ainda, segundo estas, para evitar a duplicação e a desarticulação de intervenções, traduzidas, por vezes, em famílias multi-assistidas. Importa realçar, contudo, que os docentes, para além de não se reverem neste parecer, expressam sobre ele um amplo desconhecimento.

Por último, e com base nos testemunhos dos pais e dos professores, constata-se que se assume igualmente facilitadora da acção das Equipas a receptividade de uns e de outros, a serem ajudados; a colaborarem na compreensão dos casos; na definição de estratégias e na sua implementação;

realidade particularmente retratada nos dados que exprimem a opinião dos primeiros.

Propostas de melhoria – Com base nas opiniões expressas pelas Equipas, representantes dos serviços, docentes e pais, foi possível aglutinar as propostas de melhoria a promover em torno de seis eixos distintos que se prendem, nomeadamente, com a divulgação das Equipas e das funções que lhe são inerentes; com os recursos humanos; com as suas dinâmicas; com aspectos de carácter formativo; com a sua oficialização e com a abrangência territorial do seu funcionamento.

Relativamente à divulgação das Equipas e respectivas funções, constata-se que os docentes não atribuem grande importância a esta questão, apesar da acentuada incidência de respostas a expressar desconhecimento sobre as dinâmicas de funcionamento das Equipas. Por seu lado, estas estruturas e os representantes dos diversos serviços consideram de enorme pertinência o esclarecimento, junto dos diversos intervenientes, do seu papel e dos objectivos que perseguem, dos recursos de que dispõem e dos seus moldes e tempos de funcionamento, a fim de evitar expectativas desajustadas, ou seja, entre o que é esperado delas e o que efectivamente podem dar. Uma docente, propunha, inclusive, a realização de formação que permitisse clarificar

... a questão da forma como é percebida a dinâmica da Equipa, os objectivos dum processo (...) como é que se fazem os processos, porque é que são estes requisitos, porque é que é este tempo, que valor tem aquilo que nós escrevemos, (...) o que é que nós esperamos quando escrevemos estas informações, se é fazer o diagnóstico da situação se é dar pistas para que se trabalhe, e depois quem trabalha o quê (Equipas C – Professora do 1º Ciclo).

Também a importância de ser garantido acompanhamento aos Directores de Turma na implementação das estratégias propostas, pela relevância do papel que lhes cabe assumir na maioria dos casos, e a divulgação das Equipas aos pais associada ao incremento da partilha de informações entre ambos, foram aspectos defendidos, respectivamente, por aquelas estruturas e pelos intervenientes agora citados.

Quanto à afectação de profissionais para as Equipas, a grande maioria destas estruturas, dos representantes dos serviços e cerca de metade dos docentes preconizavam, mais do que a angariação de mais profissionais, a atribuição de um tempo mais dilatado para os existentes. Sumariamente,

pretendiam garantir, com tal medida, uma melhor capacidade de resposta, em consonância com as características e volume de processos remetidos às Equipas, bem como o envolvimento dos profissionais de educação na avaliação das situações e na definição de estratégias de intervenção.

Paralelamente foi também defendida, em particular por professores e por um número reduzido de Equipas e de representantes de alguns serviços, ou a admissão de profissionais a tempo inteiro ou a atribuição de mais horas, em particular a psicólogos, a fim de ser assegurado o acompanhamento das diversas situações, dado que, como referiam, a dificuldade em avaliar a continuidade e o impacto do trabalho desenvolvido passa, entre outros aspectos, pela visão que se perde da evolução da situação.

Refira-se, porém, que a questão da afectação de profissionais a tempo inteiro para as Equipas esteve envolta em alguma controvérsia, dado o cariz e propósitos da acção das Equipas. Como opinava a Médica da Equipa K “eu acho que se perdia se [a Equipa] tivesse técnicos a tempo inteiro” uma vez que “é preciso ter um conhecimento e para ter o conhecimento do terreno é preciso não estar focalizada só na Equipa, porque se estamos focalizados aqui, perdemos o contexto”. Como acrescentava, “[a riqueza do contributo de cada um] só pode ser trazida para a Equipa pelo facto de todos nós termos uma vida lá fora que não se resume a esta”. Na verdade, constata-se que os argumentos apresentados pelos inquiridos que defendem a integração de profissionais nas Equipas, a tempo inteiro, se centram sempre na questão do acompanhamento, desvirtuando, desta forma, o propósito de envolver a comunidade na minimização ou supressão das barreiras que condicionam a actividade e participação das crianças e jovens. Nesta linha de pensamento, outras Equipas defendiam que alguns profissionais não deveriam integrar, necessariamente, as Equipas, como por exemplo, terapeutas da fala, devendo antes constituírem-se recursos de fácil acesso na comunidade.

No que se reporta às dinâmicas das estruturas em estudo, foi atribuída particular ênfase à necessidade de ser incrementada a articulação entre as escolas e as Equipas e entre estas e os pais, traduzida, respectivamente, na partilha dos resultados das avaliações com os professores, e na troca de informações e no facultar de orientações aos pais. Paralelamente, estes propunham, ainda, o aperfeiçoamento da sua capacidade de definir estratégias e o incremento dos contactos e da colaboração com os serviços do meio, aspecto ao qual os representantes dos diversos serviços aludiam também, defendendo o aumento da participação e co-responsabilização dos diversos intervenientes.

Tendo como propósito, a melhoria do seu desempenho, duas Equipas sugeriam a dinamização de reuniões alargadas com os diversos intervenientes afectos a cada situação e a promoção de acções de prevenção de carácter formativo e informativo, em parceria com as escolas, enquanto os representantes dos serviços, os docentes e os pais insistiam na necessidade das Equipas serem mais céleres na sua acção e na emissão das respostas. Complementarmente, os primeiros defendiam a importância de ser assegurada a finalização dos processos e da informação dos relatórios produzidos ser mais precisa.

Visando a reflexão sobre as práticas, o confronto de ideias, a partilha de experiências e saberes e a generalização de procedimentos, as Equipas e alguns representantes dos serviços propunham, também, como prática a instituir, a criação de espaços e tempos que permitissem reunir, em simultâneo, os profissionais de diferentes Equipas. Cumulativamente, defendiam a criação de tempos de formação interna e externa, passando, a primeira, pela avaliação da sua acção e pela sua partilha com superiores hierárquicos como estratégia que não só lhe confere visibilidade, como ajuda a clarificar o que é legítimo que umas estruturas esperem das outras, e a segunda, pela continuidade da consultadoria na área da pedopsiquiatria (assegurada durante anos pelos serviços centrais e igualmente reclamada por representantes de alguns serviços).

No que se refere à proposta de oficialização das Equipas, defendida por representantes dos serviços e pela maior parte delas, apesar de contestada por outras e não valorizada pela maioria dos docentes, há a referir que os primeiros vêem nela uma possibilidade de garantir a criação de novas Equipas; de manter ou incrementar o grau de envolvimento dos profissionais nas tarefas (actualmente comprometido por limitações de tempo); de promover o trabalho em rede com os serviços da comunidade e de assegurar a definição de indicadores de avaliação da sua acção. Acrescente-se, contudo, que na opinião das Equipas que contestam a referida oficialização, esta poder-se-á vir a constituir um obstáculo à informalidade e à fluidez do seu agir.

Por último, há a referir um derradeiro aspecto, designadamente, o funcionamento das Equipas a nível dos Agrupamentos, ao qual as Equipas e os representantes dos serviços deram pouco relevo, mas que mereceu particular atenção pelos docentes e pelos pais, dado traduzir-se na redução da área geográfica e, conseqüentemente, da população escolar sobre a qual cada Equipa é chamada a intervir. Na prática, constitui-se garante de aproximação das respostas à comunidade que as reclama, com a vantagem de poder conhecer

bem o contexto, em particular das dinâmicas escolares e as estruturas familiares, e assegurar uma articulação mais estreita entre os profissionais das Equipas, os médicos de família e os docentes, apoiando, em particular, estes últimos, enquanto protagonistas da implementação de grande parte das sugestões emanadas das Equipas.

7.2.3 – O que revela a investigação sobre as potencialidades das Equipas Interdisciplinares na promoção dos processos inclusivos

Na actualidade o trabalho em Equipa é tido por muitos autores como a estratégia basilar dos processos de inclusão, na medida em que se suporta em redes de apoio unificadas pela interacção entre todos aqueles que, directa ou indirectamente, gravitam em torno do sujeito ou sujeitos a incluir. Partindo deste pressuposto, importa destacar, com base nos dados recolhidos ao longo do presente estudo e no suporte teórico que o enforma, as potencialidades decorrentes da acção interdisciplinar e respectivo contributo na promoção dos processos inclusivos.

Visando uma melhor compreensão da explanação que passa a efectuar-se, importa ressaltar, antes de mais, o uso privilegiado do termo *potencialidades* em detrimento de *efeitos*, na medida em que o primeiro remete para uma realidade passível de se alcançar na presença de condições optimizadas, por oposição ao segundo que retrata o observado. Ora, neste ponto, embora partindo de dados concretos, pretende-se enfatizar, precisamente, o que é expectável e não o que as Equipas em estudo, com as limitações com que se debatem, efectivamente garantem, conforme ilustram os resultados obtidos.

Acrescente-se, ainda, como ficou sobejamente explanado nos pontos que antecedem esta abordagem, que a acção das Equipas, confinada a um tempo relativamente breve, porque circunscrito à compreensão das situações e definição de estratégias de intervenção, assume um papel facilitador no desenrolar de um conjunto de diligências efectivadas por terceiros. Assim, e partindo do supra expandido, crê-se que os seus reflexos se repercutem não só nas crianças e jovens que constituem a razão de ser das dinâmicas desenvolvidas, mas em todos os intervenientes que interagem entre si com o propósito de remover eventuais barreiras à aprendizagem e participação, conforme se ilustra em seguida.

7.2.3.1 – Contributos para a criança/jovem

Recordando o elevado consenso expresso pelas Equipas quanto à complexidade de se pronunciarem sobre o impacto da sua acção na vida das crianças e jovens a elas sinalizadas, uma vez que, salvo muito raras excepções, após o encaminhamento, não acompanham a evolução dos casos, é possível afirmar-se, em consonância com o testemunho de alguns dos seus profissionais, que o sucesso ou insucesso das intervenções decorre muito mais da acção de terceiros do que das próprias. Efectivamente, todo o processo implica uma estreita interdependência entre subsistemas que não se coaduna com o estabelecimento de relações de causa efeito (como defendem Rodrigues, 2003 e Serrano, 2007), sustentando-se antes, na crença de que as múltiplas transacções e a influência mútua, preconizadas pelo paradigma ecológico, contribuem, no seu todo, para operar as almejadas mudanças. Para tal, as Equipas procuram assegurar:

- A compreensão dos aspectos que em dado momento se constituem barreiras à aprendizagem e participação, a partir de uma avaliação holística da realidade, no pressuposto (defendido por Lopes, 2002) de que o conhecimento e a identificação dos factores de risco e dos que se podem assumir como facilitadores do desenvolvimento da criança são fundamentais quer para acautelar percursos adversos, quer para intencional e sistematicamente promover trajectórias de desenvolvimento positivas;
- A definição co-participada de estratégias que se afigurem ajustadas à remoção ou minimização das barreiras identificadas e a mobilização de todos aqueles que de perto interagem com as crianças e jovens, privilegiadamente, pais e professores, no sentido de assegurar a sua implementação de forma harmoniosa e articulada.

Nesta medida, a acção das Equipas procura promover respostas singulares, adequadas às circunstâncias das crianças e jovens a elas sinalizados, através da adequação de atitudes e práticas não só daqueles que os rodeiam, como também dos próprios, dotando-os de competências que lhes permitam encontrar caminhos para superar as próprias barreiras, ou, eventualmente, aprender a lidar com elas de formas mais ajustadas. Desta forma assume-se como garante de sustentabilidade dos princípios inclusivos, dado que os mesmos, no dizer de Verdugo e Rodríguez (2008), requerem um “esforço constante e não episódico, simultâneo e não descoordenado” de todos os intervenientes.

Assim, e em conformidade com a perspectiva ecológica do desenvolvimento defendida por Bronfenbrenner (1990, 2002), a resultante da intervenção concertada entre Equipas, crianças, pais, professores e outros intervenientes e/ou profissionais envolvidos no acompanhamento dos casos, traduz-se num duplo contributo. Por um lado, porque cria condições para a ocorrência de melhorias a nível da presença, actividade e participação e, por outro, porque promove o envolvimento consciente de cada criança ou jovem no delinear da sua trajectória pessoal. Em suma, contribui para esbater diferenças que a inferiorizam e consequentemente reduzir a vulnerabilidade daí decorrente, constituindo-se, assim, um efectivo contributo à sua inclusão.

7.2.3.2 – Repercussões nas famílias

Tendo presente a multiplicidade de sentimentos identificados pelos pais, perante a tomada de consciência de factores impeditivos do adequado desenvolvimento e bem-estar dos seus filhos, importa recordar que a insegurança traduzia o sentir mais generalizado (seguida do sentimento de culpa, ainda que este tenha sido referido com menor expressividade) e cruzava transversalmente os vários ciclos de escolaridade. Por seu lado, enquanto a incapacidade aparentava focalizar-se mais nos pais de crianças mais novas, o desejo de fuga aumentava em simultâneo com a progressão escolar e, obviamente, com a idade. Perante a realidade agora descrita, é facilmente compreensível o estado de fragilidade em que frequentemente se encontram os pais perante situações que se constituem barreiras à aprendizagem e à participação dos seus educandos, que em nada facilita a prestação de apoio emocional aos mesmos, enquanto condição básica à construção da segurança afectiva indispensável ao êxito académico e à aquisição de competências sociais (conforme defendem Roberts e Strayer, 1987, citados por Sánchez, Parra e Prieto, 2005).

Face à realidade agora retratada, afigura-se relevante compreender, por tal facto, em que medida as Equipas podem contribuir para ajudar as famílias a lidar construtivamente com a situação. Recorrendo aos seus próprios testemunhos, a interacção estabelecida com as Equipas constituiu para eles um porto de abrigo que lhes proporcionou conforto, apoio, compreensão, espaço para a partilha das suas preocupações, alívio para alguns e, acima de tudo, a constatação de que alguém estava disponível para os ajudar na resolução das situações. Salvaguarde-se, contudo, que após as intervenções, um quinto dos mesmos inquiridos declarou ter continuado a sentir-se perdido sem saber como

ajudar os seus educandos, enquanto mais de metade referiam ter ultrapassado o sentimento de insegurança inicialmente referido.

Perante a realidade agora descrita, e não descurando a reduzida incidência de outros aspectos negativos identificados, afigura-se inequívoco admitir que as Equipas se constituem potenciais estruturas securizantes para as famílias em sofrimento.

Complementarmente, e perante a concordância expressa pelos inquiridos quanto ao contributo prestado pelas Equipas na compreensão dos problemas e na sua resolução, aparentemente facilitado pela sua participação, receptividade e desejo de serem ajudados por profissionais com aptidão para o fazer, resulta legítimo poder-se acreditar ser possível as Equipas trabalharem em articulação com as famílias no sentido de as sensibilizar e envolver na adopção de estratégias que visem contribuir para minimizar ou superar as limitações encontradas. Esta convicção vem ao encontro do preconizado por Ferreira (2001c) quando defende que a existência e eficácia dos grupos dependem das suas conexões intra-organizacionais e inter-organizacionais, as quais lhes permitem assumir um papel importante no moldar o contexto em que se inserem através da permeabilidade dos seus limites. Contudo, ressalve-se que não se deve, nem pode tomar como certo, o pressuposto de que a acção das Equipas se basta a si própria para dotar as famílias das necessárias competências ao desenvolvimento de estratégias mais ajustadas junto das suas crianças e jovens, dada a tipologia da intervenção daquelas e a multiplicidade de variáveis que fazem de cada agregado familiar uma unidade singular. No entanto, é possível admitir, face aos propósitos das Equipas e à desejável articulação inter-serviços, a faculdade daquelas promoverem a mobilização de outras estruturas no sentido de acompanharem as famílias, num lento e inacabado processo de desenvolvimento de competências parentais, sempre que seja perceptível algum desajuste que se possa constituir factor de risco para a criança ou jovem.

7.2.3.3 – Reflexos nos profissionais afectos a cada processo

Pese, embora, o carácter pontual das interacções que face a face se estabelecem entre Equipas e profissionais do meio, a par da realização (algumas vezes) de um trabalho de retaguarda mais prolongado no tempo (que abrange o antes, o durante e o depois das intervenções das Equipas) e da multiplicidade de pareceres dos diversos inquiridos a preconizar o incremento da articulação entre as Equipas e os serviços da comunidade, não deixou de transparecer nos dados

recolhidos, a existência de uma cultura de colaboração promovida pela grande maioria delas.

Foi possível verificar, ainda, que entre os profissionais envolvidos, os docentes assumem particular relevo, dado constituírem não só os que mais recorrem aos serviços das Equipas, (na expectativa de compreender as dificuldades evidenciadas pelas crianças e de potenciar o seu desenvolvimento) mas também aqueles que, por inerência das suas funções, interagem, de forma continuada, com os principais beneficiários da acção. Ora, sabendo-se das acrescidas exigências a que hoje estão sujeitos em contexto laboral, como referem Costa (2003a) e Barroso (2005), de entre as quais se destaca a necessidade de um constante reajuste das suas respostas às características das crianças, não descurando a diversidade que as caracteriza, é crescente a urgência de aliar, com eficácia, o saber e o saber-fazer, numa parceria harmoniosa entre o conhecimento teórico e o prático (como defende Pinto, 2002), realidade que as Equipas podem potenciar.

Efectivamente, toda as dinâmicas que desenvolvem, desde a explicitação e partilha de percepções, passando pela sua análise e confronto de ideias, tendo em vista a tomada de decisão e a definição conjunta de estratégias, se constitui, por excelência, um espaço potenciador de desenvolvimento e enriquecimento profissional e pessoal, sustentado na partilha de conhecimentos e na permanente reflexão sobre a acção. Nesta medida, consubstancia uma oportunidade de formação e aperfeiçoamento de competências, passíveis de se traduzir na agilização de estratégias e na consequente adequação das práticas a situações concretas, em conformidade com o parecer de Hargreaves, Earl e Ryan (2001), segundo os quais o trabalho em Equipa é uma fonte de aprendizagem. Como defendem os autores citados, este capacita as escolas e os professores a melhor responderem aos desafios que se lhes colocam, dado unirem as pessoas em torno dos problemas, rentabilizarem as perspectivas e saberes de todas elas e responsabilizarem-nas na criação de soluções, sem deixar de fora as que eventualmente façam parte do problema.

Volviendo aos dados do estudo e face à constatação de que as Equipas promovem, maioritariamente, contactos individuais com os diferentes colaboradores, que não favorecem a visão de conjunto, afigura-se pertinente a proposta de melhoria apresentada por uma delas, a qual preconizava a realização de reuniões que permitissem congregar num mesmo espaço e num mesmo tempo os diferentes intervenientes afectos a cada caso (desde que salvaguardada a sua especificidade). Nesta óptica pode considerar-se que as Equipas detêm potencial para se constituírem num efectivo suporte dado

propiciarem: o envolvimento dos diferentes parceiros na intervenção; a partilha e a reflexão interdisciplinares, que se traduz na adopção de um olhar multifacetado sobre a realidade; e orientações de trabalho que (indo ao encontro da necessidade de ajuda expressa por um elevado número de docentes) contribuem para reduzir a ansiedade e reforçar quer o sentimento de segurança, quer a adequação das práticas, contrariando a eventual tendência para a cristalização em formas estereotipadas de percepção e actuação face à diversidade.

7.2.3.4 – Impacto na comunidade

Partindo da informação recolhida e tendo presente o pressuposto de que a eficácia dos processos inclusivos exige a participação coordenada de todos os intervenientes da qual resulta o mútuo enriquecimento, conforme preconiza Kronberg (2003), afigura-se inequívoca a predisposição e capacidade das Equipas para o potenciarem, enquanto estruturas vocacionadas para a mobilização dos vários serviços que integram a comunidade.

Efectivamente, ao implicarem distintos serviços no processo de avaliação das situações, e de as devolverem aos mesmos, após avaliadas, para que intervenham sobre elas, em consonância com as directrizes colaborativamente delineadas, mais não estão do que a promover o envolvimento e a co-responsabilização da comunidade na remoção das barreiras que se afiguram limitadoras da aprendizagem e participação de alguns dos seus membros, com base nos seus próprios recursos. Assim, a admitir que o incremento destes procedimentos contribui, progressivamente: para a supressão de barreiras; para o incremento da informalidade das comunicações e da articulação inter-serviços; para a rentabilização dos recursos, conhecimentos e saberes-fazer; e, sobretudo, para melhorar a qualidade das respostas a efectivar pelas diferentes estruturas envolvidas, não restam dúvidas de que a existência das Equipas constitui uma mais-valia para a comunidade. Neste pressuposto, pode concluir-se que detêm a capacidade de fomentar a criação e consolidação de redes de resposta a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, promotoras de inclusão social, e de precaver situações de famílias multi-assistidas em que as várias intervenções se processam, por vezes, de forma desordenada e em perfeita desconexão.

7.2.3.5 – Reflexos nas dinâmicas internas das Equipas

Ilustradas as várias vertentes nas quais a influência das estruturas em análise se afigura promotora de inclusão, revela-se oportuna uma última abordagem que visa compreender a forma como a acção das Equipas se pode constituir móbil de aperfeiçoamento das suas próprias dinâmicas, tendo em vista a melhoria dos processos inclusivos.

Começando por considerar os profissionais que integram as Equipas, importa salientar que, à semelhança dos que com elas interagem, também aqueles se vão enriquecendo, como resultado do continuado cruzamento de distintas perspectivas, da partilha de experiências e saberes e do desenvolvimento de competências reflexivas e sociocognitivas. Daqui resulta a melhoria da sua capacidade de compreender e responder à crescente complexidade e dinamismo dos contextos, mediante o encontrar de soluções mais ajustadas (em conformidade com o que defende Ferreira, 2001c) que passam pela implicação de distintos intervenientes e/ou serviços.

Numa outra vertente, importa considerar a questão da avaliação, na medida em que possibilita a consciencialização, por parte do grupo, da forma como está a trabalhar, permitindo, como afirmam González, Silva e Cornejo (1996), conhecer em que medida o seu esforço garante a consecução das metas estabelecidas. Recorde-se, a propósito, que no universo estudado, apenas algumas Equipas asseguravam a realização periódica da auto-avaliação, sendo de realçar, serem muito distintos os moldes em que umas e outras a faziam.

Atendendo ao facto de serem praticamente inexistentes quer os tempos e espaços de formação, quer os intercâmbios entre Equipas, estas avançaram como propostas de melhoria da sua acção, a adopção de procedimentos uniformizados de avaliação e a realização de formações intra e interequipas, enquanto estratégias de produção de conhecimento e de desenvolvimento de competências. Nesta atitude revelam uma clara vontade de imprimir melhorias no seu desempenho, traduzida quer no evitar possíveis tendências para a cristalização em formas mais ou menos estereotipadas de actuação, quer no garantir a consciencialização sobre a adequação dos processos de interacção, comunicação e coordenação das acções que visam a prossecução dos objectivos delineados. Em suma, a interacção ancorada na comunicação entre diversos actores e em processos de reflexão participada constitui, para as Equipas, o suporte da melhoria das suas intervenções e, conseqüentemente, da capacidade de promoverem a inclusão.

7.2.4 – Da realidade encontrada ao ensaio de um modelo de Equipa Interdisciplinar

Constituindo este o último ponto da discussão dos resultados (não considerando os itens em que se subdivide), afigura-se relevante justificar a pertinência do seu conteúdo e articulação com toda a informação que o antecede. Efectivamente, tendo-se iniciado o presente capítulo com a contextualização da origem das Equipas Multiprofissionais, enquanto condição necessária à compreensão da informação que se pretendia veicular na discussão dos dados, procedeu-se, nos pontos 7.2.1, 7.2.2 e 7.2.3 à apresentação genérica das principais características das Equipas, dos aspectos que retratam as suas dinâmicas e das suas potencialidades.

Saliente-se, contudo, que não sendo pretensão do estudo o estabelecimento de comparações entre Equipas, a forma como foi efectuada a análise dos dados, dos quais alguns não foram ainda alvo de discussão, permitiu identificar um conjunto de aspectos que, ditando a singularidade de cada uma, merecem ser clarificados, dado facultarem informações válidas à explicitação de um modelo de Equipa Interdisciplinar.

Nesse sentido, e recordando que alguns dos objectivos traçados visavam *o delinear de um modelo conceptual que permitisse balizar a acção das Equipas, a clarificação de linhas orientadoras de interacção com parceiros qualificadoras dos processos de intervenção e a explicitação de moldes de acção favoráveis à criação e consolidação, na comunidade, de redes de suporte potenciadoras dos processos inclusivos*, optou-se por explicitar, neste ponto, as particularidades de cada Equipa que podem contribuir para a satisfação de tais propósitos.

7.2.4.1 – Singularidade das Equipas retratada nos dados recolhidos

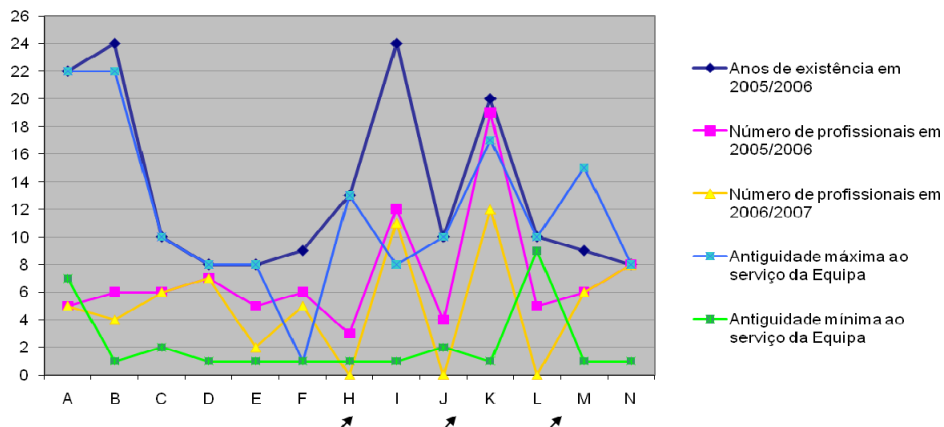
Em consonância com o exposto, cumpre reforçar que se é verdade que há um conjunto de aspectos que conformam as Equipas em análise numa realidade passível de entender como o objecto de estudo da presente investigação, com uma história que se cruza em muitos pontos e com idênticas características e dinâmicas, não é menos verdade que cada uma das 13 Equipas estudadas constitui uma entidade única e, como tal, distinta das demais. Assim, com base na multiplicidade de dados recolhidos, apresenta-se uma síntese ilustrativa daqueles que retratam a singularidade de cada uma, aí se incluindo a identificação de pontos fortes e fracos, sempre que se considera que tal procedimento favorece a apreensão de características e formas de intervenção

modelares, passíveis de implementar por Equipas Interdisciplinares com propósitos inclusivos. Para tal, e conforme se demonstra em seguida, optou-se por aglutinar a informação em torno de dois tópicos que pretendem evidenciar algumas especificidades das Equipas e aspectos fulcrais da sua acção visando, em última análise, a compreensão do seu impacto na respectiva estabilidade e funcionamento.

Particularidades das Equipas - Começando por procurar compreender os factores responsáveis pela efectividade/extinção das Equipas, com base no cruzamento dos dados por elas facultados, com os diferentes pareceres recolhidos em torno da questão, e tendo como suporte o gráfico 7.1, constata-se que:

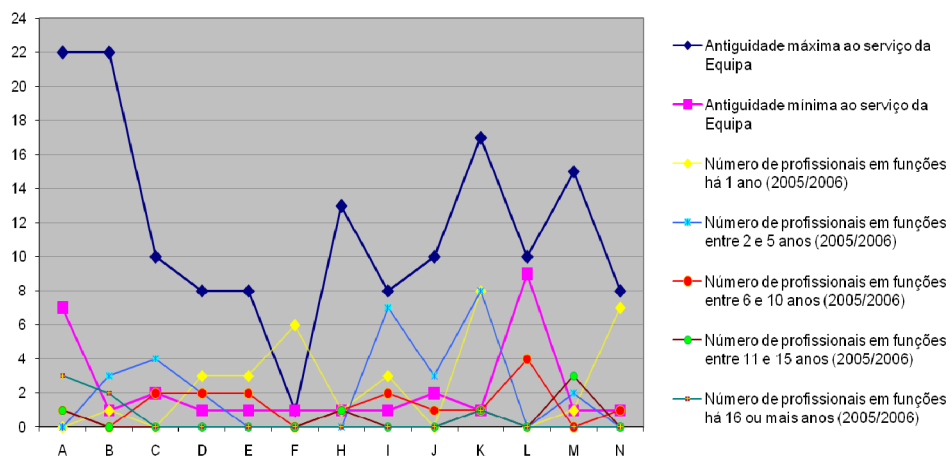
- Não é possível estabelecer qualquer relação de causalidade entre longevidade (tempo de duração), mobilidade dos seus profissionais e a cessação de funções, em 2006/2007, das Equipas H, J e L, dado não terem sido das primeiras nem das últimas a ser criadas nem tão pouco terem registado a maior ou a menor mobilidade dos seus profissionais.
- No que se refere à dimensão e sendo as Equipas citadas das mais reduzidas, é possível equacionar a possibilidade deste factor condicionar negativamente a estabilidade das Equipas, apesar de também a Equipa E ter registado um corte drástico em termos de recursos humanos, na passagem de 2005/2006 para 2006/2007, sem que tenha cessado funções.
- A reduzida diversidade de profissionais nas Equipas H, J e L (nomeadamente, elementos da educação efectivos nas duas primeiras, e de médico na terceira, na qual a área da saúde era representada por um enfermeiro) aparenta tratar-se de um constrangimento ao seu funcionamento (ver figura 7.1). Refira-se, porém, que quando inquiridas sobre a composição ideal, todas elas propuseram a integração de mais elementos, inclusive análogos aos já existentes, sem referir os profissionais de educação. Apenas a L defendeu a inclusão de um médico.
- As justificativas apresentadas para a cessação de funções relacionavam-se com a saída de profissionais e alterações nas políticas educativas.

7.1 – Longevidade¹, dimensão e mobilidade dos profissionais



Num olhar abrangente sobre as restantes Equipas, ressalta a elevada mobilidade dos seus profissionais, (ver gráfico 7.2) atendendo ao número dos que se encontravam a exercer funções pela primeira vez em 2005/2006, sendo de destacar, neste caso, as Equipas F e N. Também a Equipa E é merecedora de reparo, dado ter ficado reduzida a dois elementos em 2006/2007.

7.2 – Antiguidade² dos profissionais ao serviço das Equipas



Na prática, os aspectos citados conferem fragilidade às referidas Equipas, que se traduz na falta de experiência de trabalho interdisciplinar nos contextos

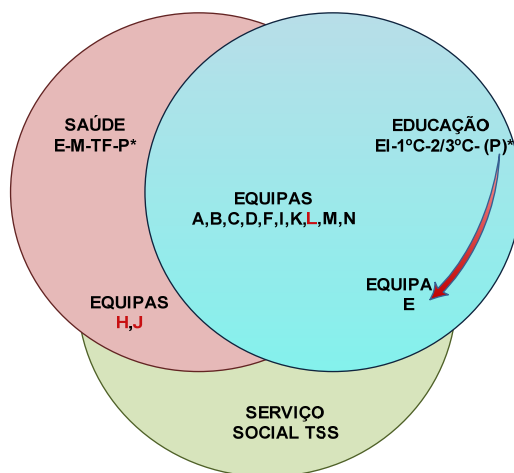
¹ Referente a tempo de duração

² Qualidade do que é antigo

em causa e de riqueza de perspectivas diversificadas, decorrente da ausência de profissionais. No pólo oposto há a salientar as Equipas A, B e K que, a par da sua longevidade, se destacam das restantes pela estabilidade de alguns dos membros que as integram, permitindo equacionar-se a relação entre este factor e a sua efectividade.

Ainda, relativamente à mobilidade, há a salientar o facto de ser particularmente sentida na área da educação, sendo os respectivos profissionais os que, em média, permaneciam menos tempo em funções nas Equipas, por oposição aos médicos. Este aspecto, que na prática é gerador de precariedade, advém, sobretudo, da área que mais beneficia da acção das estruturas em análise. Registe-se, complementarmente, a dimensão das Equipas I e K, como constrangimento ao seu bom funcionamento (muito superior a todas as restantes), sobre a qual opinaram o representante da saúde e um membro da Equipa I. Assim, enquanto o primeiro afirmava que não deveria ser constituída por mais do que cinco elementos, o segundo referia: “só sei que quando somos muitos já não dá para funcionar”. Na prática, esta realidade, conforme oportunamente se falou, traduz-se numa dificuldade acrescida ao assegurar verdadeiros espaços de debate interdisciplinar e de definição consensual de estratégias (Alcover, 1999d; Anzieu e Martin, 2004). Refira-se, contudo, que não foi feita qualquer alusão ao facto da dimensão da Equipa K (com 19 e 12 elementos nos anos sobre os quais recaiu o levantamento de dados) se constituir constrangimento ao seu bom funcionamento.

Relativamente à diversidade dos profissionais, à excepção das Equipas E, H e J, todas as restantes integravam elementos das três áreas em análise, com



Saúde: E - enfermeiro, M - médico, TF - terapeuta da fala, P - psicólogo

Educação: EI - educador de infância, 1º C - professor do 1º Ciclo, 2/3º C - professor do 2º e/ou 3º Ciclos, (P - psicólogo)

Serviço Social: técnico de serviço social

Figura 7.1 - Distribuição de Profissionais por Equipa

predominância de psicólogos, técnicos de serviço social, médicos e professores do 1º Ciclo, realidade que confirma a continuidade da procura do trabalho interdisciplinar que tem vindo a ser defendido e praticado, ao longo do tempo, por estas Equipas. Acrescente-se, contudo, que quando questionadas sobre a composição ideal, enquanto as Equipas A, C, D, F e N referiam detê-la, as restantes em actividade (B, E, I, K e M) defendiam a integração de novos e/ou mais profissionais, maioritariamente, terapeutas da fala, psicólogos, professores (em particular do 1º Ciclo) e, com menor expressividade, administrativos (Equipas H, J, L, K e I). Não se distanciando muito destes pareceres, a maioria dos representantes dos serviços advogava a integração de mais técnicos de serviço social, psicólogos (estes em número superior a um, e mais horas ou a tempo inteiro), médicos e professores (de preferência especializados em Educação Especial) e, com menor ênfase, de educadores, terapeutas da fala e diferentes especialistas do foro clínico. Na opinião dos inquiridos, a presença de outros técnicos (terapeutas ocupacionais ou da fala, pedopsiquiatras...) deveriam, mais do que integrar as Equipas, estar disponíveis na comunidade para prestarem o atendimento e apoio necessários, o que denota a continuada ausência de respostas em áreas específicas.

Considerando agora alguns aspectos de carácter funcional e de produtividade das Equipas, relacionados, nomeadamente, com a periodicidade das reuniões (ver figura 7.2) e com o volume de casos analisados, apresentado no gráfico 7.4, resulta evidente a disparidade que caracteriza o seu agir. Ponderando: a diferença no número de profissionais em cada Equipa; a área geográfica a que cada qual dá resposta (num extremo havia duas Equipas a dar cobertura a sete concelhos e noutro, cinco Equipas ao serviço de um único); o volume, aproximado, de horas mensais de reunião e a disparidade numérica de processos analisados (conforme evidenciam os gráficos 7.3 e 7.4), resulta inequívoca a ideia de que as Equipas adoptam distintas dinâmicas. Note-se que o número de horas mensais de reunião oscilou, aproximadamente, entre 2 e 24h

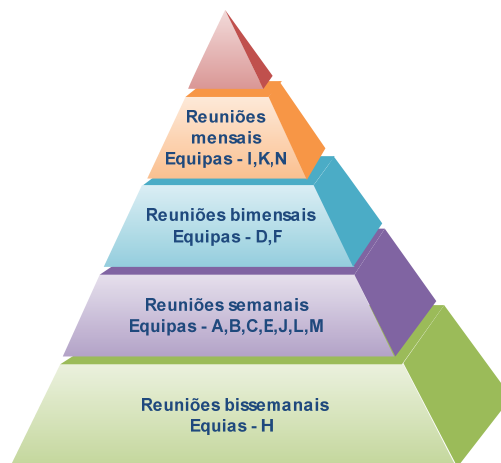
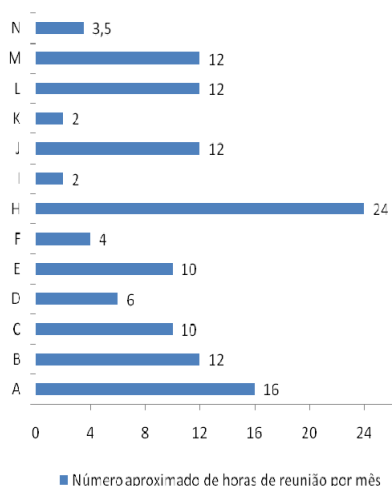


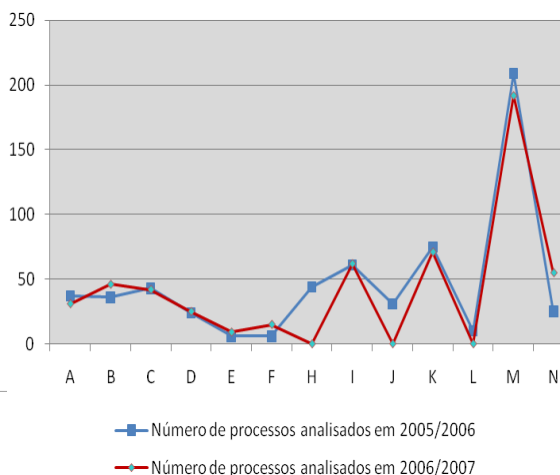
Figura 7.2 - Periodicidade das reuniões

(atribuindo o valor médio de seis horas ao somatório de uma manhã e uma tarde por semana, referentes à Equipa H) e que, nesses extremos, as Equipas a que se reportam, designadamente a K e a H, analisaram em 2005/2006 quantidades de processos tão díspares quanto o são 75 e 44.

7.3 – Horas de reunião/mês



7.4 – Volume de processos analisados



A reforçar a convicção agora apresentada é possível ilustrar, igualmente, que as Equipas B, J, L e M, com tempos idênticos de reunião, asseguraram no mesmo ano o tratamento, respectivamente, de 36, 31, 10 e 209 processos, sendo importante identificar possíveis razões justificativas para tal disparidade.

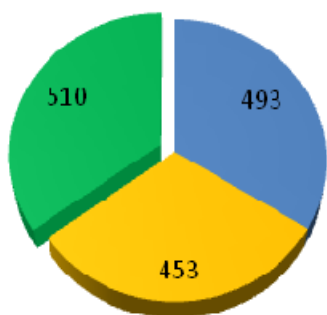
Procurando eventuais respostas na tipologia das situações sinalizadas às Equipas, verificou-se não haver diferenças dignas de destaque entre as mesmas. Por um lado, porque a maioria das crianças, em todas elas, pertencia ao sexo masculino e, à excepção da Equipa I, se situava na faixa etária dos sete aos nove anos, sendo a idade de oito anos a que registava mais casos. Desta realidade resulta evidente que são sobretudo as crianças a frequentar o 1º Ciclo as que mais beneficiam da acção das Equipas e que é na transição do segundo para o terceiro anos de escolaridade que as situações se agudizam levando os docentes, enquanto principais agentes sinalizadores, a solicitar ajuda daquelas estruturas, realidade que remete para a necessidade quer de uma intervenção mais precoce, quer de maior investimento na prevenção.

Por outro lado, focalizando a atenção nas problemáticas, cumpre salientar que apesar da similaridade numérica das que foram identificadas como estando centradas na criança, no contexto sócio-familiar e no contexto escolar (ver

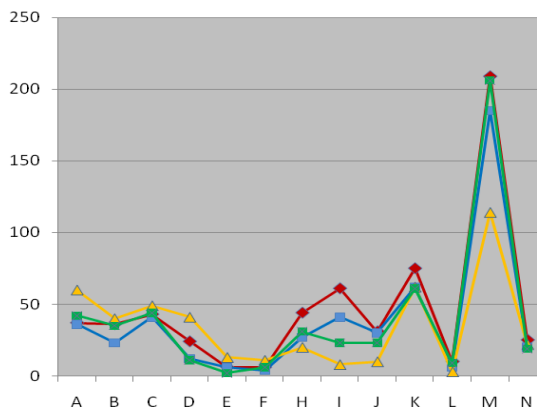
gráfico 7.5), destacando-se nos últimos dois, respectivamente, a inadequação das relações e dinâmicas intra-familiares e o insucesso escolar/competências em défice, verifica-se uma distribuição desigual, por Equipa. Na verdade as Equipas A, B, C, D, E e F registaram um número de aspectos referentes ao contexto sócio-familiar que ultrapassa claramente o número de processos tratados (ver gráfico 7.6), enquanto os valores mais elevados, assinalados pelas Equipas H, L e M, se reportavam ao contexto escolar, situando-se aquém do número de casos avaliados (realidade que não responde à questão deixada em aberto, alusiva à Equipa M). Por seu lado, as Equipas I e J, não ultrapassando igualmente a quantidade de processos tratados, identificaram maioritariamente limitações centradas na criança, ao passo que a Equipa K evidenciou uma inquestionável similaridade de valores entre as três tipologias de problemáticas apresentadas.

Face à realidade agora observada pode equacionar-se a possibilidade de haver nas comunidades em que as Equipas se encontram implementadas, diferentes necessidades, ou distintas tendências no que se refere a sinalizações efectuadas às Equipas, ou, ainda, populações com características específicas que careçam mais de um tipo ou outro de suporte. Porém, e tratando-se de um estudo horizontal não é possível passar, neste âmbito, para além das hipóteses.

7.5 – Distribuição das Problemáticas



7.6 – Problemáticas por Equipa



- Problemáticas centradas na criança
- Problemáticas centradas no contexto sócio-familiar
- Problemáticas centradas no contexto escolar
- ◆ Nº de processos avaliados
- Problemáticas centradas na criança
- ▲ Problemáticas centradas no contexto sócio-familiar
- Problemáticas centradas no contexto escolar

Dada a pertinência dos resultados obtidos, importa acrescentar, ainda, que as situações identificadas como problemáticas, não se encontravam centradas apenas na criança, na família ou no contexto escolar. Inversamente, coexistiam, na maior parte dos casos, associadas a dois ou mais contextos, destacando-se as simultaneamente centradas na criança e na escola e as transversais aos três microssistemas em análise, ilustrando a multicausalidade das problemáticas (de acordo com a opinião da Casa Pia, 1998; Rodrigues, 2003 e Serrano, 2007) e deixando antever a circularidade explicitada pela Casa Pia (1998) e por Amado (2000).

Considerando, por último, os procedimentos adoptados pelas Equipas no registo e documentação das suas acções, a partir dos instrumentos/ documentos utilizados, constatou-se que estes diferem entre elas, não só em número e finalidade, como também nas designações atribuídas, inclusive a suportes utilizados com idênticas funções. Classificados quanto à sua funcionalidade e aplicação, foi possível subdividi-los em dois grupos, na medida em que uns se destinavam a integrar os processos individuais, outros constituíam suporte da acção genérica das Equipas, conforme ilustra a tabela 7.1.

Instrumentos/documentos em análise		Equipas →										
		A	B	C	D	E	F	I	K	M	N	
Instr. de suporte da acção genérica das Equipas	De orientação		X	X	X	X	X					X
	De divulgação			X			X	X				
	De registo da actividade desenvolvida		X	X			X					X
	De síntese e avaliação		X	X		X	X		X	X	X	X
Instr. integrantes dos processos individuais	De caracterização	X	X	X	X	X	X	X	X			X
	De autorização						X	X				
	De registo dos trâmites desenvolvidos								X			X
	De encaminhamento		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tabela 7.1 – Identificação dos instrumentos utilizados por Equipa

Da leitura da informação plasmada na referida tabela resulta evidente que as Equipas B, C, D, E, F e N tinham regulamentado a sua forma de actuação: as primeiras em *Protocolo* formalmente assinado entre as entidades parceiras e a última no designado *Guião de procedimentos*. A divulgação da

composição da Equipa e da comunicação de início de funções, o registo das actividades desenvolvidas, através de sumários, assento dos processos recebidos, ou outros, constituíam procedimentos adoptados por um reduzido número de Equipas. À semelhança dos aspectos citados, a avaliação formal do trabalho desenvolvido em cada ano também não constituía um procedimento comum a todas as Equipas, nem tão pouco eram idênticos os moldes em que era feita pelas que a asseguravam (Equipas B, C, E, F, I, K e N). Neste âmbito, é de destacar o desempenho da Equipa K, pela minúcia e rigor estatístico, acompanhados de uma pertinente interpretação e reflexão sobre os resultados alcançados.

Relativamente aos documentos que constituíam parte integrante dos processos individuais, há a registar o facto de todas as Equipas, à excepção da M, fazerem uso de instrumentos de caracterização das situações, que no caso das Equipas A e K se suportavam em três documentos distintos, destinados à contextualização das situações escolar, clínica e sócio-familiar. Refira-se, neste âmbito, a similaridade das configurações e conteúdo dos instrumentos utilizados pelas Equipas K, I e N as quais privilegiavam o uso de questões de resposta fechada, ao invés das restantes Equipas e, ainda, o facto de se diferenciarem consoante o nível de escolaridade a que se destinavam. De forma idêntica, também o final da intervenção das Equipas era formalizado com a emissão de relatório ou ficha de resposta, eminentemente descritiva, onde era efectuada a caracterização da situação avaliada e apresentadas sugestões de encaminhamento/acompanhamento tidas como adequadas a cada caso, havendo a registar que somente a Equipa A não fazia uso de qualquer formulário pré-concebido para o efeito. Em síntese, a análise global da informação plasmada na tabela 7.1 deixa antever diferentes graus de formalização da acção desenvolvida, evidenciando que as Equipas A e M, por oposição às C, F e N, são as que menos investem na mesma.

Aspectos centrais do funcionamento das Equipas – Restringindo a presente abordagem às 10 Equipas que se mantiveram em actividade até ao final da recolha de dados e visando ilustrar a convergência, divergência ou desconhecimento/ausência de parecer dos diferentes inquiridos, sobre sete aspectos distintos mas interdependentes que incidem nos profissionais, dinâmicas e efeitos da acção das Equipas, foi construída a figura 7.3, em torno da qual se desenvolve a reflexão que em seguida se apresenta. Salvedar-se, contudo, que atendendo aos moldes de tratamento de alguns dados e ao facto de nem todos os inquiridos terem opinado sobre a totalidade dos aspectos em que

recai a presente discussão, nem sempre é possível particularizar os respectivos pareceres.

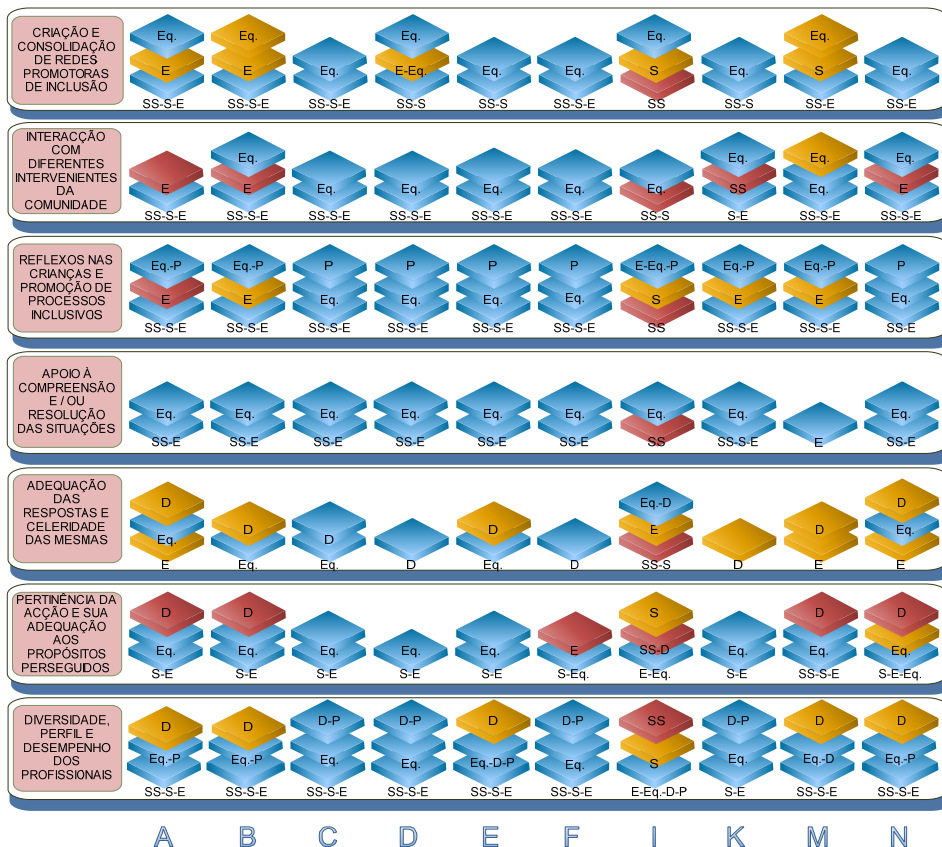


Figura 7.3 – Pontos fortes, pontos fracos e desconhecimento dos inquiridos acerca dos aspectos centrais do funcionamento das Equipas

Partindo da base para o topo, e porque foi sobejamente destacada a importância dos profissionais como aspecto fulcral do sucesso das intervenções, muito em particular no que respeita à diversidade, ao perfil e ao seu desempenho, cumpre referir que os docentes são praticamente os únicos

inquiridos que identificaram pontos fracos neste âmbito, ainda que por razões diferentes. Constitui excepção a saúde e o serviço social referentes à Equipa I, a primeira por questionar a formação e a adequação do perfil dos profissionais ao exercício das funções em causa, e o segundo por alegar desconhecimento, tanto neste, como em todos os aspectos considerados nesta análise. Quanto aos docentes é de referir que os referentes às Equipas E e K criticavam a ausência de profissionais (apesar de deterem, respectivamente, o menor e maior número, em 2006/2007) e que mais de metade dos relativos às Equipas A, B, K e N questionaram o profissionalismo dos respectivos elementos (muito em particular a primeira). Todos os demais inquiridos expressaram pareceres, mormente favoráveis, acerca das 10 Equipas. Percepcionando esta realidade à luz dos fundamentos teóricos apresentados, constata-se que vem de encontro ao preconizado por Surdo (1997), Canto (2000) e Hackman (1987) e Savoie e Baudin (1995) citados por Passos (2001), para quem as noções de eficácia, rendimento e produtividade dos grupos se encontram intimamente associadas ao conhecimento, competências e atitudes dos seus membros.

Relativamente à pertinência e adequação da acção das Equipas aos propósitos que lhe estão subjacentes, todas elas expressam uma opinião muito positiva, evidenciando um elevado auto-conceito, facilmente perceptível na análise dos seus discursos. Na prática, e em conformidade com Bergamini (1994) este sentir partilhado pelos seus profissionais revela-se de grande utilidade, na medida em que, constituindo-se fonte de motivação intrínseca, promove neles a capacidade de se auto-liderarem no desempenho das tarefas, garantindo adequados níveis de envolvimento, compromisso e sentido de responsabilidade.

Neste âmbito, refira-se, ainda, que a Equipa N, não deixando de evidenciar uma consciência de si semelhante à expressa pelas restantes, fez alusão à desadequada distribuição de funções e de responsabilidades (aspecto referido por um representante da educação e corroborado pela própria Equipa), que contraria, em parte, o preconizado cariz interdisciplinar da sua acção. Na prática, e com base na informação recolhida através de entrevista grupal, a fase de análise dos processos era quase sempre efectuada, exclusivamente, pelos psicólogos da Equipa, sendo estes quem, partindo da sua percepção das problemáticas, tomava a decisão de que dados complementares recolher e em que moldes. Este procedimento, que segundo um dos seus profissionais visava colmatar a falta de tempo para o desenvolvimento de trabalho conjunto, (recorde-se o carácter mensal das suas reuniões), remetia exclusivamente para a

processos mais morosos. No caso das Equipas M e N, para além da morosidade, foi referida, respectivamente, a imprecisão dos relatórios emitidos e a insuficiência das respostas. É no entanto necessário acrescentar que, numa leitura transversal dos pareceres expressos pelos docentes, sobre os citados relatórios, foram muito mais os aspectos referidos como positivos do que os tidos como negativos, apesar de, ainda assim, nenhum ter sido favoravelmente valorado por metade ou mais dos docentes inquiridos. Neste âmbito há a destacar, também, o facto de os professores terem colocado a tónica da importância dos relatórios em aspectos de carácter organizacional em detrimento dos de cariz pedagógico, valorizando mais o terem processos bem constituídos e justificações validadas para a aplicação de medidas de Educação Especial, do que a adequada compreensão das potencialidades dos alunos e o acesso a propostas de intervenção ajustadas à situação de cada criança ou jovem. Nesta medida, revelam uma clara contradição entre os propósitos que referem movê-los a recorrer às Equipas (necessidade de compreender as dificuldades dos alunos e potenciar o seu desenvolvimento) e os aspectos que acabam por valorar mais. Esta constatação vem, de alguma forma, permitir equacionar a possibilidade de que a pressão a que os docentes sentem estar sujeitos, decorrentes das crescentes exigências que Costa (2003a) e Barroso (2005) afirmam estarem actualmente cometidas à escola, leve a que em função daquelas, acabem por estabelecer prioridades no seu agir que divirjam do espectável.

No que respeita ao apoio prestado pelas Equipas à compreensão das diversas situações e disponibilização de orientações de como lidar com as mesmas, verificou-se um consenso bastante alargado entre as Equipas e os representantes do serviço social e da educação, sendo este o único aspecto em que nenhum ponto fraco foi identificado como estando associado a qualquer Equipa.

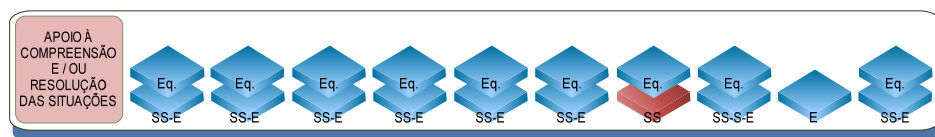


Figura 7.3.2 – Apoio à compreensão e/ou resolução das situações

É de acrescentar que relativamente aos representantes da saúde somente o representante da Equipa K se pronunciou, referindo que a mesma melhora o

conhecimento das situações, promovendo dessa forma a adequação das intervenções por pais e profissionais que interagem com cada criança ou jovem.

No que se refere aos pais, atendendo ao facto de, à excepção de cinco, todos os restantes terem partilhado o parecer de que as Equipas ajudam a compreender e resolver as problemáticas evidenciadas pelos seus filhos, esta seria condição praticamente suficiente para se poder afirmar que os pais que representam cada uma delas evidenciam um parecer favorável. Contudo, o facto de tal análise não ter sido efectuada não permite ter como certa tal hipótese. Embora com menor impacto, também cerca de dois terços dos docentes expressaram uma opinião favorável ao apoio prestado pelas estruturas em análise na compreensão das situações e na definição de estratégias de intervenção ajustadas, não sendo possível, por idênticas razões, identificar a sua distribuição por Equipa. Já o seu papel no apoio à implementação, por parte dos professores, das orientações delas emanadas, foi valorado como ponto fraco do respectivo desempenho, dado que menos de metade referiram beneficiar desse apoio.

Transpondo o impacto da acção das Equipas para os seus principais destinatários, designadamente as crianças e jovens, cumpre referir que o representante da saúde da Equipa I e os da educação referentes às Equipas B, K e M, por oposição aos restantes, percebem como desfavorável, pouco significativa ou insuficiente a capacidade das estruturas em análise promoverem processos inclusivos, ou, pelo menos, de lhe conferirem visibilidade. A justificar o seu parecer alegam a existência de múltiplos factores que se conjugam, comprometendo o resultado final, e apresentam também, como crítica, o facto das Equipas se limitarem a apresentar sugestões de intervenção. É exemplo a expressão “surgem propostas mas não passam disso”, deixando antever a expectativa criada em torno do desempenho das Equipas, o que reflecte a ausência de comunicação e de esclarecimento dos propósitos da sua acção.

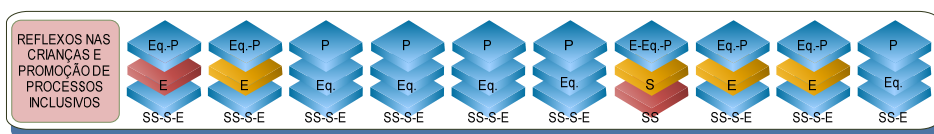


Figura 7.3.3 – Reflexos nas crianças e promoção de processos inclusivos

Contrariamente, e não considerando parte dos representantes da educação da Equipa A e o representante do serviço social da Equipa I, que alegaram desconhecimento sobre o assunto em análise, e ainda os docentes (aos quais se alude em seguida), todos os restantes inquiridos, ou seja, a grande maioria, expressaram uma opinião muito positiva. Destaque-se, as Equipas C, D, E, F e N que colheram um parecer favorável de todos os que sobre elas se pronunciaram, recordando, no entanto que o representante da saúde referente à N não fez qualquer alusão os reflexos da acção das Equipas nos seus destinatários.

Contrapondo agora os pareceres dos pais com os dos docentes e apesar de não ter sido efectuado o seu tratamento por Equipa, é possível afirmar, relativamente aos primeiros (com base nos registos apresentados) que todas as Equipas são positivamente valoradas no que toca aos benefícios que conseguem imprimir nas crianças, traduzidos, maioritariamente, em melhorias a nível emocional/comportamental e na aquisição de competências/melhoria dos resultados escolares. Por seu lado os professores destacam a ocorrência de “alguns” progressos a nível escolar, em mais de três quartos dos casos, seguidos dos referentes a aspectos comportamentais, em cerca de dois terços. Num e noutro casos, os aspectos alusivos à saúde registaram valores menos expressivos.

Sumariamente, os diferentes inquiridos defendem que a acção concertada dos diversos intervenientes na análise e avaliação dos processos favorece a adequação das intervenções, contribuindo para minimizar ou abolir barreiras que condicionam o desenvolvimento e bem-estar das crianças e jovens, o que, na prática, é confirmado por aqueles que de mais perto lidam com elas, nomeadamente, pais e professores. Nesta medida e ainda que havendo múltiplos aspectos a melhorar, não restam dúvidas de que as Equipas se constituem um efectivo contributo à promoção dos processos inclusivos, como defendem, sobretudo, Booth e Ainscow (2002), Kronberg (2003), Fonseca (2003), Madureira e Leite (2004), Echeita (2006), Paes, Rodrigues e Benard (2006) e Verdugo e Rodríguez (2008).

Na sequência do exposto cumpre referir, ainda, que quando se faz recair a observação nas dinâmicas das Equipas alusivas à interacção com distintos intervenientes da comunidade, se constata que parte dos representantes da educação referentes às Equipas A, B e N, à semelhança dos inquiridos que representam o serviços social relativos às Equipas I e K, e a saúde, no caso da Equipa I, referem desconhecer em que moldes se operam tais dinâmicas, o que,

por si só, se constitui numa debilidade, na medida em que traduz uma reduzida ou nula interacção.

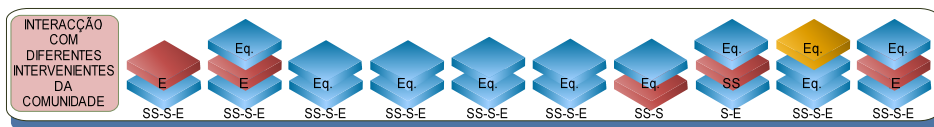


Figura 7.3.4 – Interacção com diferentes intervenientes da comunidade

A realidade agora descrita assume particular gravidade pelo facto de serem maioritariamente os representantes da educação, enquanto serviços com os quais as Equipas privilegiadamente interagem, os que em maior número alegam desconhecimento. Constitui exemplo, o reparo efectuado pelo representante da saúde supra-referido, que em dois momentos distintos propõe o incremento da articulação da Equipa com os profissionais de saúde e com os serviços da comunidade. Note-se que, de acordo com os dados facultados pela Equipa em causa, a interacção parece centrar-se maioritariamente na fase de encaminhamento, sendo de acrescentar ser esta a única Equipa que não classificou como boa a colaboração dos serviços e outros intervenientes da comunidade, descrevendo-a antes como tardia e como resultante de continuada insistência.

No que se reporta aos pontos fracos identificados, cumpre destacar o caso da Equipa M, a qual, por um lado, apresenta indicadores de interacção com a comunidade, quando se assume como estrutura conhecida no meio, aspecto que percepciona como facilitador da procura de que refere ser alvo por parte dos pais (o que é confirmado pelo número de processos analisados por ano), por oposição à afirmação de que raramente contacta os serviços do meio, alegando como justificativa o estarem praticamente todos representados na Equipa. Este aspecto é particularmente evidente na descrição que faz dos moldes em que desenvolve a sua acção, quando refere “à segunda-feira são feitas as avaliações, à terça é para os relatórios. Toda a informação fica registada em processo, e depois, no dia seguinte, a Equipa reúne-se e discute a elaboração do relatório... com base nas observações” (Equipa M – médica). Ou seja, os contactos que todas as Equipas referiram estabelecer na recolha de dados adicionais, resumem-se, no caso da Equipa M, à realização de avaliações pontuais, aspecto que parece justificar, pelo menos em parte, a discrepância do volume de trabalho apresentado por esta Equipa em relação às restantes.

No que respeita ao parecer de pais, cumpre referir que a análise efectuada deixou transparecer que não só as Equipas solicitavam a colaboração dos intervenientes e serviços da comunidade como estes se disponibilizavam a prestá-la. Foi também evidente o elevado número de inquiridos que expressou desconhecimento sobre a questão, destacando-se, entre eles, os afectos à Equipa M, em particular no que respeita a eventuais interacções entre a Equipa e as escolas.

Recordando que o sucesso das intervenções não decorre da acção exclusiva das Equipas mas também do interesse, competência e mobilização daqueles que no dia-a-dia intervêm com as crianças e jovens, em particular pais e professores, cumpre salientar que os primeiros constituem peças fulcrais à promoção do sucesso dos filhos, (como defendem Paes, Rodrigues e Bénard da Costa, 2006) e os segundos são recursos fundamentais aos processos de inclusão educativa (Echeita, 2008). Nesta medida, é possível concluir-se que a melhoria dos processos inclusivos resulta da capacidade das Equipas suscitarem a co-participação dos diferentes intervenientes afectos a cada processo, sendo claro, no entanto, que há necessidade de imprimir melhorias neste âmbito.

Por último, e intimamente relacionada com a realidade agora descrita prende-se a questão da criação e consolidação de redes inter-serviços promotoras da melhoria das respostas a crianças/jovens em situação de vulnerabilidade.

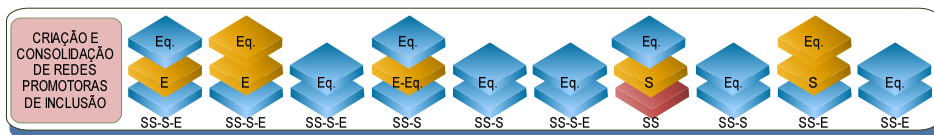


Figura 7.3.5 – Criação e consolidação de redes promotoras de inclusão

Ora, acerca desta realidade sobre a qual apenas foi possível particularizar os pareceres dos representantes dos serviços e os das Equipas, constatou-se que dos sete representantes da educação que se pronunciaram (A, B, C, D F, M e N), os relativos às Equipas C, F, M e N entenderam, na sua totalidade, como positiva a acção e capacidade das estruturas em análise criarem e consolidarem redes inter-serviços, por oposição aos alusivos à Equipa D. Os referentes às restantes (A e B) expressaram pareceres distintos, uns favoráveis, outros desfavoráveis.

Dos representantes da saúde, apenas o alusivo à Equipa N não se pronunciou, destacando-se entre os restantes, os respeitantes às Equipas I e M que manifestaram um parecer desfavorável ao alegarem tratar-se de estruturas pouco efectivas nessa função. No que respeita às Equipas, constatou-se que detêm um parecer muito favorável acerca do seu papel, à excepção da B e da M (que ainda não se consideram promotoras de redes) e de um elemento da D que divergiu, nessa matéria, dos restantes que a integravam. De acordo com as opiniões discordantes, as Equipas teriam que assegurar o seguimento dos casos avaliados, e o desenvolvimento de um trabalho vocacionado preferencialmente para a prevenção, suportado em dinâmicas que contribuíssem para garantir a proximidade das diferentes estruturas a partir de processos formativos direccionados aos profissionais das Equipas e aos professores que com elas interagem.

Inversamente, as restantes Equipas consideram que a interacção que estabelecem com os serviços da comunidade se assume facilitadora dos processos colaborativos e do acesso a informações pertinentes, na medida em que se consubstancia num progressivo estreitamento de relações, traduzido em informalidade e em comunicação fluida, conforme defende Abrahamson (2006). Refira-se, contudo, que a relação que as Equipas estabelecem entre informalidade e redução da morosidade foi francamente rebatida pelos docentes.

Na opinião das Equipas a referida interacção favorece, ainda, a mobilização e a articulação dos diversos serviços, que se corporiza na rentabilização dos saberes e recursos comunitários e na efectivação de respostas mais céleres e mais ajustadas aos problemas, porque mais próximas da sua origem e decorrentes de um trabalho articulado entre os diferentes agentes envolvidos. Como muito bem referia o representante da saúde referente à Equipa K, “[A Equipa] Agrega e potencia os recursos institucionais e técnicos da comunidade de modo a dar respostas globais às necessidades das crianças e suas famílias de forma a diminuir a sua vulnerabilidade (...) dá suporte à necessidade de recursos e contribui para a sua canalização para as necessidades concretas”. Em síntese, resulta evidente que, conforme preconizam Booth e Ainscow (2002), Paes, Rodrigues e Bénard da Costa (2006), Echeita (2006) e Verdugo e Rodríguez (2008), as Equipas detêm um papel muito importante na promoção de culturas e práticas inclusivas.

7.2.4.2 – Fundamentos que sustentam a mudança

O dinamismo que caracteriza a sociedade actual exige dos seus agentes a capacidade de, continuamente, arquitectarem respostas consentâneas com os desafios que lhes coloca. Nesta óptica, face: à perenidade e crescente complexidade dos factores que se constituem barreiras à actividade e participação, em particular, de crianças e jovens em idade escolar; às fragilidades detectadas nas Equipas que constituíram o objecto de estudo da presente investigação; e à visível diversidade que as caracteriza, ocultada por idênticas designações e propósitos, afigura-se pertinente a apresentação de um modelo renovado de Equipa Interdisciplinar.

Com o citado modelo pretende-se contribuir, simultaneamente, para a superação de algumas das debilidades encontradas e para a apropriação do paradigma de intervenção que preconiza. Em última instância, parte-se da convicção de que as Equipas detêm um potencial inigualável na promoção da inclusão e equidade social, na medida em que se sustentam na rentabilização de sinergias decorrentes da mobilização da comunidade em prol da redução das situações de vulnerabilidade que fragilizam e obstaculizam o adequado desenvolvimento pessoal e académico das crianças em idade escolar.

Acrescente-se, ainda, como nota introdutória à etapa seguinte, que o esboço de modelo que se apresenta não pretende propor a retirada, às actuais Equipas, das margens de liberdade e autonomia que detêm, mas tão-somente apresentar um conjunto de directrizes genéricas, que visam torná-las mais idênticas nas suas características e funcionamento, e mais eficazes na sua acção. Nesse propósito, procede-se à explanação da informação em torno dos quatro tópicos infra-apresentados.

- *Preâmbulo* – como introdução justificativa;
- *Princípios orientadores* – enquanto identificação de aspectos que sustentam a convicção de que a acção mediadora das Equipas Interdisciplinares se constitui um verdadeiro instrumento de inclusão, pelo potencial que detêm, pelas dinâmicas que desenvolvem e pela posição estratégica que ocupam no seio das comunidades;
- *Conceitos base e sua articulação* – como espaço de explicitação e ilustração dos conceitos subjacentes e das relações que estabelecem entre si;
- *Linhas balizadoras da criação e acção das Equipas* – enquanto campo privilegiado de apresentação de medidas que situem a constituição de

Equipas e as dinâmicas a eleger, no sentido de dotar de maior eficácia as intervenções a efectivar pela diversidade de agentes envolvidos.

7.2.4.3 – Esboço de um modelo de Equipa Interdisciplinar

Enquanto conceito nuclear, a definição de **Equipa Interdisciplinar** refere-se a uma microestrutura composta por um número restrito de profissionais com formações diversificadas, que em estreita e continuada interacção promove o diálogo e o esbater de fronteiras entre os diversos campos do saber, bem como a capacidade de apreensão do real nas suas particularidades e complexidade, garantindo, simultaneamente, uma análise aprofundada e abrangente. A sua acção, que tem lugar em contexto organizacional, pauta-se por normas definidas *a priori* e visa alcançar objectivos e metas pré-estabelecidas traduzidas em produtos passíveis de avaliar.

Na sua especificidade, as Equipas Interdisciplinares com propósitos inclusivos devem reunir, preferencialmente, as seguintes características:

- **Dimensão** – Quatro a sete elementos.
- **Diversidade** – Médico, psicólogo (podendo exceder a unidade por Equipa), técnico de serviço social e um a três docentes (afectos a diferentes ciclos de escolaridade especializados em Educação Especial).
- **Regularidade e duração dos tempos de reunião** – Três horas semanais;
- **Objectivos** – Identificação dos factores que se constituem barreiras à presença, actividade e participação de crianças e jovens em idade escolar, depois de esgotadas as possibilidades de resolução das situações pelos recursos de primeira linha; Definição de estratégias de intervenção e encaminhamento das situações, em estreita articulação com os demais parceiros; Apoio de retaguarda à implementação das medidas delineadas.
- **Normas** – Adopção de posturas promotoras do bom rendimento grupal; Participação activa de todos os membros; Observância pelo absoluto sigilo da informação veiculada no decurso dos trabalhos.
- **Área de abrangência** – A referente a cada Agrupamento de escolas/Escola não Agrupada, no pressuposto de que são criadas na ordem de um por um.

Preâmbulo

A estreita interdependência dos subsistemas que acolhem a criança desde o nascimento, e a dotam de competências que progressivamente se vão consolidando na multiplicidade das interacções que estabelecem com distintos agentes socializadores, não pode ser esquecida quando essa mesma criança evidencia uma qualquer fragilidade, tantas vezes resultante de factores de risco decorrentes do próprio meio.

Efectivamente, a actual complexidade e multicausalidade dos aspectos que se traduzem em barreiras à presença, aprendizagem e à participação (decorrentes de aspectos inerentes à pessoa e aos contextos, com por exemplo: famílias disfuncionais ou em sofrimento; escolas que não acolhem, não apoiam e/ou estigmatizam; grupos de pares que promovem a adopção de comportamentos desviantes, entre outros) não só se alimentam e reforçam numa circularidade constante, como constituem o cerne das dificuldades com que frequentemente se confrontam pais e professores. Na prática, são, sobretudo estes, pela função social que desempenham, quem acaba por experimentar sentimentos de impotência, de desânimo e principalmente de insegurança, porque diariamente expostos ao sofrimento que de forma continuada experimentam algumas crianças, o qual, para além de não lhes ser indiferente, lhes exige capacidade de intervenção, ainda que por vezes não o consigam compreender, nem tão pouco architectar respostas adequadas e consistentes.

Sob distintas formas, crianças, pais e professores acabam por constituir os públicos-alvo que mais benefícios podem retirar da acção promovida por Equipas Interdisciplinares, dado que estas não só facilitam a compreensão dos factores que se constituem obstáculo ao desenvolvimento, aprendizagem, participação e bem-estar das primeiras (com base no confronto de saberes e cruzamento de perspectivas), como garantem a definição de estratégias de intervenção consentâneas, por aqueles que detêm o conhecimento, a experiência e a capacidade de as assegurar. Nesta perspectiva, a redução das situações de vulnerabilidade, enquanto condição básica à promoção da inclusão, decorre da conjugação da acção interdisciplinar com a mobilização e implicação dos diversos intervenientes, num processo que ilustra claramente a convergência e articulação de esforços. Desta forma, a inclusão, equacionada como co-responsabilidade de todos, constitui o móbil da actividade das Equipas Interdisciplinares, entendidas como estruturas capazes de promover, num dado contexto, o estabelecimento de parcerias e a consolidação de redes, cujo

potencial é rentabilizado em resposta às necessidades concretas do meio em que são geradas.

Princípios orientadores

Tendo como derradeiro propósito a garantia da equidade social, através da criação de condições que propiciem e promovam o esbater de diferenças que fazem da diversidade uma fragilidade (na medida em que torna mais vulneráveis certas crianças e jovens limitando-as no acesso aos direitos fundamentais, dos quais se destacam o sucesso educativo e a plena participação na sociedade) constituem-se princípios orientadores da acção a desenvolver por Equipas Interdisciplinares:

1. ***A universalidade e a diferenciação positiva enquanto garante de inclusão social***

A igualdade de oportunidades que subjaz ao conceito de inclusão social pressupõe que todas as crianças e jovens em idade escolar sejam tratadas como iguais, sem descuidar o pleno respeito pela diversidade que caracteriza cada uma delas, a qual implica cumulativamente, o assegurar de condições e respostas diferenciadas condizentes com as suas circunstâncias específicas.

2. ***A Interdisciplinaridade como princípio organizador da acção***

Em conformidade com o paradigma ecológico, a compreensão dos atributos da criança ou jovem em desenvolvimento é indissociável dos parâmetros do contexto em que se insere. Congruentemente, a interdisciplinaridade assume-se como a estratégia mais profícua à sua apreensão, na medida em que promove uma visão holística da realidade, por oposição à sua percepção fragmentada.

3. ***A participação activa das entidades parceiras como garante de efectividade dos processos inclusivos***

A mobilização e a participação activa dos parceiros afectos a cada situação, em particular, crianças/jovens, pais e professores, coadjuvados por outros profissionais, não só promove a convergência de esforços em torno de objectivos comuns, como fomenta o respectivo compromisso e responsabilização. Neste quadro, a implicação e articulação dos diversos

intervenientes constitui-se um real contributo à eficácia e efectividade das intervenções, enquanto pilar fundamental da inclusão.

4. ***A criação, consolidação e dinamização de redes locais enquanto estratégia potenciadora de recursos e de convergência de sinergias***

O incremento das barreiras à actividade e participação e da sua complexidade, a par da insuficiência de recursos, requer participação activa das diversas estruturas. Assim, a criação, consolidação e dinamização de redes locais de suporte aos processos inclusivos constitui uma resposta direccionada para a resolução dos próprios problemas, sustentada na complementaridade, convergência e articulação de esforços colectivos, de onde resulta a simplificação dos procedimentos, a qualificação das respostas, e o apoio continuado às crianças e jovens.

5. ***O desenvolvimento de competências de intervenção sustentadas na partilha e na interacção***

A troca de opiniões, a partilha de conhecimentos e a reflexão participada, que sustentam as tomadas de decisão colaborativamente construídas, dotam de acrescidas aptidões os intervenientes envolvidos, na medida em que saem enriquecidos dos processos: pelo suporte e segurança que conquistam, pela tomada de consciência que adquirem, favorável à melhor compreensão das situações com que lidam, e pela potenciação e eventual domínio de novas competências de intervenção promotoras de boas práticas.

Conceitos base e sua articulação

A noção de conceito traduz a representação intelectual de uma determinada realidade que não pode ser cabalmente entendida à parte do corpo de conhecimento que integra, materializado este na aglutinação de conceitos entre os quais se estabelecem relações dotadas de significado. Nesta lógica a expressão *Equipas Interdisciplinares*, enquanto conceito lato, compreende outros mais restritos, interligados entre si em torno de três eixos que no seu conjunto: situam e caracterizam os trâmites processuais das referidas Equipas; os aspectos que se constituem mobilizadores da sua acção, nomeadamente, barreiras à actividade e participação das crianças e jovens; e, os efeitos da mesma, traduzidos na dinamização da comunidade, que se organiza em rede, tendo em vista a reversão da situação. Nesta medida, a representação esquemática da realidade a que se reporta, ilustrada na figura 7.4 da página 796

constitui uma ferramenta organizativa de inestimável valor, dado permitir explicitar o entrosamento dos três momentos supracitados e destacar a sua pertinência e impacto na vida das crianças e jovens. Complementarmente, as tabelas infra-apresentadas procuram, assim, clarificar os conceitos básicos referentes a cada um dos três momentos agora citados.

1 - Constituem conceitos basilares à compreensão dos <i>factores mobilizadores da acção</i> das Equipas as noções de:	
Barreiras à actividade e participação	Factores que condicionam o desempenho da pessoa na execução de determinadas acções e o respectivo envolvimento nas situações da vida real. (Este conceito traduz a deslocação da atenção das dificuldades apresentadas pelas crianças e respectivas causas, subjacente à noção de necessidades educativas especiais, para a identificação dos aspectos que possam capacitar os serviços para responder cabalmente aos desafios da diversidade).
Facilitadores da actividade e participação	Factores que propiciam a remoção de dificuldades ou obstáculos limitadores da actividade e participação, contribuindo positivamente para a melhoria das condições em que ocorrem, referentes, nomeadamente, ao mundo físico, social e atitudinal que rodeia a criança e, conseqüentemente, para o seu desempenho.
Limitações nas funções e/ou estruturas do corpo	Alterações nas funções fisiológicas dos sistemas orgânicos e nas funções psicológicas e/ou nas partes anatómicas que se traduzem em restrições.
Factores contextuais	Conjunto de aspectos de natureza pessoal e de origem ambiental, onde se incluem as características da pessoas e as do mundo físico, social e atitudinal.
Problemáticas multicausais	Limitações que decorrem e se alimentam na conjugação simultânea e continuada de múltiplas causas.
Sinalização	Procedimento que traduz o acto de identificar uma dada realidade ou situação e contextualizá-la perante a Equipa.

2 - A compreensão das <i>dinâmicas das Equipas</i> requer a explicitação dos seguintes conceitos:	
Análise	Acção que partindo do geral para o particular, traduz o acto de descobrir significados e/ou identificar aspectos ocultos, indispensáveis à compreensão do todo, através da decomposição nos seus elementos constituintes.
Recolha complementar	Colecta adicional de dados, na fase que sucede a análise. Visa a obtenção de esclarecimentos, o acesso a distintos pareceres, a dissipação de dúvidas eventualmente suscitadas na etapa anterior, ou, ainda, a recolha de informação complementar sobre capacidades (cognitivas, motoras, de ajuste pessoal/emocional, interacção com os demais, actuação e inserção social) e desempenho da criança em avaliação.
Avaliação	Acção que traduz a apreensão e compreensão da realidade, com base em múltiplos elementos ou indicadores, numa atitude que envolve a comparação e a reflexão, sustentadas em argumentos racionalmente fundamentados, visando a aquisição e domínio de um conhecimento mais aprofundado sobre a mesma.
Tomada de decisão	Deliberação e definição das acções a implementar, resultante de um processo de negociação participada entre os elementos das Equipas e os intervenientes a quem compete operacionalizar a intervenção, de onde resulta a elaboração de planos de acção ilustrativos do trabalho a desenvolver.
Encaminhamento	Procedimento formalizado em documento convencionado para o efeito, que se refere ao fazer chegar, à entidade sinalizadora, a resposta arquitectada na fase de tomada de decisão e ao accionar de diferentes prestações a efectivar pelos intervenientes e serviços da comunidade, responsáveis pela aplicação das medidas previstas.

3 - O entendimento do <i>impacto/efeitos da acção das Equipas</i> carece da explanação das seguintes noções:	
Comunidade	Conjunto de pessoas afecto a um dado território, no qual desenvolvem interacções significativas com vista à satisfação das suas necessidades, a partir da rentabilização dos recursos locais.

Trabalho em rede	Multiplicidade de acções sustentadas na comunicação e na estreita interdependência entre as entidades que integram uma dada comunidade, desenvolvidas com carácter continuado e traduzidas na partilha de conhecimentos, informações, recursos e saberes-fazer. Fomenta a gestão mais eficiente dos recursos existentes, previne a sobreposição de intervenções e a existência de situações a descoberto e desenvolve a capacidade de responder pró-activamente a novos desafios.
Orientações e aconselhamento	Indicação de atitudes e comportamentos a assumir, pelos intervenientes directamente implicados, face aos sentimentos que as distintas circunstâncias/realidades despertam nos próprios.
Sugestões de intervenção	Proposta de estratégias específicas de intervenção a implementar pelos agentes que interagem directa e continuamente com a criança ou jovem.
Acompanhamento	Intervenção com carácter continuado no tempo, efectivada por profissionais afectos a áreas específicas, que visa a progressiva supressão das limitações detectadas e/ou a aquisição e aperfeiçoamento de competências.
Activação de intervenções complementares	Acção que se reporta à implicação de novos serviços visando dar resposta a situações que carecem de uma análise, compreensão e intervenção complementares. (São exemplos, alguns encaminhamentos direccionados para serviços de saúde ou de natureza jurídica).
Inclusão	Princípio que se sustenta na percepção da diferença como um valor, defendendo a presença, a aprendizagem, a participação e o exercício dos direitos fundamentais de todo e qualquer cidadão, na sociedade que o acolhe, no pleno respeito pelas circunstâncias que lhe conferem unicidade.
Equidade social	Princípio de acção que preconiza a adequação de regras e dinâmicas e a distribuição equitativa de benefícios e oportunidades, com vista à redução de qualquer forma de desigualdade e à criação de condições que valorizem a singularidade de cada pessoa, na total observância pelos princípios de igualdade e de justiça.

FUNCIONAMENTO DAS EQUIPAS INTERDISCIPLINARES E SEU IMPACTO NA CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE REDES DE SUPORTE PROMOTORAS DOS PROCESSOS INCLUSIVOS

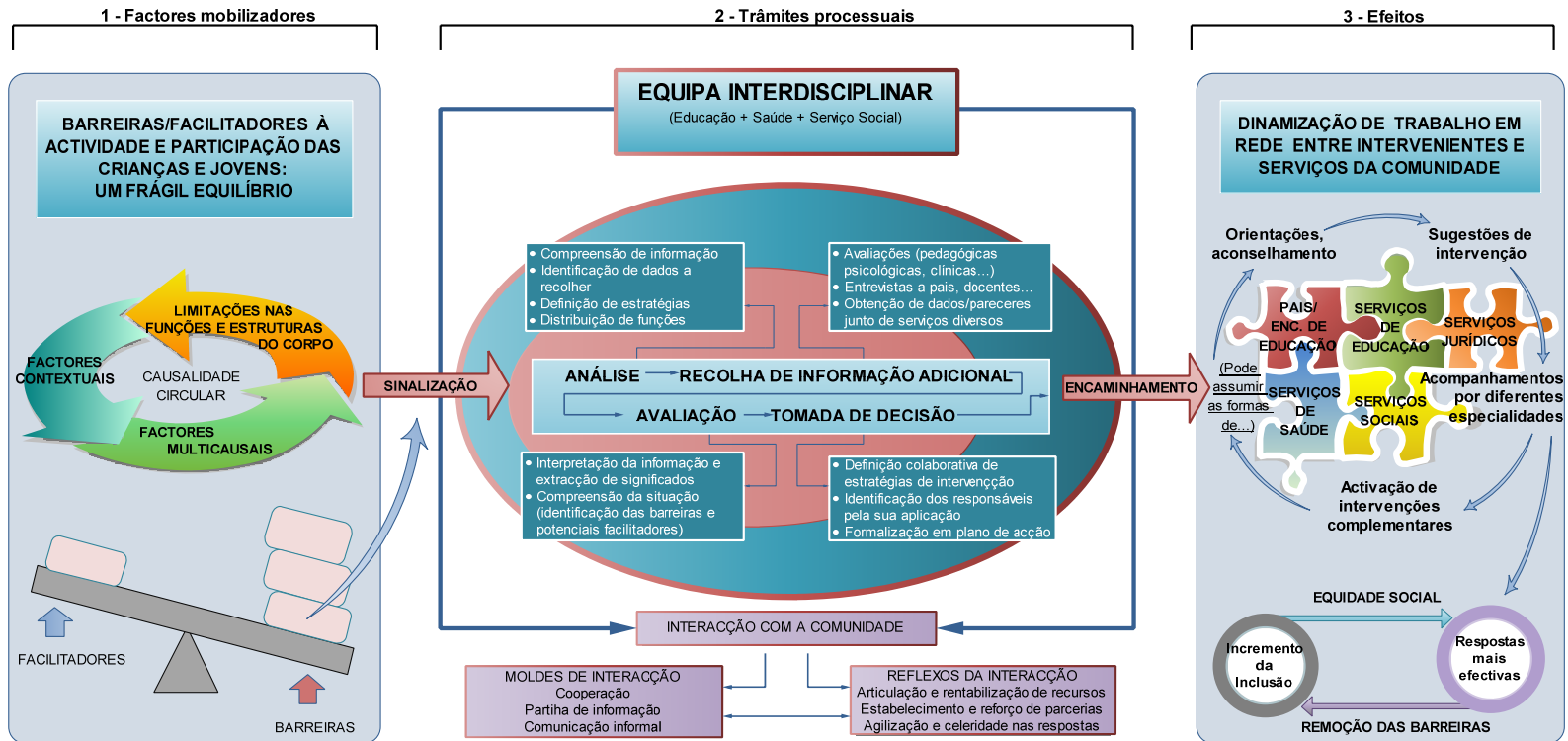


Figura 7.4 - Proposta de funcionamento das Equipas Interdisciplinares com propósitos inclusivos

Linhas de acção balizadoras das dinâmicas das Equipas

Balizar a acção das Equipas Interdisciplinares com propósitos inclusivos implica equacionar, primeiramente, a criação destas estruturas nas comunidades e explicitar de um conjunto de medidas pelas quais se deve pautar e, em seguida, situar as linhas orientadoras das suas dinâmicas internas e da sua interacção com a comunidade.

Criação de Equipas Interdisciplinares

Assegurar a existência e efectividade das Equipas passa por:

1. Formalizar protocolos inter-ministeriais que garantam a criação e a permanência das Equipas e a explicitação dos moldes de articulação;
2. Estabelecer parcerias entre os serviços da comunidade, formalizadas em protocolos de cooperação, que identifiquem os modos, tempos, locais e recursos a afectar, na plena observância pelas especificidades locais;
3. Recrutar profissionais que integrem serviços do meio (constituídos como parceiros) pelo conhecimento que detêm da realidade sobre a qual são chamados a intervir;
4. Privilegiar formas de recrutamento não impositivas, que possibilitem a selecção de profissionais competentes, dotados de adequadas competências sociais e intrinsecamente motivados para a acção a desenvolver;
5. Garantir a constituição de Equipas que reúnam os atributos apresentados como ideais ao seu bom funcionamento, bem como a permanência dos profissionais por períodos dilatados de tempo que possibilitem o desenvolvimento e a consolidação da acção interdisciplinar.

Dinâmicas internas

Promover o bom funcionamento das Equipas no que se reporta às suas dinâmicas internas implica:

1. Assegurar que todos os membros detenham uma consciência clara das suas funções, das normas por que se regem e dos objectivos que perseguem;

2. Definir estratégias que favoreçam a gestão e rentabilização dos tempos de trabalho interdisciplinar e a célere avaliação e encaminhamento dos processos;
3. Assegurar a distribuição equitativa de funções e a partilha de responsabilidades, sustentada na auto-liderança;
4. Garantir a comunicação face a face nas fases de análise, avaliação e tomada de decisão, assegurando a que participação de todos os seus membros se constitua um válido contributo à discussão e compreensão das situações e posterior definição consensual de estratégias de intervenção consentâneas;
5. Criar e manter actualizados os processos individuais e os registos da acção desenvolvida;
6. Assegurar a implementação regular de momentos de reflexão e de avaliação da actividade realizada, de acordo com indicadores previamente estabelecidos, garantindo a identificação das melhorias a implementar.

Interacção com a comunidade

Fomentar a colaboração inter-serviços e entre as Equipas e os distintos intervenientes a envolver na tramitação dos processos passa por:

1. Desenvolver estratégias de divulgação das Equipas e esclarecimento dos seus propósitos, funções e dinâmicas, junto de todos os (potenciais) parceiros;
2. Clarificar e definir com cada serviço, os moldes que a interacção pode assumir e os contributos passíveis de disponibilizar de parte a parte, identificando os profissionais que assumem o rosto de cada um;
3. Promover o envolvimento e a implicação dos distintos parceiros na recolha e cedência de informações, na compreensão das situações e na definição e operacionalização das estratégias que se afigurem adequadas à promoção da actividade e participação das crianças e jovens;
4. Garantir a formalização, em documento próprio, da explicitação das estratégias propostas e dos responsáveis pela sua implementação e avaliação, identificando os moldes e tempos em que esta deve ocorrer;

5. Assegurar, com regularidade, a reflexão e a avaliação conjuntas da actividade realizada, garantindo a identificação dos pontos fortes, dos pontos fracos e das melhorias a implementar.

A prossecução das linhas de acção explicitadas, norteada pelos princípios que as orientam e operacionalizadas em conformidade com o esquema de acção das Equipas Interdisciplinares que lhes confere unicidade, contribui, claramente, para mobilizar os diversos agentes sociais em torno de uma causa que, reportando-se à singularidade de cada criança/jovem, contribui para a construção de comunidades mais humanizadas, mais justas e mais inclusivas.

7.3 – Conclusões

O embrião da presente investigação, gerado nas vivências da sua autora enquanto membro de uma *Equipa Multiprofissional*³ (procedente das Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais oficializadas em 1982) direccionada para a intervenção com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, desenvolveu-se na convicção, continuamente alimentada, de que o trabalho em Equipa detém um potencial insubstituível na promoção dos processos inclusivos. Visando ilustrá-lo, com base na acção desenvolvida por Equipas análogas em termos de origem e finalidades, foi efectuado um vasto trabalho de pesquisa, distribuído, grosso modo, por duas etapas distintas: uma, que antecedeu a presente investigação e outra que coincidiu com o seu desenvolvimento.

A primeira etapa, que teve lugar em 2004 e 2005, centrou-se nas sete Equipas homologadas como Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais, na década de oitenta e constituiu não só uma pesquisa inédita, como também uma abordagem preliminar ao actual objecto de estudo. Na prática, permitiu situar a criação, origem e difusão *versus* extinção de tais Equipas e possibilitou a identificação das que em 2005 se encontravam a funcionar em Portugal (continente e ilhas), com idêntica origem e propósitos.

A segunda etapa de pesquisa, compreendida entre finais de 2005 e a actualidade, incidiu sobre 13 das 17 Equipas anteriormente identificadas (ou seja, todas as que aceitaram o desafio de nela colaborar) e traduziu-se no planeamento e realização da investigação acerca da qual se procuram agora extrair conclusões.

³ De acordo com a designação adoptada

Tendo como propósito demonstrar que as Equipas promovem a interacção e cooperação entre distintos intervenientes e serviços da comunidade, potenciando a criação e consolidação de redes que se constituem suporte a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco de exclusão, enquanto **objectivo geral da investigação**, considerou-se adequado sustentá-la: em fundamentos teóricos que favorecessem a compreensão dos fenómenos grupais e a sua pertinência ao serviço das organizações e da comunidade, e no cruzamento de pareceres e representações dos que se assumem co-autores dos processos inclusivos.

Na prática, e num primeiro momento, esperava-se identificar e compreender as dinâmicas de funcionamento das Equipas, os seus constrangimentos e as melhorias (**objectivos um e dois**), que, na óptica dos diversos públicos-alvo, deveriam ser asseguradas, para, num momento subsequente, e a partir da avaliação do seu potencial, se proceder à explicitação de moldes de acção (**objectivo três**), de linhas orientadoras de interacção com parceiros (**objectivo quatro**) e de um modelo conceptual (**objectivo cinco**), ou seja, redefinição de um protótipo de Equipa mais funcional e mais efectivo.

Visando assegurar o cumprimento de tais objectivos, a pesquisa contemplou três fases distintas de recolha de informação, em que cada uma das precedentes se constituiu ponto de partida para a seguinte, na medida em que as questões afloradas e/ou deixadas em aberto serviram de base à construção dos instrumentos de colecta de dados a utilizar nas fases subsequentes. Por esta via, foi reunido um vasto conjunto de informações que, uma vez analisadas e discutidas, garantiram a consecução dos objectivos previamente delineados, sendo possível, numa leitura transversal de todo o percurso investigativo e à luz do suporte teórico que o balizou, alcançar as conclusões que se passam a apresentar em torno de dois núcleos de análise: os aspectos estruturais e funcionais e as dinâmicas das Equipas.

7.3.1 – Conclusões gerais

Começando por situar um conjunto de **aspectos estruturais e funcionais** referentes às Equipas estudadas e imprescindíveis à compreensão das suas dinâmicas, afigura-se pertinente contextualizar a sua existência, dado ter sido possível concluir que as estruturas em questão resultaram da apropriação do

modelo de Equipas Multiprofissionais instituídas como Experiências-Piloto, em comunidades vizinhas daquelas em que foram implementadas algumas das referidas experiências. Constituem excepção duas delas porque remanescentes das então oficializadas. Registando actualmente diferentes longevidades, constatou-se que a sua criação se foi processando através do estabelecimento de parcerias entre serviços locais que garantem quer os recursos logísticos, quer a disponibilização, a tempo parcial, de profissionais para assegurar o funcionamento das Equipas. Para tal são seleccionados com base no seu perfil e competências, sem recurso a formas impositivas, aspectos que se revelam um contributo muito válido à sua eficácia e efectividade.

No que se refere às características das Equipas, constata-se que apresentam entre si uma geometria variável em termos de diversidade de profissionais, periodicidade das suas reuniões e dimensão, ainda que a grande maioria integre simultaneamente profissionais da educação, psicologia, saúde e serviço social e reúna com carácter semanal, e, ainda, que mais de metade seja composta por um número de elementos que oscila entre cinco e sete. Face a esta realidade, conclui-se que, embora não sendo possível efectuar generalizações, a maior parte delas, pelo número e diversidade de profissionais que contempla, reúne condições favoráveis à partilha de múltiplas visões, imprescindíveis à apreensão das particularidades e da complexidade inerentes às situações em análise e, ainda, à tomada de decisão tendo em vista a superação das circunstâncias que ditaram a intervenção da Equipa. Complementarmente, é possível deduzir que a realização de reuniões de carácter semanal dota as Equipas de maior eficácia, na medida em que promove a rentabilização das sinergias criadas na interacção, por oposição à justaposição de contributos parcelares que traduzem o trabalho individualizado de profissionais que raramente se juntam para analisar, fazer e decidir.

No que aos profissionais diz respeito, há a registar, como aspecto limitativo de algumas Equipas, a sua elevada mobilidade e consequente precariedade do respectivo vínculo às mesmas, com particular incidência dos representantes da educação. Tal facto constitui um constrangimento ao bom funcionamento e efectividade das estruturas em análise, dado obstaculizar a coesão e o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo e, consequentemente, a comunicação fluida e a cooperação, imprescindíveis à produtividade grupal. Inversamente, conclui-se, com base na opinião generalizada e consensualmente partilhada pelos inquiridos, que os profissionais que integram as Equipas, pelo seu perfil, desempenho e forma

como interagem, sustentados na comunhão de objectivos, constituem o cerne do bom funcionamento das Equipas.

Relativamente à produtividade das Equipas e à tipologia de casos que lhes são sinalizados, cumpre, antes de mais, fazer referência a dois factores que justificam, pelo menos em parte, a disparidade do volume que é desenvolvido por cada uma delas. São eles, as dinâmicas imprimidas na abordagem dos processos e a abrangência da área geográfica que abarcam e, por inerência, a quantidade de crianças a que potencialmente dão resposta. É evidente que tal realidade tem repercussões no seu funcionamento intra-grupal, na desejada interacção com a comunidade e, obviamente, na qualidade das suas intervenções. No que se refere à tipologia das situações, registam-se bastantes semelhanças no padrão de casos que recebem. Efectivamente constata-se que são as crianças do sexo masculino, a frequentarem o 1º Ciclo e com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, as que em maior número lhes são sinalizadas. Também, no que se refere às razões subjacentes à sinalização, se conclui existirem analogias entre as Equipas, na medida em que a maioria das problemáticas registadas são de origem multicausal e particularmente centradas na díade criança/escola ou na tríade criança/escola/ família, constatação que vem corroborar a ideia de uma estreita inter-relação, constante e dinâmica, entre os diversos contextos.

Considerando, por último, a formalização, registo e avaliação da acção desenvolvida, concluiu-se que as estruturas estudadas recorrem a procedimentos bastante díspares, tanto no que se refere à quantidade de documentos/instrumentos utilizados, como à sua estrutura, embora em termos de aplicabilidade se registre uma tendência generalizada na utilização de documentos de sinalização e devolução de informação às entidades sinalizadoras. Constata-se também, que a avaliação da acção realizada, enquanto estratégia que favorece a consciencialização da sua adequação aos objectivos e metas grupais e às expectativas dos que dela usufruem, é assegurada apenas por metade das Equipas. Contudo, constitui um factor em torno do qual os seus profissionais reconhecem a necessidade de implementação de melhorias e de uniformização de critérios e procedimentos.

No que se reporta às **dinâmicas das Equipas**, há a destacar duas vertentes complementares, nomeadamente, as que desenvolvem a nível intra-grupal e as que se referem à sua interacção com distintos intervenientes e serviços da comunidade.

Relativamente às *dinâmicas intra-grupais* e com base no cruzamento da informação disponibilizada pelas Equipas e pelos representantes da educação, saúde e serviço social, concluiu-se existir uma clara aproximação entre estes dois grupos de inquiridos, no que se refere à identificação dos momentos cruciais que caracterizam o funcionamento das estruturas em análise. Pese, embora, a forma como os representantes dos vários serviços descrevem os trâmites processuais implementados pelas Equipas, é possível identificar cinco momentos fulcrais que traduzem a acção que desenvolvem, na sequência da sinalização (entendida como acto de remeter às Equipas uma situação que careça da sua intervenção). São eles:

- A *análise*, percebida como uma primeira leitura interdisciplinar dos dados referentes a cada criança, que chegam à Equipa através do processo de sinalização;
- A *recolha de informações adicionais*, enquanto etapa de trabalho mais individualizado, em que diferentes membros assumem a tarefa de obter dados complementares, por diferentes meios através de distintas fontes, que proporcionem esclarecimentos e favoreçam uma melhor compreensão do caso;
- A *avaliação*, traduzida no debate interdisciplinar que se propõe extrair significados que possibilitem um adequado conhecimento, não só do potencial da criança, como também dos factores contextuais que se possam constituir facilitadores e/ou barreiras ao restabelecimento do desejado equilíbrio;
- A *tomada de decisão*, enquanto etapa fulcral responsável pela conversão à prática, do conhecimento gerado na fase anterior, traduzida na explicitação de estratégias e de medidas de intervenção;
- O *encaminhamento*, corporizado na mobilização de distintos intervenientes e/ou serviços da comunidade responsáveis pela aplicabilidade das estratégias e medidas anteriormente definidas.

Destaque-se contudo, que, embora o carácter exploratório do estudo não tenha permitido uma leitura de pormenor sobre os procedimentos adoptados por cada Equipa ao longo das várias fases identificadas, foram detectados alguns indicadores que, evidenciando diferenças entre elas, ilustram a necessidade de implementação de melhorias nas dinâmicas intra-grupais. São exemplos de melhorias a implementar: a distribuição equitativa de funções entre os membros que as integram; o incremento da recolha de informações

adicionais, apostando na diversificação das fontes e na observação das crianças nos próprios contextos; o investimento na discussão e tomada de decisão mediadas pela comunicação face a face, sustentadas no cruzamento de informações e na partilha efectiva de saberes e opiniões ao longo das várias fases do processo; o registo formal da acção desenvolvida e, ainda, a implementação sistemática de métodos de avaliação, pelo cariz formativo que detém, pela uniformização de procedimentos que possibilita, e pela visibilidade que confere às próprias Equipas.

No que se reporta à vertente da *interacção das Equipas com distintos intervenientes e serviços da comunidade*, visando promover a inclusão das crianças e jovens em idade escolar, enquanto vértice fulcral da investigação efectuada, conclui-se que, embora diferentes Equipas se encontrem em distintos patamares em termos de consecução desse propósito, é possível identificar, nas suas práticas, um conjunto de indicadores que permitem reforçar a convicção que constituiu o móbil do estudo.

Tomando o momento da sinalização como ponto de partida, cumpre destacar que à semelhança da avaliação que incidiu sobre as Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais, também agora se conclui que as actuais Equipas registam os docentes como os seus principais agentes mobilizadores. Esta realidade emerge, na opinião dos professores, de representantes de serviços e de alguns pais, da continuada ausência de profissionais nas escolas que se constituam suporte à acção pedagógica e, do facto destas continuarem a ser palco, por excelência, de detecção de fragilidades. Na prática, muitas destas permanecem negligenciadas ou ocultas até à inserção das crianças em contexto escolar, ou surgem como resultante do crescente desajuste entre as expectativas que a escola desenvolve (ou não) acerca de algumas delas e o desempenho que acabam por evidenciar.

Atendendo, ainda, ao facto de ser bastante reduzida a quantidade de sinalizações directamente efectuadas por pais, médicos ou por outros intervenientes, conclui-se que entre os diferentes subsistemas em que a criança/jovem se move, a escola constitui o principal *input* que desencadeia a acção das Equipas, constituindo, assim, o ponto de partida para o desenvolvimento de um conjunto mais ou menos vasto de interacções, potenciais promotoras de inclusão. Na realidade, a forma como as Equipas têm estruturadas as suas dinâmicas, dita, grosso modo, a tipologia, frequência e diversidade de contactos que operam com o contexto, sendo certo que os

diferentes inquiridos identificam dois momentos chave em que aquelas, privilegiadamente, interagem com os serviços/intervenientes do meio, nomeadamente, a fase de recolha de informações adicionais e a fase de encaminhamento.

No que se reporta à fase de tomada de decisão, concluiu-se que, embora sendo frequente a auscultação de pais e professores aquando da recolha de informações adicionais, tal procedimento não faz parte da maioria das dinâmicas das Equipas nesta etapa. Na verdade, as propostas de estratégias ou medidas a implementar, resultam, com maior frequência, de reflexões interdisciplinares que ocorrem à margem dos intervenientes a quem posteriormente compete operacionalizá-las, sendo-lhes transmitidas, ao invés destes serem envolvidos na sua concepção. Contudo, importa realçar a referência de um reduzido número de professores e de Equipas à implicação dos primeiros nos processos de tomada de decisão, factor que promove o envolvimento e a co-responsabilização dos intervenientes, e que, traduzindo um passo em frente nos procedimentos de interacção, contribui, claramente, para dotar as suas intervenções de maior efectividade.

Recentrando o discurso na fase de recolha de informações adicionais, em particular na vertente que se reporta à interacção com distintos intervenientes/serviços (em complemento do anteriormente explicitado relativamente às dinâmicas intra-grupais), conclui-se que as Equipas, visando assegurar uma compreensão contextualizada dos factores responsáveis pelas vulnerabilidades detectadas e dos que podem ser rentabilizados para potenciar a minimização ou reversão das mesmas, se socorrem maioritariamente de três procedimentos, direccionados para públicos distintos. São eles:

- A *interacção com a criança* materializada em encontros em que os profissionais envolvidos procuram não só perceber a forma como vive e sente a sua situação, como também avaliar o seu potencial e identificar os factores obstaculizadores;
- A *interacção com pais e professores*, traduzida maioritariamente em encontros/entrevistas, em que face a face são explanadas percepções, preocupações e expectativas;
- A *interacção com outros agentes da comunidade*, operacionalizada através de contactos formais e informais, com recurso a encontros presenciais, suportes escritos e a conversações telefónicas, entre outros, com o propósito de recolher informações que favoreçam a

compreensão e contextualização das circunstâncias que ditam a situação de vulnerabilidade subjacente à sinalização, bem como a identificação de potenciais facilitadores.

Num olhar mais atento sobre a realidade agora retratada, conclui-se que enquanto umas Equipas “aligeiram” a compreensão das situações, com base numa avaliação pontual à criança, na conversação com os pais e nas informações escritas que lhes chegam no processo de sinalização, outras, privilegiam os contactos presenciais. Neste caso, desenvolvem com a criança uma avaliação que se prolonga pelo tempo tido como necessário à sua cabal compreensão, e envolvem os pais, os docentes, e demais profissionais na obtenção de informações complementares, afigurando-se facilitadores de tais procedimentos, a reunião frequente dos seus membros e a resposta a um número reduzido de crianças, decorrente de áreas geográficas restritas.

Considerando, agora, a fase de encaminhamento, conclui-se, a partir dos testemunhos das Equipas e dos docentes, que são, sobretudo, os moldes da sua operacionalização, em conformidade com as decisões anteriormente tomadas, que garantem (ou não) a minimização ou reversão das situações de vulnerabilidade detectadas, e conseqüentemente, de eventuais percursos de exclusão. A justificar esta convicção, as Equipas salientam o facto de nesta fase, num processo inverso ao da sinalização, serem elas a remeter a responsabilidade da implementação das directrizes interdisciplinarmente delineadas, aos intervenientes que diariamente interagem com a criança ou jovem, e com particular destaque aos agentes sinalizadores. Nessa tarefa de implicação dos que gravitam na esfera da criança/jovem, e em conformidade com as conclusões alcançadas, as Equipas desenvolvem um conjunto de procedimentos e interações, revestidas de maior ou menor formalidade, que visam, essencialmente:

- Dotar os pais e os docentes de um novo olhar que privilegie o potencial da criança ou jovem em detrimento da focalização nas suas fragilidades, facultar-lhes sugestões de estratégias, orientações e medidas que favoreçam o ajuste das suas atitudes e práticas e, implicá-los na reversão das situações de vulnerabilidade, de forma a constituírem-se para os seus destinatários um efectivo suporte e, como tal, parte da solução;

- Assegurar, por parte dos necessários serviços especializados, a realização dos acompanhamentos tidos por adequados, nas situações que as crianças/jovens deles careçam;
- Activar a realização de intervenções complementares, em situações que se revestem de acrescida complexidade, muito em particular, quando decorrentes de quadros clínicos ou de questões do foro judicial.

Tendo subjacente o cruzamento de dados recolhidos junto dos diversos inquiridos e, muito em particular, junto dos pais e dos professores, enquanto intervenientes que privilegiadamente interagem regular e continuamente com as crianças e jovens, conclui-se que as Equipas activam, efectivamente, o envolvimento de intervenientes e serviços da comunidade na remoção de barreiras à inclusão. Contudo, não se pode deixar de acrescentar não ser possível generalizar-se esta conclusão a todos os potenciais colaboradores, nem tão pouco afirmar, que, na prática, os procedimentos desencadeados pelas Equipas garantam sempre o cumprimento último dos propósitos que os movem. Efectivamente, se por um lado se afigura inquestionável que promovem a optimização de recursos, porque são constituídas por profissionais que integram os serviços da comunidade e porque nela procuram a solução para as problemáticas dos seus membros, através da mobilização dos seus agentes, também é verdade que, não só há aspectos que carecem de melhoria na forma como operacionalizam a sua acção, como há, igualmente, constrangimentos externos que limitam uma maior eficácia dos processos.

No que se refere à interacção com a comunidade, há a destacar, entre debilidades imputáveis às Equipas, a falta de investimento na divulgação da respectiva existência e na explicitação das suas dinâmicas perante os intervenientes/serviços do meio (de onde resulta, por vezes, a criação de expectativas desajustadas) e a reduzida articulação quer entre profissionais da educação e algumas Equipas e quer entre estas e os pais. Esta realidade verifica-se, sobretudo, a nível do apoio à implementação das orientações e estratégias por elas delineadas.

Inversamente, também a comunidade se constitui impeditiva do sucesso de algumas intervenções, em particular, nos casos que carecem de acompanhamento, como resultado de alguns dos seus serviços evidenciarem ou incapacidade de resposta face à necessidade explicitada, ou revelarem alguma inércia no seu funcionamento. Numa óptica diametralmente oposta e amplamente partilhada quer pelas Equipas, quer pelos representantes dos

diversos serviços, a comunidade é percebida como facilitadora das intervenções, pela abertura dos seus agentes à comunicação e à articulação com as Equipas, enquanto elementos facilitadores da implementação de dinâmicas colaborativas e de trabalho em rede.

Num olhar abrangente, cumpre destacar, por último, que a eficácia ou ineficácia do rendimento das Equipas decorre da conjugação de múltiplos factores, havendo, porém, uns que têm mais peso no resultado final que outros. Considerando, em particular, a morosidade das respostas por ela efectuadas, entendida pelos docentes como uma das suas maiores limitações, e cruzando-a com o tempo concedido aos profissionais para a realização das acções esperadas, conclui-se ser este um dos principais factores responsáveis pela demora na devolução das respostas e pela forma abreviada que caracteriza algumas das interacções das Equipas com distintos intervenientes. É disso reflexo, a impossibilidade de reunirem, ou reunirem mais vezes, com pais e professores, de se deslocarem às escolas a fim de melhor compreender as situações e, ainda, de acompanhar de perto a implementação das estratégias e medidas delineadas.

Extirpadas as principais conclusões em torno das Equipas e suas dinâmicas, e sendo ponto assente que a maioria dos inquiridos, considerados em número e diversidade (profissionais das Equipas, representantes dos serviços, docentes e pais), as percebem como microestruturas de enorme pertinência, aspecto confirmado pela quantidade de processos que anualmente lhes são remetidos e pela continuada cedência de profissionais para assegurar o seu funcionamento por parte dos serviços da comunidade, pode inferir-se que detêm um potencial particular na promoção de culturas inclusivas.

Efectivamente, sustentando esta convicção numa atitude reflexiva e analítico-dedutiva sobre os dados recolhidos, sem negligenciar que as Equipas apresentam entre si aspectos bastante díspares, entre outros que as assemelham (dos quais uns lhes conferem solidez, outros as fragilizam mas que se constituem igualmente fonte de saber), foi possível concluir, em conformidade com os objectivos do estudo, que o impacto da sua acção na promoção dos processos inclusivos se reflecte em cinco vertentes distintas. São elas:

A criança/jovem – a quem, no pleno respeito pela sua diversidade, é proporcionada a oportunidade de se compreender e confrontar com as suas fragilidades, para que construtivamente aprenda a gerir o seu processo de

desenvolvimento pessoal, participando activa e colaborativamente com os demais intervenientes implicados na minimização e ou remoção das barreiras que limitam a sua presença, aprendizagem e participação.

A família – que perante a quebra da sua homeostase, decorrente da fragilidade experimentada por um dos seus membros, vive a oportunidade de usufruir, não só, de orientações e sugestões de intervenção, mas, sobretudo, do indispensável apoio ao restabelecimento de sentimentos de segurança e de auto-confiança. Sentires, estes, que se revelam imprescindíveis à consciencialização das suas capacidades de intervenção e à posterior adopção de atitudes e implementação de estratégias entendidas como ajustadas aos propósitos visados.

Os profissionais implicados na intervenção – que, pela interacção gerada, desenvolvem, competências de trabalho colaborativo de onde decorre a valorização da reflexão interdisciplinar, por oposição às percepções parcelares da realidade, bem como a capacidade de equacionarem as práticas à luz de fundamentos teóricos ou, inversamente, partirem de conhecimentos teóricos para organizar as suas práticas. Em última instância, as aptidões assim geradas contribuem quer para a consolidação de sentimentos de segurança e de auto-confiança, quer para o desenvolvimento profissional, através do aperfeiçoamento de competências de intervenção sustentado na reflexão sobre a acção e, conseqüentemente, para a crescente capacidade de adequação das estratégias à diversidade das crianças/jovens com que interagem.

A comunidade – que adquire uma capacidade renovada de fazer face aos fenómenos de exclusão, como resultante da mobilização do seus serviços, traduzida na continuada interacção e coordenação entre os múltiplos profissionais que os integram, em resposta às necessidades do próprio meio. Assim, a intensificação da articulação, da comunicação informal e do estreitamento de relações interpessoais e a rentabilização dos recursos comunitários, que decorrem desta forma de organização, não só fomentam a co-responsabilização dos diversos agentes e a criação e consolidação de redes, que optimizam a resposta a crianças em situação de vulnerabilidade e respectivas famílias, como se constituem instrumentos de desenvolvimento e implementação de culturas e práticas inclusivas, tornando-se, as próprias comunidades mais inclusivas.

As Equipas e os seus profissionais – na medida em que a continuada partilha de experiências e saberes promove o enriquecimento pessoal e o

desenvolvimento profissional dos seus membros, traduzido na capacidade de arquitectar respostas ajustadas à crescente complexidade e dinamismo dos contextos, como resultante da destreza intelectual e do sentido prático que se consolida no trabalho continuado. Cumulativamente, dota os profissionais das Equipas de competências reflexivas e sociocognitivas, imprescindíveis à tomada de consciência das suas próprias fragilidades, e naturalmente, ao contínuo aperfeiçoamento das suas dinâmicas.

Em síntese, as Equipas:

- Constituem um recurso comunitário ao qual as famílias e diferentes serviços podem recorrer;
- Favorecem a comunicação e cooperação entre os diversos subsistemas que corporizam o contexto em que se desenvolve a criança;
- Promovem a implicação alargada dos agentes da comunidade e a confluência de olhares construtivos sobre as mesmas realidades, assumindo um papel mediador na gestão das intervenções;
- Constituem-se um espaço formal de formação em contexto, como resultante do sistemático processo de construção e desconstrução, em que se traduz a acção de descodificar os factores em presença e as manifestações que assumem.

Em conformidade com a principal finalidade da investigação e procurando agora reunir, às dinâmicas das Equipas e ao seu potencial, a última ponta solta decorrente dos objectivos que serviram de fio condutor a toda a pesquisa, revela-se essencial uma derradeira reflexão sobre a sua pertinência e aplicabilidade, de acordo com os **objectivos três, quatro e cinco** da investigação. Efectivamente, numa sociedade que exige pro-actividade dos seus membros, de nada serviria o extenso trabalho realizado se não se lhe reconhecesse qualquer utilidade prática, razão porque culmina com a apresentação de um protótipo de Equipa Interdisciplinar tendo em vista a sua futura implementação e generalização, pelas vantagens que oferece ao incremento de práticas e culturas inclusivas, aqui sobejamente ilustradas.

Crê-se, pois, em conformidade com o potencial que detêm as Equipas, aqui demonstrado, que a apropriação do modelo proposto, traz inquestionáveis benefícios para as crianças e jovens em idade escolar e suas famílias, para os serviços da comunidade, com particular destaque para as escolas e, em última instância, para Portugal. Na realidade, acredita-se que vem permitir colmatar

uma falha continuamente sentida e reconhecida nas práticas instituídas, que se traduz na falta de comunicação e ausência de articulação entre as várias estruturas com responsabilidades sociais, de onde resultam intervenções parcelares e fragmentadas que em nada favorecem o prosseguimento dos propósitos inclusivos e, conseqüentemente, a tão desejada equidade social.

Nesse intuito, e dando voz ao Grupo de Trabalho⁴ que no final da década de oitenta defendia a implementação generalizada das Experiências-Piloto, constitui intenção da autora da actual investigação efectivar a sua divulgação e apresentação formal e, em particular, do modelo de Equipa que propõe, junto das entidades que em Portugal tutelam a educação, a saúde e o serviço social. Tal desígnio decorre dos resultados agora obtidos, os quais demonstram a pertinência de ser garantida a participação e a co-responsabilização dos diversos agentes sociais em prol da inclusão, revelando-se favorável à prossecução de tal propósito, a promulgação de um acordo inter-ministerial que estabeleça os contributos a prestar por cada um.

Num último e abrangente olhar sobre todo o percurso investigativo, conclui-se que os resultados encontrados vêm confirmar o quadro teórico adoptado, em aspectos tão variados como as características das Equipas e a relevância das suas interacções com o contexto; a multifactorialidade das problemáticas responsáveis pela vulnerabilidade na criança em idade escolar; a pertinência da escola e da sua capacidade organizativa para fazer face aos fenómenos de exclusão e, ainda, a relevância do trabalho em Equipa como estratégia promotora de inclusão e equidade.

Cumprir referir, complementarmente, que os pressupostos teóricos que balizaram a investigação vieram revelar o desajuste entre a denominação das Equipas eleitas como objecto de estudo (Equipas Multiprofissionais) e as suas práticas, pela tipologia das interacções que estabelecem, em conformidade com Demo (1998) e Francischett (2005), afigurando-se mais adequada a designação de Equipas Interdisciplinares. Neste âmbito resta afirmar que as Equipas se posicionam dentro do paradigma ecológico do desenvolvimento humano preconizado por Bronfenbrenner (1987, 1995), e seguidores (Barrio, 1993; Casa Pia, 1998; CTCCPL, 2005; Serrano, 2007; Ornelas, 2008), ao procurarem assegurar, nos contextos em que são criadas, a integração de saberes e de

⁴ Entidade responsável pela avaliação das Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais

intervensões, numa lógica interdisciplinar. Na prática, as perspectivas pedagógica, psicológica, clínica e social confluem sobre um mesmo “objecto de estudo” para, numa visão holística, o entenderem no seu todo, promovendo, com base no conhecimento assim gerado, a definição de estratégias e de medidas de intervenção consentâneas e a sua posterior implementação, sustentada na co-responsabilização dos agentes comunitários e na rentabilização dos recursos locais.

No que se refere aos aspectos de carácter metodológico, conclui-se que o desenho da investigação, de cariz qualitativo, e a sua posterior implementação, se revelaram adequados aos propósitos subjacentes, uma vez que o grosso dos dados se centrou na compreensão das dinâmicas e das interacções sociais, partindo de percepções subjectivas dos próprios participantes, entendidas como o significado por eles construído relativamente às suas experiências pessoais (como afirma Spradley, citado por Olabuénaga, 2003). Complementarmente, também a análise que incidiu sobre os documentos utilizados pelas Equipas, na organização dos processos individuais e no registo da sua acção, se afigurou um contributo válido ao entendimento dos seus moldes de acção.

7.3.2 – Limitações

Centrando o olhar em aspectos que ao longo do percurso investigativo se constituíram limitações ao seu desenvolvimento, importa destacar o difícil acesso a alguns dados e fontes de informação, agravado, em alguns casos, pela morosidade ou ausência de resposta aos pedidos de colaboração efectuados, e, ainda, pela extinção de alguns serviços e Equipas durante o curso da investigação. Concretamente, enquanto a morosidade e a ausência de resposta se procurou colmatar com a intensificação de contactos presenciais, telefónicos e por email, a extinção das Equipas obrigou à redefinição quer dos instrumentos de recolha de informação, quer dos moldes a utilizar na sua aplicação. Também no que se refere à selecção dos encarregados de educação a integrar a amostra, se conclui que a opção de solicitar às Equipas a identificação dos possíveis inquiridos (como estratégia de superação dos constrangimentos decorrentes da vasta área geográfica sobre a qual incidia a recolha de dados) deixou algumas reservas quanto à transferibilidade dos resultados da investigação. Tal suposição decorre da possibilidade de os indivíduos seleccionados o terem sido em função das garantias que davam de emitir uma opinião favorável do funcionamento das Equipas com que tinham

interagido, não sendo, por tal facto, representativos da generalidade dos pais, aspecto que deve ser alvo de redobrada atenção em estudos a realizar futuramente.

Quanto aos instrumentos utilizados na recolha de dados, há a destacar a presença de limitações no primeiro questionário direccionado às Equipas, por questões de clarificação conceptual, em particular na questão 6.1 (anexo 2.); no questionário destinado a encarregados de educação, pelos moldes em que se encontra formulada a questão 14 (anexo 10) e no referente a docentes, pelo *timing* da sua aplicação.

Por último, importa salientar que o desenho dos instrumentos de recolha, tendo em conta a oportunidade única em que se constituía o desenvolvimento da presente investigação, procurou assegurar a obtenção do máximo de informações, garantindo que nenhum aspecto relevante ficava por contemplar. Contudo, e embora todos os dados obtidos tenham sido alvo de tratamento, apenas foram valorados, nas fases de discussão e conclusões, aqueles que se consideraram pertinentes para a consecução dos propósitos da investigação. Assim, mantém-se em aberto a possibilidade de virem a ser alvo de análises mais exaustivas em futuras investigações, dada a riqueza que contemplam.

7.3.3 – Prospectiva

Ao culminar esta investigação, de carácter eminentemente exploratório, que procurou garantir uma visão global do objecto de estudo e das suas potencialidades ao serviço da inclusão em Portugal, detém-se plena consciência que a mesma deixa em aberto múltiplas linhas de continuidade. Entre elas, importa clarificar alguns aspectos que aparentam contribuir para o incremento da inclusão, pelo assegurar de intervenções mais atempadas e eficazes, igualmente sustentadas no trabalho em Equipa e na dinamização da comunidade em torno de um mesmo propósito. Entre as possíveis linhas futuras de investigação, e dada a sua complementaridade, considera-se pertinente destacar seis, são elas:

1. Generalização do modelo de Equipa Interdisciplinar proposto no âmbito da presente investigação: explicitação dos moldes de implementação, acompanhamento e avaliação;
2. Definição de um programa de formação para as Equipas;
3. Construção de instrumentos de avaliação interna e externa;

4. Análise das dinâmicas intra-grupais: identificação de melhorias a implementar;
5. Estudo dos modelos de interacção entre as Equipas e a comunidade: identificação dos factores que propiciam a criação e consolidação de redes inter-serviços;
6. Clarificação dos factores que ditam o pico da vulnerabilidade das crianças sinalizadas às Equipas a meio do 1º Ciclo de escolaridade: identificação de factores de protecção.

Apresentada esta mão cheia de propostas, e na plena convicção de que o caminho para a inclusão se constrói na comunhão de esforços, com vontade política, com reformas, com financiamento, mas também com atitudes e afectos, com mãos que se unem, com olhares que se cruzam e com palavras que em uníssonos apelam a uma sociedade mais tolerante e equitativa, conclui-se que são sobretudo os pequenos contributos de cada ser humano que fazem acontecer a mudança, porque é na relação que as pessoas se constroem e através dela todos se tornam mais Pessoas.

REFERÊNCIAS

- Abrahamson, E. (2006). *Mudanza Organizacional: Uma abordagem creativa, moderna e innovadora*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Aguado, T.; Ballesteros, B.; Malik, B.; Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: Prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*. 21(2), 323-348.
- Aguiar, M. J. (1988). Novas Perspectivas de Trabalho em Reabilitação. As Equipas Multiprofissionais. In *Reabilitação, Revista do Secretariado Nacional de Reabilitação*. 2ª série, 1,12-14.
- Ainscow, M. (2000). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. (2006). From special education to effective schools for all: a review of progress so far', *The Handbook of Special Education*, Sage, Vol. in press, 1-4129-0728-4
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M.; Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. In Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial, 14, (pp.103-116) Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M.; Wang, M.; Porter, G. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1995). *Práticas e métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alcobia, P. (2001). Atitudes e satisfação no trabalho. In Ferreira, J. M., Neves, J. e Caetano, A. (Coords.). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. (pp. 281-306). Lisboa: McGrawhill.
- Alcover, C. M. (1999a). El estudio de los grupos en la Psicología Social. In *Introducción a la Psicología de los Grupos* (pp. 27-76). Salamanca: Ediciones Pirâmide.
- Alcover, C. M. (1999b). Aproximaciones al concepto de grupo y tipos de grupos. In *Introducción a la Psicología de los Grupos* (pp.77-104). Salamanca: Ediciones Pirâmide.
- Alcover, C. M. (1999c). Aspectos temporales: formación, desarrollo y socialización de grupo. In *Introducción a la Psicología de los Grupos* (pp. 105-133). Salamanca: Ediciones Pirâmide.

- Alcover, C. M. (1999d). El entorno personal y social de los grupos. In *Introducción a la Psicología de los Grupos* (pp.161-190). Salamanca: Ediciones Pirâmide.
- Alcover, C. M. (1999e). Influencias del contexto: grupos, organizaciones y sociedad. In *Introducción a la Psicología de los Grupos* (pp. 333-355). Salamanca: Ediciones Pirâmide.
- Alcover, C. M. (1999f). Ámbitos de aplicación de los grupos. In *Introducción a la Psicología de los Grupos* (pp. 333-355). Salamanca: Ediciones Pirâmide.
- Álvaro, J.L., Garrido, A. (2006). *Psicología Social: Perspectivas Psicológicas e Sociológicas*. São Paulo: McGrawHill.
- Alves, R. F.; Brasileiro, M. C. E.; e Brito, S. M. (2004). Interdisciplinaridade: Um conceito em construção. *Revista Uniara*. 19, (139-148). Porto Alegre: Episteme.
- Amado, J. S. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Ambrósio, T. (1992). Ciências da Educação e Decisão nas Políticas Educativas. In vários. *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. (9-19) Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Anguera, M. T; Arnau, J ; Ato, M ; Martínéz, R ; Pascual, J ; Vallejo G. ; (1995). Métodos de investigación en psicología. Madrid. Editorial Síntesis.
- Antúnez, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Ice. Horsori.
- Anzieu, D.; Martin, J. Y. (2004). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Edotorial Kapelusz, S.A
- Aplle, M. W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Arias, B. (2003). Control de antecedentes y evaluación funcional de la conducta problemática. In González, F.; Calvo, M. I.; Verdugo, M. A. (Coords.). *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo*. Actas V Congreso Internacional de Educación. Colección Actas 2/2003. (14-25). Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Autoria Colectiva (2008). *Movimento de Águeda. Uma Investigação Uma História Um Caminho. Reflexões sobre uma experiência de desenvolvimento Social e Comunitária*. D'Espiney, R. (coord.). Águeda: JOARTES – Artes Gráficas Lda.
- Ayestarán, S. (1996). Evolución histórica del concepto de grupo. In S. Ayestarán (ed.). *El grupo como construcción social*. Barcelona: Plural.
- Azevedo, J. (2000). Inteligência política, estratégia, mobilização social e realização de compromissos sociais. In *O futuro da educação em Portugal tendências e oportunidades*. Roberto Carneiro. Tomo III. (pp. 17-37). Lisboa: Ministério da Educação.
- Azevedo, J. (2000). Inteligência política, estratégia, mobilização social e realização de compromissos sociais. In Roberto Carneiro (Dir.), *O futuro da educação em Portugal Tendências e oportunidades, Um estudo de reflexão prospectiva* (Tomo III - As Dinâmicas Institucionais). Lisboa: Departamento de Avaliação

- Prospectiva e Planeamento, Ministério da Educação. (pp. 14-37). Extraído em 27 de Dezembro de 2002 em http://www.dapp.min-edu.pt/aval_pr/tendencia.html
- Bales, R. F. (1974): Análisis del procesos de interacción. In *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 6, 196-201. Madrid: Editorial Aguilar.
- Barbosa, L. M. (2002). A função social da escola e da actividade docente. In M. F. Patrício (org.). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma Resposta*. (pp. 375-383). Porto: Porto Editora
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In Terrén, E.; Hameline, D.; Barroso, J. *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. (p.79). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar a inclusão exclusiva. In *Perspectivas Sobre a Inclusão da Educação à sociedade*. Rodrigues, D. (org.). Coleção Educação Especial, (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Batista, L.L.; Cavalheiro, R. F.; Leite, F. (2008). Mídia e referências: um estudo sobre interações e efeitos. *Ciências & Cognição*, 2008; 13(3), 151-161 acedido em Extraído em 18 de Abril de 2009 de <http://www.cienciasecognicao.org>
- Bavelas, A. (1950). Communication patterns in task-oriented groups. In *Journal of Acoustical Society of America*, 22, 725-730.
- Bavelas, A.; Barret, D. (1976). Método experimental para estudar la comunicación en las organizaciones. In E. A. Fleishman, A. R. Bas (eds.). *Estudios de Psicología Industrial y del Personal*. (pp.430-438). México: Editorial Trillas.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Bénard da Costa. A. M. (1981). Educação Especial. In Silva, M.; Támen, M. I. (coords.). *Sistema de ensino em Portugal*. (pp.307-354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-americana de Educação*, 27.
- Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T.; Sebastião, T. (1994). *Renunciar à escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Bergamini, C. W. (1994). *Liderança: Administração do sentido*. São Paulo: Atlas.
- Berger, M. (1998). *A Criança e o Sofrimento da Separação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bilhim, J. A. F. (1996). *Teoria organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Revista PRELAC, 1, 174-177. Santiago: OREALC/UNESCO.

- Bolander, V. B.; Sorensen; Luckmann. (1998). *Enfermagem Fundamental: Abordagem psicofisiológica*. Lisboa: Lusodidacta.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In *Rebuilding the Nest: A New Commitment to the American Family*. Family Service America [web site]. Extraído em 16 de Dezembro de <http://www.montana.edu/www4h/process.html>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do mundo.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. In M. A, Verdugo Alonso; F. B. Jordán de Urríes Vega (coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. (pp.211-217). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bowlby, J. (1988). *The Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Bradley, R. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 1-34.
- Burroughs, S. M.; Eby, L. T. (1998). Psychological Sense of Community at Work: A Measurement System and Explanatory Framework. In *Journal of Community Psychology*, 26 (6), 509-532.
- Calvo, M. I.; González, F. (2001). Medidas de atención a la diversidad en primaria y secundaria. III Congreso INICO: *La atención a la diversidad en el sistema educativo*. Universidad de Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad INICO). Extraído em 24 de Maio de 2006 de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/2.pdf>
- Calvo, M. I. (2009). Participación de la comunidad. In Sarto, P.; Venegas, M. E. (coords.). *Publicaciones del INICO*, 5, (pp. 159-172).
- Campenhoudt, L. V. (2003). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Canal, R. (2001). Intervención en conductas problemáticas. III Congreso: *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Extraído em 24 de Maio de 2006 de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/4.pdf>
- Canto, J. M. (1998a). Definiendo la Psicología de los grupos. In, Canto, J. M. *Psicología de los Grupos: Estructura e Procesos*. (pp.15-38). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Canto, J. M. (1998b). Antecedentes Históricos de la Psicología. In, Canto, J. M. (1998). *Psicología de los Grupos: Estructura e Procesos*. (pp.39-70). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Canto, J. M. (1998c). Definición de Grupo. In, Canto, J. M. (1998). *Psicología de los Grupos: Estructura e Procesos*. (pp.71-89). Málaga: Ediciones Aljibe.

- Canto, J. M. (2000). *Dinámica de grupos: Aspectos técnicos, ámbito de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Capul, M.; Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. Porto: Porto Editora
- Cardoso, F. (1993). Educação para Todos. Escolas, Projectos Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos. *Cadernos PEEPT 2000*, 16, Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, R. (1991). Roberto Carneiro, em Hora de Balanço sobre a Reforma Educativa: A Busca Incessante da Soluções Possíveis (Entrevista). *Correio Pedagógico*, 57, 1-2.
- Cartwright, D.; Zander, A. (1971). *Dinámica de Grupo*. México: Trillas
- Carvalho, A. D.; Baptista, I. (2004). *Educação Social Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Casa Pia de Lisboa (1998). Trabalho em rede: uma necessidade sentida. In *Revista Casa Pia de Lisboa*. 20, 20-21.
- Casas, A. M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Castillo, C. (2009). Un modelo de inclusión: Las comunidades de aprendizaje. In Sarto, P.; Venegas, M. E. (coords.). *Publicaciones del INICO*, 5, (pp. 159-172).
- Castillo, S., Sánchez, M. (2003). *Animación y dinámica de grupos*. Barcelona: Altamar.
- Castro, C. S. (2007). *Administração e organização escolar*. Porto: Porto Editora
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos para Todos. In Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial, (pp.117-149). Porto: Porto Editora.
- Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Extraído em 21 de Junho de 2008 de http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/la_escuela_e_spacio_aprender_feliz_mirtes_cherobim.pdf
- Cieza, G. (2004). Educación comunitaria y desarrollo (Apontamentos facultados no âmbito da componente curricular do curso Política y fundamentos educativos 2003-2005).
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Clavel, G. (2004). *A Sociedade da Exclusão – Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- CNE (1999). *Uma Educação Inclusiva, a Partir da Escola Que Temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Crianças e alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Parecer nº1/99 Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 7/2004 – *Apreciação do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar «Eu não desisto»*. Diário da República II Série de 25 de Agosto de 2004.
- Conselho Nacional de Educação. (2007). Como vamos melhorar a Educação em Portugal. Novos compromissos sociais pela Educação. In *Debate Nacional sobre Educação*. J. Azevedo (coord.).
- Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa (2005). *Casa Pia de Lisboa Um Projecto de Esperança*. S. João do Estoril: Principia
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2003). A Construção Político-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à Sociedade*. (pp.37-55). Porto: Porto Editora.
- Correia, (2008a). Educação Especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei nº3/2008. (Artigo de opinião). Disponível a 13 de Junho de 2009 em <http://educar.wordpress.com/2008/06/08/a-educacao-especial-luis-de-miranda-correia/>
- Correia, L. M. (2008b). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando Conceitos. In *Perspectivas Sobre a Inclusão da Educação à sociedade*. Rodrigues, D. (org.). (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (2003a). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto. Edições ASA
- Costa, J. A. (2003b). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições
- Costa, J. A. (2007). *Projectos em Educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Coleção Educação Especial. 4. Porto: Porto Editora.
- Currall, L., Chambel, M. J. (2001). Processos de comunicação nas organizações. In Ferreira, J. M., Neves, J. e Caetano, A. (Coords.) (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. (pp.357-376). Lisboa: McGrawhill.
- Dalton, J. H.; Elias, M. J.; Wandersman, A. H. (2001). *Community Psychology: Linking Individuals and Communities*. Stamford: Wadsworth Publishing.
- Damásio. M. (2007) Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: utilização de tecnologia digital em contextos de ensino. Extraído em 12 de Março de 2009 de http://maus.ulusofona.pt/PAPERS_Maus_61029/MJD_PaperUniv_minho_RevistaComunicaca_principal.pdf
- Davis, J. H. (1996). Group decision making and quantitative judgments: A consensual model. In E. Witte y J. H. Davis (eds.). *Understanding group behaviour. Vol. 1: Consensual action by small groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Matteo, J. S., Eby, L. T., & Sundstrom, E. (1998). Team-based rewards: Current empirical evidence and directions for future research. In B. M. Staw y L. L. Cummings (eds.). *Research in Organizational Behavior*, 20, (pp.141–183). Greenwich, CT: JAI Press.
- Demo, P. (1998). *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.
- DeMause, L. (1974). The evolution of childhood. In DeMause, L. *The history of childhood*. (pp. 1-73). New Work: Harper & Row.
- De Pablos, J. (1996). *Tecnología y educación*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- Devillard, O. (2001). *A Dinâmica das Equipas*. Chiado: Bertrand Editora.
- Dias, M. (2007). A utilização da imagem e das tecnologias interactivas nos programas de treino e da percepção visual: um estudo com alunos do 1º Ciclo do ensino básico com dificuldades de aprendizagem. Extraído em 12 de Junho de 2008 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8324>
- Diebolt, C. (2001). Education, Système et régulation. Comunicação apresentada a Journées d'études « La régulation du système éducatif. Fondation Nationale des Siences Politiques, Paris, (26-27). Extraído em 13 de Janeiro de 2008 de <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU>
- Doise, W. e Mugny, G. (1991). Veinte años de psicología social en Ginebra. *Anthropos*, 124, 8-24.
- Dorueta, R. C. R. (1990). *Distúrbios de Aprendizagem*. S. Paulo. Editora Ática S.A.
- Drucker, P. F. (1994). *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultura
- Dubet, F.; Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Echeita, G. (2006). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los Procesos de Exclusión escolar se vuelven invisibles. In M. A, Verdugo Alonso; F. B. Jordán de Urríes Vega (coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. (pp. 211-217). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Echeita, G.; Verdugo, M. A.; Sandoval, M.; Simón, C.; López, M.; González-Gil, F.; Calvo, M. I. (2008). La opinión de feaps sobre el proceso de inclusión educativa. In *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Nº228, 39 (4), 26-50.
- Emery, R. E.; Laumann-Billings, L. (1998). An overview of the nature, causes, and consequences of abusive family relationships: Toward differentiating maltreatment and violence. *American Psychologist*, 53, 121-135.
- Fazenda, I. (2006). *Saúde Mental Reabilitação e Cidadania*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Ferreira, J. M. C. (2001a). A escola das relações humanas. In Ferreira, J. M. C., Neves, J. e Caetano, A. (Coords.) (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. (pp. 29-48). Lisboa: McGrawhill.

- Ferreira, J. M. C. (2001b). Teoria geral dos sistemas e abordagem sociotécnica. In Ferreira, J. M. C., Neves, J. e Caetano, A. (Coords.) (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. (pp. 49-75) Lisboa: McGrawhill.
- Ferreira, A. C.; Vaz Pinto, J. (1981). Aljustrel – Projecto possível?. pp.63-65.
- Ferreira, J. M. C. (2001c). Abordagens Contingenciais. In Ferreira, J. M. C., Neves, J. e Caetano, A. (Coords.) (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. (pp. 77-101). Lisboa: McGrawhill.
- Ferreira, J. M. C.; Casaca, S. F e Jerónimo, H. M. (2001). Teorias ecológicas e sociocognitivas. In *Psicossociologia das Organizações*. (pp. 129-165). Lisboa: McGrawHill
- Ferreira, J. M. C.; Neves, J.; Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, T. (2002). *Em defesa da criança – teoria e prática psicanalítica da infância*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Festinger, L. Schachter, S. e Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. Nueva York: Harper and Row.
- Flik, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, A. C. (2002). *Comportamento anti-social e família*. Coimbra: Almedina
- Fonseca, V. (2003). Tendência Futuras da Educação Inclusiva. In *Revista Educação*, Porto Alegre, 49, 99-113.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora editora.
- Fontaine, A. M. (1988). Práticas Educativas Familiares e Motivação para a Realização dos Adolescentes. *Cadernos de Consulta Pedagógica*, 4, 13-30.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2008). Currículo e organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. In *Currículo sem Fronteiras*. Universidade do Minho. 8(1), 5-16.
- Francia, A.; Mata, J. (1999). *Dinámica y técnicas de grupos*. Madrid: Editorial CCS.
- Francischett, M. N. (2005). O entendimento da interdisciplinaridade no quotidiano. Extraído em 13 de Junho de 2009 de <http://bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>
- Fuentes, P., Ayala, A., Galán, J.I., Martínez, P. (2000). *Técnicas de trabajo en grupo: una alternativa en educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fuster, E. G. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Garcia, M. (1999). El liderazgo en los grupos. In *Introducción a la Psicología de los Grupos* (pp.281-329). Salamanca: Ediciones Pirâmide.
- Garcia, M. A. (1994). *Multiprofissionalismo e Intervenção Educativa: As escolas, os Projectos e as Equipas*. Porto: Edições Asa.

- García, C. (2004). Contexto Familiar. Apontamentos facultados na componente curricular do curso de Doutoramento Políticas e Fundamentos Educativos Biénio 2003-2005.
- García, E.; Gil, J. y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 179-213.
- GEPE/Ministério da Educação. (2008). *Educação em números Portugal – 2008*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Gil Flores, J. (1994). Análisis de datos cualitativos: *Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gil, F., García, M. Alcover, C. M. (1999)7. Procesos implicados en el rendimiento grupal. In *Introducción a la Psicología de los Grupos* (pp. 223-250). Salamanca: Ediciones Pirâmide.
- Giné i Giné, C. (2001). *La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. In *Inclusión y Sistema Educativo*. Universidad Ramón Llul, Barcelona. Extraído em 21 de Janeiro de 2004 de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Gómez, G.R.; Flores, J. G.; Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe,
- González, M. T. (1993). La innovación centrada en la escuela. In M. Lorenzo; O. Sáenz. *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. (pp. 305-319) Alcoy: Marfil.
- González Gil, A. (2003). Dinámica de Grupos. In F. González, M. I. Calvo, M. A. Verdugo. *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo. Actas V Congreso Internacional de Educación*. Colección Actas 2/2003. (pp. 158-168). Salamanca: Publicaciones del INICO.
- González, M. P. (1995). *Orientaciones teóricas fundamentales en psicología de los grupos*. Barcelona. EUB.
- González, M. P. (1997). *Orientaciones teóricas fundamentales en psicología de los grupos* Barcelona: Psicología y Educación.
- González, M. P., Silva, M. e Cornejo, J. M. (1996). *Equipos de trabajo efectivos*. Barcelona: EUB
- Goodman, P. S.; Ravlin, E. C.; Schminke, M. (1987). Understanding groups in organizations. In L. L. Cummings y B. M. Staw (eds.). *Research in Organizational Behaviour*. Vol 9. Greenwich, CT: JAI Press.
- Guattari, F. (s/d). Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade. Extraído em 13 de Junho de 2009 de <http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/guattari.pdf>
- Gukenbiehl (1984b). Los grupos de referencia. In B. Schäfers (ed.). *Introducción a la Sociología de grupos. Historia. Teorías. Análisis*. (pp. 90-110. Barcelona: Herder.
- Gukenbiehl, H. L. (1984a). Los grupos formales e informales como formas básicas de la estructura social. In B. Schäfers (ed.). *Introducción a la Sociología de grupos. Historia. Teorías. Análisis*. (pp.59-74). Barcelona: Herder.

- Guzzo, R. A. (1996). Fundamental considerations about work groups. In M. West (ed.). *Handbook of Group Work Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Guzzo, R. A. e Dickson, M. W. (1996). "Teams in Organizations: Recent Research on Performance and Effectiveness", *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.
- Guzzo, R. A.; Shea, G. P. (1992). Group Performance and Intergroup Relations in Organizations. In M. D. Dunnette y L. M. Hough (eds.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 3. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. *Handbook of Organizational Behavior*. J. W. Lorsh. (pp.315-342). Prentice-Hall, Inc., New Jersey.
- Hameline, D. (1991). O educador e a acção sensate. In *Profissão Professor*. Nóvoa, A. (org.). (pp. 33-60). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança – Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Heller, K. (1989). Return to Community. In *American Journal of Community Psychology*, 17 (1), 1-15.
- Hernández, M. (1998). La comunicación grupal. In L. M. Canto. *Psicología de los grupos. Estructura e Procesos*. (pp. 131-156). Málaga: Ediciones Algabe.
- Herrán, A. (Coord.). (2005). *Investigar en Educación*. Madrid. Editorial Dilex, s.l.
- Hirokawa, R. Y., Erbert, L., e Hurst, A. (1996). Communication and Group Decision-making Efficacy: A Task-contingency Perspective. *Small Group Research*, 21, 190-204.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Holly, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: Diários bibliográficos. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Vol. 4. (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Homans, G. C. (1961). *Social Behavior: its Elementary Forms*. 2ª Ed. rev. 1974, New York. Hartcourt, Brace & Word.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and professional Development: some intersections. In Thomas Guskey e Michael Huberman (ed.). *Professional Development in Education*. (pp. 193-223). New York: Teachers College Press.
- Huici, C. (1986). Psicología social cognitiva: Algunas contribuciones europeas. In M. Carretero, J. A. García Madruga, C. Huici, P. Lacasa, H. Peraita, J. Santa Cruz y V. Sierra Vásquez. *Psicología Cognitiva e Ciencia Cognitiva*. Madrid: UNED.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos seus estudos: da política de sistemas a estratégias de desenvolvimento. In: Nóvoa, A. *As Organizações escolares em análise*. (pp.43-76). Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

- Instituto Nacional de Estatística. Indicadores sobre os índices de escolaridade. Extraído em 23 de Março de 2008 de http://WWW.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_princindic&xpid=INE
- Japiassu, H. (1992). *A atitude interdisciplinar no sistema de ensino*. In *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro. nº108, jan/mar. p.83-94. Extraído em 4 de Abril de 2009 de <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0299-1.pdf>
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber*, Rio de Janeiro: Imago. Extraído em 04 de Abril de 2009 de http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf
- Johnstone, L.; Cooke, D. J. (2002). Psicopatologia dos pais e comportamento anti-social dos filhos. In Fonseca, A. C. *Comportamento anti-social e família – Uma abordagem científica*. (pp. 317-343). Coimbra: Almedina.
- Katzenbach, J. R. e Smith, D. K. (1993). The Discipline of Teams. *Harvard Business Review*, 71, 111-120.
- Kelley, H. H. (1952). Two functions of reference groups. En T. M. Newcomb y E. L. Hartley (eds.). *Reading in Social Psychology*. Nueva Cork. Henry Holt.
- Kronberg, R. M. (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares, A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L. M. Correia. *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp.41-56). Porto: Porto Editora.
- Larson, J. R.; Franz, T. M.; Christensen, C.; Abbott, A. S. (1996). Diagnosing groups: Charting the flow of information in medical decision-taking teams. *Journal of Personality and Social Psychology*. 71, 315-330.
- Le Blanc, M.; Janosz, M. (2002). Regulação familiar da conduta delinquente em adolescentes. In Fonseca, A. C. *Comportamento anti-social e família – Uma abordagem científica*. (pp. 37-92). Coimbra: Almedina.
- Levine, J. M.; Moreland, R. L. (1990). Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*. 41, 585-634.
- Levine, J. M.; Moreland, R. L. (1998). Small Groups. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (eds.). *The Handbook of Social Psychology*. Vol.2 New York: McGraw-Hill.
- Levy, A. R. (1992). *Competitividade Organizacional*. São Paulo: Makron McGrawHill
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga, Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2002). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora
- Lopes, J. A. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora
- López-Yarto, L. (1997). *Dinámica de Grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Lorenzo, M. e Sáenz, O. (1993). La organización de la escuela como ecosistema social. In M. Lorenzo; O. Sáenz. *Organización Escolar – Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil, 69-89.
- Lourenço, P. R., Miguez, J., Gomes, A. D. & Freire, P. (2000). Equipas de Trabalho: eficácia ou eficácias?. (pp. 77-86). *Organizações em Transição. Contributos da Psicologia do Trabalho e das Organizações*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Macedo, B. (1993). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Contributo para o Estudo dos Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Macedo, R. M. (2000). O Jovem e o seu mundo: Escola e Família. In Oliveira, V. B.; Bossa, N. A. (orgs.). *Avaliação Psicopedagógica do Adolescente*. (p.153-189). Petrópolis: Editora Vozes.
- Madeira, R. (1998). *Águedas's Experience: A social Movement in Portugal Involving Disadvantaged Children*. Notebook, 22, 93-99.
- Madureira, I. P.; Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, T. (2002). *Os Maus Tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Maisonnueve, J. (2004). *A Dinâmica dos Grupos*. Lisboa: Editora Livros do Brasil.
- Marín, R. (2002). La educación intercultural en la nueva escuela. In Patrício, F. (org.). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. 30.(pp. 89-102). Porto: Porto Editora.
- Martín, M. A. (1994). Dificultades Globales de Aprendizaje. In Santiago Molina García(ed). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. (pp. 145-168). Madrid: Marfil.
- Martinez, L.; & Ferreira, A. (2007). *Análise de dados com o SPSS - Primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martínez, M. P., García, M. C., Montoro, J. M. (1993). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Mattoso, J. (1994a). *História de Portugal. O Estado Novo*. Sétimo Volume. Círculo de Leitores
- Mattoso, J. (1994b). *História de Portugal. Portugal em Transe*. Oitavo Volume. Círculo de Leitores
- McGrath, J. E. (1978). Small group research. *American Behavioural Scientist*. 21, 651-674.
- McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McGrath, J. E. (1991). Groups: Interaction and Performance (TIP): A Theory of groups. *Small Group Research*. 22, 147-174.
- McGrath, J. E.; Berdahl, J. L.; Arrow, H. (1995). Traits, expectations, culture, and clout: The dynamics of diversity in work groups. In S. E. Jackson y M. M. Ruderman (eds.). *Diversity in Work Teams. Research Paradigms for a*

- Changing Workplace*. Washington, DC: American Psychological Association, 17-45.
- McGrath, J. E.; O'Connor, K. M. (1996). Temporal issues in work groups. In M. A. West (ed.). *Handbook of Group Work Psychology*. (pp. 25-52). Chichester: John Wiley & Sons.
- McMillan, J. H.; Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid. Pearson Educación, S. A.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção Comunitária Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Livpsic.
- Mialaret, G. (1992). *A Psicopedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Minicucci, A. (2007). *Dinâmica de Grupo: Teorias e Sistemas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Ministério da Educação. (1993). Educação para Todos. Escolas, Projectos Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos. *Cadernos PEEPT* 2000, nº16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias de investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreland, R. L. (1987). The formation of small groups. In C. Hendrick (ed.). *Group Processes*. Newbury Park, CA: Sage. 8, 80-110.
- Moreland, R. L., Hogg, M. A.; Hains, S. C. (1994). Back to the future: Social Psychological research on groups. *Journal of Experimental Social Psychology*. 30, 527-555.
- Moreland, R. L.; Levine, J. M.; Wingert, M. L. (1996). Creating the ideal group: Composition effects at work. In E. Witte y J. H. Davis (eds.). *Understanding Group Behaviour. Vol. 2. Small Group Processes and Interpersonal Relations*. (pp. 11-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Morgado, A. (2005). *Educação Mudar é possível*. Lisboa: Publicações Gradiva
- Moscovici, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr e S. Moscovici (eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moutandon, C. ; Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores Um diálogo Impossível ? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Mucchielli, L. (2002). Monoparentalidade, divórcio e delinquência juvenil: uma relação empiricamente controversa. In Fonseca, A. C. *Comportamento anti-social e família – Uma abordagem científica*. (pp. 213-243).Coimbra: Almedina.
- Mugny, G. e Doise, W. (1983). Le marquage social dans le development cognitive. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 89-106.

- Napier, R. W.; Gershenfeld, M. K. (1993). *Groups. Theory and Experience*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Neto-Mendes, A.; Costa, J. A.; Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: Um estudo exploratório. REICE - *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(1). Extraído em 18 de Março de 2007 de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/NCV.pdf>
- Neves, J. (2001a). Aptidões individuais e teorias motivacionais. In Ferreira, J. M., Neves, J. e Caetano, A. (Coords.) (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. (pp. 255-279). Lisboa: McGrawhill.
- Neves, J. (2001b). O Processo de liderança. In Ferreira, J. M., Neves, J. e Caetano, A. (Coords.). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. (pp. 377-403). Lisboa: McGrawhill.
- Neves, J. (2001c). Clima e cultura organizacional. In Ferreira, J. M., Neves, J. e Caetano, A. (Coords.). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. (pp. 431-478). Lisboa: McGrawhill.
- Neves, J. (2001d). Estruturas organizacionais. In Ferreira, J. M., Neves, J. e Caetano, A. (Coords.) (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. (469-500). Lisboa: McGrawhill.
- Newcomb, T. M.; Turner, R.; Converse, P. (1965). *Social Psychology: A Study of Human Interaction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Nieto, M.B. (2002). *Enseñar a investigar*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Núñez, T.; Loscertales, F. (1996). *El grupo y su eficacia*. Barcelona: EUB.
- Olabuénaga, J. I. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- O'Connor, G. (1980): Small groups. A general system model. *Small Group Behavior*, 11(2), 145-174.
- Ordoñez, V. (2005). A Educação Fundamental no Século XXI. In J. Delors (org.). *A Educação para o século XXI questões e perspectivas*. (pp.155-171). Porto Alegre: Arned.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Ortiz, M^a C.; Lobato, X. (2004). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Papel presentado en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía Publicado en Paso a Paso con la autorización de sus autoras. Extraído em 18 de Setembro de 2008 http://www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_las/docs_diplo/2domodulo/escuela_inclusiva.pdf
- Paes, I.; Rodrigues, D.; Bénard da Costa, A. M. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Fundamentos e sugestões. Extraído em 12 de Setembro de 2008 http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=34
- Palmero, C.; Sarto, P.; Jiménez, A. (2005). Educar en valores: Protocolo, recursos y necesidades educativas específicas para la educación de los consumidores. In *Revista de Ciencias de la Educación*, 201, pp. 45-68.

- Papadopoulos, G. S. (2005). Aprender para o Século XXI. In Delors, J. (org.). *A educação para o século XXI questões e perspectivas*. (pp. 19-34). São Paulo: Artmed Editora
- Parish, T. S.; McCluskey, J. J. (1992). The Relationship between Parenting Styles and Young Adult's Self-Concepts and Evaluation of Parents. *Adolescence*, 27, 915-918.
- Passos, A. (2001). Grupos e equipas de trabalho. In J. M Ferreira, J. M., Neves, J. e Caetano, A. (Coords). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGrawhill. 335-356.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage
- Peduzzi, M. (2001). Equipa Multiprofissional de Saúde: Conceito e tipologia. In *Revista Saúde Pública*, S. Paulo: Brasil, 35(1), 103-109.
- Peiró, J. M. (1993). Kurt Lewin y la psicología organizacional. In Ferrandiz, A et al. (Coords.). *Kurt Lewin*. (pp. 83-102). Madrid: UNED.
- Pereira, F. A. (2005a). *Equipas Multiprofissionais – Uma história do passado versus uma história com futuro?* (trabalho não publicado). Universidade de Salamanca.
- Pereira, F. A. (2005b). *Equipas Multidisciplinares – Uma aposta na construção de uma sociedade inclusiva: a singularidade das práticas face à diversidade*. (trabalho não publicado). Universidade de Salamanca.
- Perez, J.A., Mugny, G. (1985). Categorización e influencia minoritária. *Anuário de Psicologia*, 32, 100-116.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001a). *A Pedagogia da Escola das Diferenças. – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001b). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perret-Clemon, A. N. (1979). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Perret- Clemon, A, N. (1980). *Social Interaction and cognitive development in children*. Londres: Academic Press
- Perret-Clermont, A. (1995). *Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social*. Lisboa: Instituto Piaget
- Pimenta, C. (2007). Apontamentos Heterodoxos sobre Globalização e Desenvolvimento em África. Instituto de Estudos Sociais e Económicos - Universidade do Porto. Extraído a 13 de Junho de 2009 de http://www.iese.ac.mz/lib/publication/Pimenta,Carlos_Globalizacao.pdf
- Pinto, R. O. (2002). Escola, Tecnologia e Comunicação. Que modelo para a «gloversidade». In Patrício, M. F. (org). *Globalização e Diversidade*. (pp. 437-450). Porto: Porto Editora.

- Podsakoff, P. M.; MacKenzie, S. B.; Ahearne, M. (1997). Moderating effects of goal acceptance on the relationship between group cohesiveness and productivity. *Journal of Applied Psychology*. 82, 974-983.
- Polk, K. (1988). Education, Youth Unemployment and Student Resistance. In Slee, R (Ed.). *Discipline and Schools* (pp. 109-130). Melbourne: The MacMillan Company of Austrália.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade. Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Porter, G. (1998). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In Educação Inclusiva. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Prag, A. (2004). Apoiando Parcerias para uma Política e uma Reforma Educativa no Vietname. In *Enabling Education (8) – EENET. Edição Especial: Salamanca – Dez Anos Depois*, 56-59.
- Prieto, F.; Zornoza, A.; Peiró, J. M. (1997). *Nuevas tecnologías de la información en la empresa. Una perspectiva psicosocial*. Madrid: Pirámide.
- Quintana, C. (1991). *Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: NARCEA.
- Quintana, J. M. (1993). *Los ámbitos profesionales de la Animación*. Madrid: Narcea
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación Social*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Rego, A. (2006). Organizações autentizóticas. In Gomes, J. F. S., Cunha, M. P., Rego, A. *Comportamento Organizacional e Gestão*. (pp. 325-339). Lisboa: RH Editora.
- Rei, J. E.; Moreira, A. (2007). Da Comunicação e Educação à Comunicação Educativa: um novo espaço curricular?. In *Livro de Actas 4º SOPCOM*. (pp. 271-275).
- Rief, S.; Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roberto e Serrano, (2005). As organizações económico-sociais e os seus stakeholders. Extraído em 21 de Novembro de 2008 de <http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/851.pdf>
- Roda, R. (1999). La estructura del grupo: estatus, rol, normas y cohesión. In *Introducción a la Psicología de los Grupos*. (pp.191-222). Salamanca: Ediciones Pirámide.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva As Boas Notícias e as Más Notícias. In *Perspectivas Sobre a Inclusão da Educação à sociedade*. Rodrigues, D. (org.). (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. P. (2007). Escola (Des) Encontro de Cenários de Vida. In *Diversidades* 6 (20), 27-29.

- Sá, V.; Antunes, F. (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, CIED - Universidade do Minho 2007, 20(1), pp. 129-161.
- Sackmann, S. A. (1991). *Cultural Knowledge in Organizations. Exploring the Collective Mind*. London: Sage Publications.
- Sackmann, S. A. (1992). Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge. *Administrative y Science Quarterly*, 37, 140-161.
- Saiz, M. G. (2006). Competencias Sociales, Motivación Y Trabajo en Equipo. Apontamentos recolhidos no âmbito da formação On line promovida pela Universidade de Salamanca.
- Salas, E.; Dickinson, T. L.; Converse, S. A.; Tannenbaum, S. I. (1992). Toward an Understanding of Team Performance and Training. In R. W. Swezey y E. Salas (eds.9). *Teams. Their Training and Performance*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar – Um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- San Martín, J. E., Perles, F. (1998). El Liderazgo. In Canto, J. M. (1998). *Psicología de los Grupos: Estructura y procesos*. (pp. 101-113). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sanches, I.; Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sánchez, M. C.; Parra, J.; Prieto, M. D. (2005). La dimensión afectiva familiar: variables relevantes para el bienestar psicológico de estudiantes adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*. 23(2), 469-482.
- Sánchez, M. C.; Parra, J.; Rosa, A. I. (2003). Calidad de las relaciones familiares, su relación con la salud y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Madrid: Federación Española de Orientación y Psicopedagogía. 15(1), 33-47.
- Sanders, M. G.; Epstein, J. L. (1998). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. In *International Handbook of Educational Change*. (pp. 482-502). Dordrecht: Kluwer Publishers.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Cadernos do CRIAP, 21. Porto: Asa Editores.
- Santos, P. (2003). A Doença Crónica Incapacitante e Dependente na Família. Extraído em 15 de Maio de 2009 de www.scribd.com/doc/2360859/A-Doenca-Cronica-Incapacitante-e-Dependente-na-Familia.
- Santos, M. R.; Pacheco, N. (1983). O sistema de ensino em Portugal na década de 70 – 80 e o conceito de democratização social. In *Revista da Universidade de Aveiro. Série Ciências da Educação*. Ano 4, 1 e 2, 63-88.
- Sarmento, M., J.; Formosinho, J (1999) . *Comunidades Educativas. Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- Sarto, M. P. (2001). Familia y discapacidad. *III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Extraído em 11 de Abril de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.txt>

- Sarto, M. P. (2002). Vida adulta y discapacidad. *Educación, diversidad y calidad de vida*. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Sarto, M. P. (2003). Família y educación. In González, F.; Calvo, M. I.; Verdugo, M. A. (Coords.). *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo*. Actas V Congreso Internacional de Educación. Colección Actas 2/2003. (pp. 40-51.) Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Sarto, M. P. (2004). Apontamentos sobre “Contexto Familiar” facultados na componente curricular do curso de Doutoramento Políticas e Fundamentos Educativos Biénio 2003-2005.
- Savoie, A. e Beaudin, G. (1995). Les Equipes de Travail: Que Faut-il en Connaitre. *Psychologie du Travail et des Organizations* 1 (2-3), 116-137.
- Schultz, L. F. (2007). *A Família vivenciando a doença e a hospitalização da criança*. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade de Guarulhos. Extraído em 14 de Março de 2009 de http://tede.ung.br/tde_busca/arquivo.php?cod_arquivo=35
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: a importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (1985) Estudo comparativo e de síntese relativo à descrição/análise de funções e funcionamento de sete Equipas-Piloto Multiprofissionais. Fevereiro, 2005.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (1986). Avaliação do Funcionamento das Equipas Multiprofissionais – Experiências-Piloto. Maio, 1986.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (1987). Relatório do Grupo de Trabalho. Avaliação Final das Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais para Rastreio, Diagnóstico, Encaminhamento e Intervenção junto de crianças Deficientes. Lisboa.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (s/d). Guião de Funcionamento das Equipas Multiprofissionais – Experiências Piloto.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento – Infância e Adolescência*. S. Paulo: Thomson.
- Shaw, M. E. (1961). Group Dynamics. *Annual Review of Psychology*, 12, 129-156.
- Shaw, M. E. (1981). *Dinâmica de grupos. Psicología de la conducta de pequeños grupos*. Barcelona: Hélder.
- Sherif, M (1936). *The psychology of social norms*. Nueva York: Harper & Brothers.
- Silva, J. M; Silva, A. S. (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento
- Silva, M. L. (s/d). Da Disciplina à Transdisciplinaridade. Extraído em 14 de Junho de 2009 de <http://www2.funedi.edu.br/revista/revista-eletronica2/artigo7-7.htm>
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Losófona de Educação*, 2009, 13, 135-153.

- Simões, M. F. J. (2002). Comunidade educativa e conquista da identidade. In Simões M. F. (org). *Globalização e Diversidade* Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sisto, F. F. (2001). Dificuldades de Aprendizagem. In *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*. Sisto, F. F.; Boruchovitch, E.; Fini, L. D. T.; Brenelli, R. P. Martinelli, S. C. (orgs). (pp. 19-39). Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. A.; Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A.; Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sroufe, L. A.; Cooper, R. G.; DeHart, G. (1996). *Child Development: Its Nature and Course*. New York: McGraw-Hill.
- Stasser, G. (1992). Information Salience and the Discovery of Hidden Profiles by Decision Making Groups. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 52, 426-434
- Steiner, I. D. (1964). Group Dynamics. *Annual Review of Psychology*, 15, 421-446
- Steiner (1974). Whatever happened to the group in social psychology? *Journal of Experimental of Social Psychology*, 10, 94-108.
- Steiner, I. D. (1986). Paradigms and groups. In L. Berkowitz (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol 19. New York: Academic Press.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980 Uma década de transição*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Strecht, P. (2001). *Preciso de Ti – Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Strecht, P. (2003). *À margem do amor notas sobre delinquência juvenil*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Sundstrom, E.; De Mause, K. P.; Futrell, D. (1990). Work teams: Applications and effectiveness. *American Psychologist*. 45, 120-133.
- Surdo, E. (1997). *La Magia de trabajar en equipo*. Madrid: Carácter, S.A.
- Tajfel, H. (1978). The psychological structure of intergroup behaviour. In Tajfel, H. *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. European Monographs in Social Psychology, 14. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories. Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology as social sciences. En H. Tajfel y C. Fraser. *Introducing Social Psychology*. Havrondswirth. Penguin.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos Humanos y Categorías Sociales*. Barcelona: Herder.

- Tajfel, H. e Turner, J. C. (1979). A interactive theory of intergroup conflict. En N. Austin e S. Worchel (Eds.). *The Social Psychology of Intergroups Relations*. California: Brooks, Cale & Morteres.
- Tannenbaum, S. I.; Beard, R. L.; Salas, E. (1992). Team building and its influence on team effectiveness: An examination of conceptual and empirical developments. In K. Kelley (ed.). *Issues, Theory, and Research in Industrial/Organizational Psychology*. North Holland: Elsevier Science.
- Teixeira, C. R.; Bezerra, R. D. B. (2007). Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. In *Revista Dialogia São Paulo*, 6, 55-63, 2007. Extraído em 13 de Junho de 2009 de http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/dialogia/dialogia_v6/dialogia_v6_4d18.pdf
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Thompson, L. (1998). A new look at social cognition in groups. *Basic and Applied Social Psychology*. 20, 3-5.
- Torres González, J. A. (1999). *Educación y diversidad bases didácticas y organizativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Torres González, J. A. (2002). *Educação e Diversidade Bases Didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Torres, R. (2007). *Apontamentos sobre Interdisciplinaridade em Projectos de Investigação sobre Humanidades e Informática*. Extraído em 13 de Junho de 2009 de <http://telepoesis.net/papers/Interdisciplinaridade.pt>
- Touraine, A. (1997). *Podremos Vivir Juntos? Iguales y Diferentes*. Madrid: PPC.
- Tovar (1991). Resposta comunitária ao problema da criança com deficiência. Contributo de Saúde Infantil no Centro de Saúde. In Tovar, M. J. *Saúde Infantil*, 113-127.
- Turner, J. C.; Hogg, M. A.; Oakes, P. J.; Reicher, S. D.; Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the Social Group: A Self Categorization Theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social. Una Teoría de la Categorización del yo*. Madrid: Morata.
- Turner, J.C. (1995). El campo de la Psicología Social, in J. F. Morales (coord.): *Psicología Social*, Madrid: McGrawHill.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO. (2000). Thematic Studies: Community Partnerships in Education: Dimensions, Variations and Implications. World Education Forum Dakar, Senegal 26-28 de Abril 2000.

- UNESCO. (2001). Temário Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.
- UNESCO. (2003). Calidad de la educación y el papel fundamental de los docentes – Taller 4. (Documento de base). Extraído em 18 de Novembro de 2007 de <http://www.ibe.unesco.org>
- UNESCO. (2007). Inclusão digital e social de pessoas com deficiência. Brasília: UNESCO. Extraído em 2 de Janeiro de 2009 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001600/160012por.pdf>
- UNESCO. (2008). Conclusões e recomendações da 48^a Sessão da Conferência Internacional Sobre Educação (CIE).
- Vaideanu, G. (1987). Interdisciplinarity in education: a tentative synthesis. In: *Quarterly review of education*, XVII, pp.489-501. Extraído em 4 de Abril de 2008 de <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos92009/284.pdf>
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación Social*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Veiga Simão, J. (1971). *O Direito à Educação. Discursos e declarações mais importantes do Ministro da Educação Nacional no ano de 1971*. Simão, J. V. O Direito à Educação. Lisboa. Publicações CIREP
- Verdugo, M. A.; Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. In *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 39 (4), Nº228, 5-25.
- Viana, F. L. (1998). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Tese de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, Cristóvão. (2007). Insucesso escolar na universidade de Évora: Instrumentos de recolha de opinião, contributos para um diagnóstico. *Cadernos PRPQI 7*. Extraído em 18 de Fevereiro de 2009 de http://www.qi.uevora.pt/comunicacao_ins_escolar_Univ_Evora.pdf
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Von Cranach, M. (1996). Towards a theory of the acting group. In E. Witte y J. H Davis (eds.). *Understanding Group Behaviour. Vol. 2. Small Group Processes and Interpersonal Relations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M (1998). *Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso*. In Educação Inclusiva. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Weiss, L. H.; Schwarz, J. C. (1996). The Relationship Between Parenting Types and Older Adolescent's Personality, Academic Achievement, Adjustment and Substance Use. *Child Development*, 67. p.2101-2114.
- Weldon, E.; Weingart, L. R. (1993). Group goals and group performance. *British Journal of Social Psychology*. 32, 307-334.
- West, M. (1990). Social Psychology of Innovation in Groups. *Innovation and Creativity at Work: Psychological and Organizational Strategies*. M. A. West e J. Farr (eds.). UK: John Wiley & Sons, Chichester.

- West, M., Garrod, S. e Carletta, J. (1997). Group Decision-Making and Effectiveness: Unexplored Boundaries. *Creating Tomorrow Organizations: A Handbook for Future Research in Organizational Behavior*. C. L. Cooper e S. E. Jackson (eds.). UK: John Wiley & Sons, Chichester.
- Wheelan, S. A. (1994). *Group Processes. A Development Perspective*. Needham Heights, MA: Allyn And Bacon.
- Wolff, T. (2001). Community Coalition Building – Contemporary Practice and Research: Introduction. In *American Journal of Community Psychology*, 29 (2), 165-172.
- Wood, J. T. (2006). Organizações na sociedade: o fenómeno das organizações de simbolismo intensivo e seus impactos. (pp. 233-250). In *Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.
- Worchel, S. (1996). Las estaciones de la vida grupal y su impacto en la conducta intergrupal. In J. F. Morales, D. Pães, J. C. Deschamps, S. Worchel (eds.). *Identidad Social: Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. Valencia: Promolibro.
- Worsley, P. (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Zenhas, A. M. (2004). A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família. (Tese de Mestrado) Universidade do Minho, Braga. Extraído em 29 de Maio de 2008 de http://www.iep.uminho.pt/iep/relatorio_2005/Relat%C3%B3rioDPsic2005.pdf

Legislação

- Despacho Conjunto dos Ministérios da Qualidade de Vida, da Educação e dos Assuntos Sociais, Diário da República, 2ª série, nº296 a 24 de Dezembro de 1982
- Despacho Conjunto do Diário da República, 2ª SÉRIE, Nº 104 A 5 DE Maio de 1984
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro
- Decreto-lei nº 190/91 de 17 de Maio
- Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto
- Decreto-Lei n 115-A/98
- Decreto Legislativo Regional nº 18/99/A, a 21 de Maio
- Despacho Conjunto nº 819/99 de 19 de Outubro
- Despacho nº 31/2001 de 14 de Setembro publicado no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira nº 178, II Série
- Decreto Regulamentar Regional nº 26/2002/A de 11 de Setembro
- Despacho Normativo 50/2005 de 20 de Outubro
- Decreto-Lei nº20/2006 de 31 de Janeiro
- Decreto-Lei nº 1572007 de 19 de Janeiro
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

LISTA DE GÁFICOS

6.1	Profissionais da área da saúde	319
6.2	Profissionais da área da educação	320
6.3	Profissionais de psicologia e serviço social	320
6.4	Diversidade/quantidade de Profissionais	322
6.5	Profissionais a exercer funções há um ano ou menos	325
6.6	Profissionais em funções há dois anos	326
6.7	Antiguidade dos profissionais ao serviço das Equipas	326
6.8	Antiguidade por profissão	327
6.9	Longevidade das Equipas em estudo	328
6.10	Longevidade das Equipas <i>versus</i> antiguidade dos seus profissionais	328
6.11	Periodicidade das reuniões	330
6.12	Duração das reuniões	330
6.13	Suportes de registo da acção desenvolvida	330
6.14	Documentos identificados por duas ou mais Equipas	333
6.15	Quantidade de instrumentos referidos por Equipa	333
6.16	Primeira prioridade	335
6.17	Segunda prioridade	335
6.18	Terceira Prioridade	336
6.19	Quarta Prioridade	336
6.20	Quinta Prioridade	337
6.21	Processos enviados <i>versus</i> processos analisados	339
6.22	Volume de trabalho desenvolvido	339
6.23	Idade	340
6.24	Sexo	341
6.25	Distribuição de casos por níveis de escolaridade	342
6.26	Problemáticas associadas às crianças/jovens	344
6.27	Grau de gravidade das problemáticas associadas às crianças/jovens	344
6.28	Casos identificados por Equipa <i>versus</i> número de problemáticas associadas à criança	345
6.29	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar	346
6.30	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar identificadas como graves	347
6.31	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar identificadas como ligeiras ou moderadas	347
6.32	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar sem identificação do grau de gravidade	348
6.33	Casos identificados por Equipa <i>versus</i> número de problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar	349
6.34	Problemáticas associadas ao contexto escolar	350
6.35	Problemáticas associadas ao contexto escolar identificadas como graves	350
6.36	Problemáticas associadas ao contexto escolar identificadas como ligeiras ou moderadas	351
6.37	Problemáticas associadas ao contexto escolar sem identificação do grau de gravidade	352
6.38	Casos identificados por Equipa <i>versus</i> número de problemáticas associadas ao contexto escolar	353
6.39	Outras situações	354
6.40	Outras problemáticas identificadas	354
6.41	Quantidade de problemáticas identificadas por grau de gravidade	356

6.42	Quantidade de problemáticas <i>versus</i> contextos em que foram identificadas	356
6.43	Síntese de problemáticas por Equipa	357
6.44	Tipologia das problemáticas identificadas por Equipa	359
6.45	Distribuição de questionários entregues/devolvidos por área	367
6.46	Fundamentos da criação de Equipas	369
6.47	Inquiridos que fizeram alusão a acções conducentes à criação das Equipas	370
6.48	Factores responsáveis pela extinção/inactividade das Equipas H, J e L	375
6.49	Profissionais a integrar as Equipas numa situação ideal	377
6.50	Conhecimento dos inquiridos sobre os moldes de recrutamento dos Profissionais	378
6.51	Parecer dos inquiridos sobre as modalidades de recrutamento adoptadas	379
6.52	Diversidade de situações encaminhadas para as Equipas	382
6.53	Intervenientes responsáveis pela detecção e sinalização de situações	382
6.54	Referências à utilização de documentos de caracterização por área	384
6.55	Procedimentos adoptados pelas Equipas no tratamento dos processos	387
6.56	Posicionamento dos intervenientes/serviços face às solicitações das Equipas	394
6.57	Percepção das solicitações efectuadas às Equipas por serviços da Comunidade	396
6.58	Finalidades do envio de processos às Equipas	397
6.59	Papel das Equipas enquanto estruturas promotoras de redes locais	402
6.60	Constrangimentos à acção das Equipas	411
6.61	Aspecto facilitadores da acção das Equipas	413
6.62	Aspectos promotores de melhorias	417
6.63	Factores responsáveis pela efectividade das Equipas	439
6.64	Modalidades utilizadas no recrutamento de profissionais	443
6.65	Intervenientes responsáveis pela detecção e sinalização de casos	446
6.66	Consequências da intervenção das Equipas no percurso de vida das crianças	461
6.67	Aspectos identificados como melhorias no percurso de vida das crianças	461
6.68	Abandono e absentismo escolares	466
6.69	Coordenação educativa ineficaz	467
6.70	Posicionamento dos intervenientes/serviços face às solicitações das Equipas	474
6.71	As Equipas enquanto estruturas promotoras de redes locais	482
6.72	Constrangimentos à acção das Equipas	487
6.73	Aspectos facilitadores da acção das Equipas	492
6.74	Aspectos promotores de melhorias	498
6.75	Recursos humanos a incluir nas Equipas	501
6.76	Distribuição de profissionais por área de formação	522
6.77	Propósitos das Equipas: áreas nas quais visam promover melhorias	524
6.78	Quantificação de referências a acções partilhadas por Equipas	526
6.79	Identificação por Equipa de referências a aspectos responsáveis pela coesão grupal	531
6.80	Quantidade de questionários devolvidos por Equipa	536
6.81	Distribuição dos docentes por sexo	537
6.82	Distribuição dos inquiridos de acordo com a idade	537
6.83	Distribuição dos docentes por nível/ciclo de escolaridade	538

6.84	Conhece a Equipa Multiprofissional de _____ ?	541
6.85	Alguma vez remeteu processos de alunos seus para a Equipa em questão?	542
6.86	Redistribuição de docentes por Ciclo de escolaridade	543
6.87	Redistribuição de docentes em representação de cada Equipa	543
6.88	Grau de satisfação dos inquiridos face à acção desenvolvida pelas Equipas	545
6.89	Estabelecimento de contactos entre a Equipa ou algum dos seus Profissionais e o docente em questão	548
6.90	Opinião dos docentes acerca da acção desenvolvida pelas Equipas	556
6.91	Comparação entre o número de docentes em representação de cada Equipa e que elegeram a opção “Com profissionalismo”	557
6.92	Comparação entre o número de docentes em representação de cada Equipa e os que elegeram a opção “Com excessiva morosidade”	558
6.93	Comparação entre o número de docentes em representação de cada Equipa e os que elegeram a opção “Não tenho opinião formada”	559
6.94	Comparação entre o número de docentes por Equipa e os que elegeram a opção “As respostas raramente são dadas em tempo útil”	563
6.95	Parecer dos docentes sobre os relatórios finais emitidos pelas Equipas	564
6.96	As Equipas e o seu funcionamento na óptica dos docentes	566
6.97	As Equipas e a interacção que estabelecem com distintos intervenientes e serviços da comunidade	568
6.98	Distribuição das respostas à questão 13, de acordo com as diversas opções	570
6.99	Pareceres dos docentes sobre aspectos inerentes à composição e funcionamento das Equipas	575
6.100	Pareceres dos docentes sobre aspectos inerentes à interacção Equipas/Escolas	578
6.101	Pareceres dos docentes sobre aspectos inerentes à interacção Equipas/Famílias	580
6.102	Pareceres dos docentes sobre a interacção Equipas/Comunidade	584
6.103	Pareceres dos docentes sobre outras percepções	585
6.104	Pareceres dos docentes sobre outras percepções	587
6.105	Pareceres dos docentes sobre factores responsáveis pelo insucesso das intervenções	589
6.106	Sexo	600
6.107	Faixa etária	600
6.108	Habilitações académicas	601
6.109	Tipo de trabalho / local de trabalho	601
6.110	Situação profissional	602
6.111	Sexo do educando	603
6.112	Idade dos educandos	604
6.113	Ano de escolaridade / Ciclo de escolaridade	605
6.114	Grau de parentesco	605
6.115	Motivos do encaminhamento para as Equipas	610
6.116	Facilitadores	612
6.117	Limitadores	614
6.118	Sentimento de incapacidade / Desejo de fuga	616
6.119	Conhecimento da Equipa	618
6.120	Alguma vez foi chamado a reunir com profissionais da Equipa Multiprofissional?	619
6.121	Inquiridos que referiram desconhecer a razão do encontro /reunião	621

6.122	Inquiridos que não se identificaram com a expressão: “Senti-me Como se me tivessem tirado um peso de cima”	622
6.123	Encarregados de Educação que expressaram diferentes sentires face à interacção estabelecida com a respectiva Equipa	624
6.124	Opinião dos inquiridos face ao contributo das Equipas e do trabalho posteriormente realizado	625
6.125	Melhorias identificadas	629
6.126	A Equipa procura conhecer a criança e as suas dificuldades e ajuda a encaminhá-la para os apoios que necessita	632
6.127	Identificação, por Equipa, dos encarregados de educação que manifestaram desconhecimento face aos três itens em análise	635
6.128	A Equipa contacta pessoalmente e por telefone os serviços do meio o que permite tratar os processos com maior rapidez	638
6.129	Opinião dos inquiridos face às mudanças a implementar com vista à melhoria do funcionamento das Equipas Multiprofissionais	641
6.130	Quantidade de profissionais por Equipa em 2005/2006 e 2006/2007	711
6.131	Diversidade de profissionais ao serviço das Equipas em 2005/2006 e 2006/2007	711
6.132	Quantidade de processos analisados por Equipa em 2005/2006 e em 2006/2007	713
6.133	Distribuição de processos analisados por Equipa/Agrupamento em 2006/2007	714
7.1	Longevidade, dimensão e mobilidade dos profissionais	772
7.2	Antiguidade dos profissionais ao serviço das Equipas	772
7.3	Horas de reunião/mês	775
7.4	Volume de processos analisados	775
7.5	Distribuição das Problemáticas	776
7.6	Problemáticas por Equipa	776

LISTA DE TABELAS

1.1	Principais características dos movimentos alusivos à evolução do estudo dos grupos	42
1.2	Comparação entre as unidades organizacionais tradicionais e as Equipas de trabalho (retirado de Surdo, 1997, p.32)	44
3.1	Taxas de retenção e desistência entre 96/97 e 06/07, publicadas pelo GEPE/ME, 2008, p.43	110
3.2	Trajectória da doença, segundo Burr e Good (citados por Santos 2003)	127
4.1	Distribuição das EM oriundas das Experiências-Piloto em funcionamento no ano 2004/2005	218
5.1	Identificação do tipo de Equipas que integraram a investigação	246
5.2	Distribuição de profissionais por Equipa	250
5.3	Distribuição de Agrupamentos de Escola por Equipa (I; II; III;...)	251
5.4	Distribuição de Centros de Saúde por Equipa	251
5.5	Distribuição de Coordenadores de Zona da Segurança Social por Equipa	252
5.6	Quadro síntese da distribuição dos representantes da Educação, Saúde e Segurança Social	252
5.7	Seleção de Escolas/Agrupamentos de Escolas por Equipa	254
5.8	Amostra de docentes seleccionados para a 3ª fase do estudo por Escola/Agrupamento	255
5.10	Quantificação dos encarregados de educação por nível de escolaridade	256
5.11	Distribuição dos encarregados de educação por equipa e nível de escolaridade	257
5.12	Quantificação dos diferentes públicos-alvo e sua distribuição pelas três fases de recolha de dados	257
5.13	Identificação dos instrumentos a utilizar nas diferentes fases e respectivos destinatários	263
5.14	Síntese das questões que integram os instrumentos alusivos à segunda recolha de dados	281
6.1	Quantidade de questionários distribuídos <i>versus</i> recolhidos na segunda fase de recolha	310
6.2	Quantidade e diversidade de testemunhos recolhidos	312
6.3	Quantidade de questionários distribuídos <i>versus</i> recolhidos na terceira fase de recolha	315
6.4	Quantidade <i>versus</i> diversidade de profissionais ao serviço das Equipas em 05/06	321
6.5	Quantidade de profissionais por Equipa	322
6.6	Antiguidade <i>versus</i> diversidade de Profissionais ao serviço das Equipas em 05/06	323
6.7	Cruzamento da informação referente à quantidade, antiguidade e diversidade dos profissionais	324
6.8	Longevidade das Equipas (dados referentes a 2006)	327
6.9	Periodicidade/Duração das reuniões	329
6.10	Registo da diversidade e quantidade de instrumentos utilizados pelas Equipas	331
6.11	Identificação e quantificação dos instrumentos mais utilizados pelas Equipas	332
6.12	Instrumentos utilizados pelas Equipas	334

6.13	Serviços e intervenientes mencionados pelas Equipas da sexta à nona prioridades	337
6.14	Processos enviados às Equipas <i>versus</i> processos analisados	338
6.15	Distribuição de crianças por idade/Equipa	341
6.16	Distribuição de casos por sexo / Equipa	342
6.17	Distribuição de casos por níveis de escolaridade	343
6.18	Incidência de problemáticas identificadas por Equipa, associadas à criança/jovem	344
6.19	Incidência de problemáticas identificadas por Equipa, associadas ao contexto sócio-familiar	345
6.20	Incidência de problemáticas identificadas por Equipa, associadas ao contexto escolar	349
6.21	Síntese de problemáticas assinaladas por Equipa	355
6.22	Quantidade de problemáticas <i>versus</i> contextos em que foram identificadas	356
6.23	Síntese de problemáticas em função do contexto ou contextos onde estão centradas	358
6.24	Efeitos da acção das Equipas na inclusão escolar, social e na promoção da saúde	388
6.25	Em que situações, como e com quem interagem as Equipas	393
6.26	Situação das diferentes Equipas aquando da recolha dos dados	431
6.27	Síntese dos aspectos envolvidos na interacção entre diferentes intervenientes e as Equipas	471
6.28	Serviços e/ou intervenientes envolvidos pelas Equipas na recolha de dados e no encaminhamento	472
6.29	Distribuição de profissionais por Equipa	521
6.30	Questão 4: Enquanto docente como se sente face à necessidade de intervir junto de alunos que evidenciam problemáticas diversas?	539
6.31	Questão 4, item 1: Um desafio às minhas capacidades de lidar com a diversidade	539
6.32	Questão 4, item 5: Uma oportunidade de promover o desenvolvimento global desses alunos	540
6.33	Questão 4: Análise conjunta das respostas assinaladas nos itens 1 e 5.	540
6.34	Grau de satisfação dos inquiridos face à acção desenvolvida pelas Equipas	544
6.35	Questão 6.2: Identificação das razões subjacentes ao pedido de colaboração da Equipa	546
6.36	Questão 6.2, item 1: A necessidade de ajuda	546
6.37	Questão 6.2, item 2: A consciência de que a solução do problema me ultrapassa	546
6.38	Questão 6.2, item 3: O desejo de potenciar o desenvolvimento daquela(s) criança(s)	547
6.39	Questão 6.2, item 4: Necessidade de ouvir outras opiniões	547
6.40	Questão 6.2, item 5: A necessidade de compreender as dificuldades evidenciadas pela(s) criança(s)	547
6.41	Questão 7: Alguma vez durante a avaliação do caso(s) foi contactado pela Equipa ou por algum dos seus profissionais?	548
6.42	Questão 7.1, item 1: Fornecer dados adicionais a fim de facilitar a compreensão da situação	549
6.43	Questão 7.1, item 3: Tomar parte no processo de definição de estratégias de intervenção	549

6.44	Questão 7.1, item 2: Expor as minhas dificuldades e a minha percepção	550
6.45	Análise conjunta das respostas aos itens 1 e 3 da questão 7.1	550
6.46	Análise conjunta das respostas à questão 3 e ao item 1 da questão 8: Grau de ensino que lecciona/ Melhorias na sua atitude/comportamento	552
6.47	Análise conjunta das respostas à questão 3 e ao item 2 da questão 8: Grau de ensino que lecciona/ Melhorias no rendimento escolar	553
6.48	Análise conjunta das respostas à questão 3 e ao item 2 da questão 8: Grau de ensino que lecciona/ Melhoria nos seus cuidados pessoais	553
6.49	Análise conjunta das respostas à questão 3 e ao item 4 da questão 8: Grau de ensino que lecciona/ Melhoria do seu estado de saúde	554
6.50	Opinião acerca da forma como as Equipas efectuam a abordagem dos casos que lhes são enviados	555
6.51	Comparação dos docentes em representação de cada Equipa com os que elegeram a opção “Com profissionalismo”	557
6.52	Comparação dos docentes em representação de cada Equipa com os que elegeram a opção “Com excessiva morosidade”	559
6.53	Comparação dos docentes em representação de cada Equipa com os que elegeram a opção “Não tenho opinião formada”	560
6.54	Questão 10, itens que identificam os aspectos tidos como positivos	561
6.55	Questão 10, itens que identificam os aspectos tidos como negativos	562
6.56	Comparação dos docentes em representação de cada Equipa com os que elegeram a opção “As respostas raramente são dadas em tempo útil”	563
6.57	Distribuição, por itens, das respostas à questão 11: <i>Em seu entender a EM é uma estrutura que...</i>	567
6.58	Distribuição, por itens, das respostas à questão 13: <i>Relativamente à interacção com serviços e/ou distintos intervenientes da comunidade, a equipa...</i>	569
6.59	Distribuição dos itens das questões 11 e 13 por tópicos de análise	572
6.60	Distribuição das respostas aos itens das questões 11 e 13 referentes à composição e funcionamento das Equipas	573
6.61	Distribuição das respostas pelos itens das questões 11 e 13 referentes à interacção Equipas/escolas	576
6.62	Distribuição das respostas aos itens da questão 13 referentes à interacção Equipas/famílias	579
6.63	Distribuição das respostas dos itens da questão 13 referentes à interacção Equipas/Comunidade	581
6.64	Distribuição, por itens, das respostas à questão 11: <i>Em seu entender a EM é uma estrutura que...</i>	584
6.65	Situação profissional dos encarregados de educação	602
6.66	Ano de escolaridade / Ciclo de escolaridade	604
6.67	Comportamento/Ciclo de escolaridade	606
6.68	Dificuldades de aprendizagem/Ciclo de escolaridade	607
6.69	Ausência de saúde/Ciclo de escolaridade	608
6.70	Limitações nas funções e/ou estruturas do corpo/Ciclo de escolaridade	608
6.71	Outra situação/Ciclo de escolaridade	609
6.72	Nada. Ele(a) não tem os problemas que lhe atribuem/Ciclo de escolaridade	610

6.73	Desejosa(o) de perceber o problema/Ciclo de escolaridade	612
6.74	Desejos(a) de encontrar respostas/Ciclo de escolaridade	613
6.75	A precisar de ajuda/Ciclo de escolaridade	613
6.76	Insegura(o)/Ciclo de escolaridade	615
6.77	Com vontade de fugir/Ciclo de escolaridade	615
6.78	Incapaz/Ciclo de escolaridade	616
6.79	Culpada(o)/Ciclo de escolaridade	617
6.80	Conhecia a razão do encontro ou reunião/Ciclo de escolaridade	620
6.81	Senti-me como se me tivessem tirado um peso de cima/Ciclo de escolaridade	621
6.82	Senti que só estavam para me acusar/Ciclo de escolaridade	623
6.83	Outra percepção/Ciclo de escolaridade	623
6.84	Melhorias a nível do comportamento/Ciclo de escolaridade	626
6.85	Melhorias a nível nos resultados escolares/Ciclo de escolaridade	627
6.86	Melhorias no seu estado de saúde/Ciclo de escolaridade	628
6.87	Melhorias noutros aspectos/Ciclo de escolaridade	628
6.88	Outra percepção/Ciclo de escolaridade	629
6.89	A Equipa: ajuda os pais a compreender melhor os problemas dos filhos/Ajuda os pais a melhorar ou resolver alguns problemas dos seus filhos	633
6.90	A Equipa: Ajuda os professores a lidar melhor com os alunos tendo em conta os seus problemas/Ajuda os professores a compreender alguns problemas e a encontrar formas de lidar com eles.	633
6.91	A Equipa: Ajuda os professores a lidar melhor com os alunos tendo em conta os seus problemas/Acompanha os professores para que apliquem na prática as suas orientações	634
6.92	A Equipa: Junta profissionais da educação, saúde e serviço social que são indispensáveis para compreender melhor os problemas das crianças/Pelo facto de os seus profissionais trabalharem em serviços do meio, conhece melhor os recursos disponíveis para resolver os problemas	636
6.93	A Equipa não presta uma maior ajuda porque não tem profissionais para depois acompanharem crianças que necessitem	637
6.94	A Equipa: Solicita a colaboração dos serviços da comunidade e envolve-os na resolução de algumas situações/Conta com a colaboração dos serviços do meio na resolução das situações.	639
6.95	A Equipa: É muito importante porque o trabalho que desenvolve é benéfico para as crianças/Detém um papel importante na responsabilização das pessoas envolvidas em cada situação.	640
6.96	Distribuição dos itens da questão 15 pelos blocos de análise A, B e C	643
6.97	Acho que a Equipa fez uma avaliação correcta/Ciclo de escolaridade	644
6.98	A Equipa sugeriu formas de lidar com ele/Ciclo de escolaridade	645
6.99	Em casa coloquei em prática as sugestões que a Equipa me deu/Ciclo de escolaridade	645
6.100	A Equipa sugeriu formas de lidar com ele/Em casa coloquei em prática as sugestões que a Equipa me deu	646

6.101	A Equipa propôs que ele fosse acompanhado por um ou mais serviços/Ciclo de escolaridade	647
6.102	Entendo que ele deve beneficiar do acompanhamento dos serviços Propostos pela Equipa/Ciclo de escolaridade	648
6.103	A Equipa propôs que ele fosse acompanhado por um ou mais serviços/Entendo que ele deve beneficiar do acompanhamento dos serviços propostos pela Equipa	649
6.104	Por enquanto ainda não notei quaisquer alterações/Ciclo de escolaridade	649
6.105	Aceito ser ajudado por professores ou outros profissionais/Ciclo de escolaridade	650
6.106	Prefiro resolver sozinho(a) os meus problemas e os da minha família/Ciclo de escolaridade	650
6.107	Continuo a sentir-me perdido sem saber como o(a) ajudar/Ciclo de escolaridade	651
6.108	Sempre fiz tudo o que está ao meu alcance/Ciclo de escolaridade	651
6.109	Acho que deve ser a escola a resolver o problema uma vez que é a única responsável pela situação /Ciclo de escolaridade	652
6.110	Sei que não tenho tido tempo para acompanhar o meu filho/Ciclo de escolaridade	653
6.111	A Equipa propôs orientações à escola mas esta não cumpriu/Ciclo de escolaridade	654
6.112	Instrumentos de registo utilizados pelas Equipas	662
6.113	Informação contemplada nas fichas de resposta/retorno, alusiva à identificação das crianças	667
6.114	Diversidade e incidência das problemáticas identificadas pelas Equipas B, F, K	670
6.115	Informação contemplada nas fichas de resposta/retorno, alusiva à identificação das crianças	676
6.116	Diversidade de designações utilizadas pelas diferentes Equipas	678
6.117	Ilustração da subdivisão dos documentos de sinalização com base na sua estrutura e conteúdo	679
6.118	Dados identificativos da criança	680
6.119	Dados alusivos à caracterização do agregado familiar	681
6.120	Dados alusivos à caracterização da situação escolar das crianças/jovens	682
6.121	Informação alusiva à caracterização da situação da criança: Equipas A, B, C, D, E, F, e K (ficha de sinalização)	683
6.122	Informação alusiva à identificação do que já foi feito: Equipas A, B, C, D, E, F, e K (ficha de sinalização)	684
6.123	Informação alusiva ao esperado por quem sinaliza: Equipas A, B, C, D, E, F, e K (ficha de sinalização)	684
6.124	Informação alusiva à caracterização da situação a nível da educação Pré-escolar: Equipas I, K (ficha de caracterização) e N	685
6.125	Informação alusiva à caracterização da situação a nível do 1º Ciclo: Equipas I, K (ficha de caracterização) e N	687
6.126	Informação solicitada alusiva à caracterização da situação a nível comportamental, no 1º Ciclo	688
6.127	Informação alusiva à caracterização da situação a nível da língua portuguesa, no 1º Ciclo	689
6.128	Informação solicitada alusiva à caracterização da situação a nível da matemática no 1º Ciclo	690

6.129	Informação alusiva à caracterização da situação a nível do meio físico e social no 1º Ciclo	691
6.130	Informação alusiva à caracterização da situação a nível do 1º Ciclo, pelas Equipas I, K (ficha de caracterização) e N	692
6.131	Informação alusiva à caracterização da situação a nível comportamental, no 1º Ciclo	693
6.132	Informação alusiva à caracterização da situação a nível comportamental, no 1º Ciclo	695
6.133	Informação solicitada, alusiva <i>ao que já foi feito</i> , pelas Equipas I, K (ficha de caracterização) e N, nos diferentes níveis de escolaridade	696
6.134	Informação alusiva ao esperado por quem sinaliza, pelas Equipas I, K (ficha de caracterização) e N	697
6.135	Informação contemplada nas fichas de resposta/retorno, alusiva à identificação das crianças	702
6.136	Itens de caracterização da situação e de explicitação de propostas de intervenção	703
6.137	Quantidade de Profissionais ao serviço das Equipas nos anos lectivos 2005/2006 e 2006/2007	710
6.138	Quantidade de processos analisados por Equipa nos anos lectivos 2005/2006 e 2006/2007	713
6.139	Processos analisados por Equipa/Agrupamento em 2006/2007 <i>versus</i> Docentes que referiram ter remetido processos às Equipas nos dois anos em estudo	715
7.1	Identificação dos instrumentos utilizados por Equipa	777

LISTA DE FIGURAS

1.1	Evolução histórica do estudo dos grupos (retirado de Alcover, 1999a, p.43)	32
2.1	Esquema ilustrativo da informação do capítulo II e sua articulação	49
2.2	Estruturas segundo Bronfenbrenner (retirado de Ornelas, 2008, p.151)	86
2.3	Organograma do funcionamento das Escolas/Agrupamentos	93
3.1	Organização do sistema educativo Português	109
3.2	Modelo da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (extraído de Serrano, 2007, p.38)	148
4.1	Concelhos em que as Experiências-Piloto de Equipas Multiprofissionais desenvolveram a sua actividade	217
4.2	Localização das Equipas Multiprofissionais oriundas das Experiências-Piloto a funcionar em 2004/2005	225
5.1	Identificação dos serviços que disponibilizavam profissionais para as Equipas	249
6.1	Motivos da criação das Equipas	369
6.2	Identificação dos factores de efectividade	373
6.3	Identificação dos factores de inactividade ou extinção das Equipas H, J e L	374
6.4	Diversidade de problemáticas sinalizadas às Equipas	381
6.5	Diversidade de procedimentos adoptados pelas diferentes Equipas	383
6.6	Procedimentos adoptados pelas Equipas	385
6.7	Opiniões de diferentes parceiros, na óptica da educação, sobre a acção das Equipas	399
6.8	Opiniões de diferentes parceiros, na óptica da saúde, sobre a acção das Equipas	400
6.9	Opiniões de diferentes parceiros, na óptica do serviço social, sobre a acção das Equipas	401
6.10	Pareceres de diferentes representantes da educação, sobre a acção das Equipas	405
6.11	Contributos que as Equipas prestam à educação	408
6.12	Contributos que as Equipas prestam à equidade social	410
6.13	Aspectos potenciados pelos profissionais das Equipas enquanto profissionais de serviços locais	415
6.14	Razões conducentes à criação das Equipas	433
6.15	Aspectos promotores da criação das Equipas	435
6.16	Factores responsáveis pela efectividade das Equipas	436
6.17	Factores associados aos profissionais facilitadores da efectividade das Equipas	438
6.18	Formas utilizadas no recrutamento dos profissionais	442
6.19	Procedimentos adoptados pelas Equipas	449
6.20	Repercussões da acção das Equipas na vida das crianças e jovens	457
6.21	Diversidade de problemáticas classificadas pelas Equipas como graves	463
6.22	Critérios utilizados pelas Equipas na classificação da gravidade das problemáticas	464
6.23	Percepção das Equipas sobre a opinião dos pais acerca da sua acção	477
6.24	Vantagens decorrentes da promoção de redes	484
6.25	Atributos dos profissionais que integram as Equipas	493

6.26 Aspectos potenciados pelo facto dos profissionais das Equipas integrarem serviços locais	495
6.27 Equipas que referem a existência de metas comuns como móbil da sua acção	523
6.28 Equipas que referem e identificam acções partilhadas	525
6.29 Acções que as Equipas desenvolvem de forma partilhada	527
6.30 Acções em que os profissionais prestam o seu contributo pessoal	527
6.31 Identificação das Equipas que focaram a coesão/identificação grupal	530
6.32 Factores responsáveis pela satisfação dos profissionais	533
6.33 Factores responsáveis pela insatisfação dos profissionais	534
6.34 Modelo de funcionamento da Equipa Multiprofissional N	664
6.35 Questões referentes à recolha de informações sobre o agregado familiar	680
7.1 Distribuição de Profissionais por Equipa	773
7.2 Periodicidade das reuniões	774
7.3 Pontos fortes, pontos fracos e desconhecimento dos inquiridos acerca dos aspectos centrais do funcionamento das Equipas	779
7.3.1 Adequação das respostas e celeridade das mesmas	781
7.3.2 Apoio à compreensão e/ou resolução das situações	782
7.3.3 Reflexos nas crianças e promoção de processos inclusivos	783
7.3.4 Interação com diferentes intervenientes da comunidade	785
7.3.5 Criação e consolidação de redes promotoras de inclusão	786
7.4 Proposta de funcionamento das Equipas Interdisciplinares com propósitos inclusivos	796

ÍNDICE DE OUTROS ANEXOS

Nota: Dada a extensão dos anexos que abaixo se enumeram, os mesmos encontram-se gravados em CD.

1. Questionário de recolha de informação junto de profissionais das antigas Equipas
2. Questionário aplicado na 1ª fase de recolha
3. Guião das Entrevistas grupais
4. Questionários destinados a representantes de serviços de Equipas em actividade
 - 4.1 Questionários destinados a representantes da Educação
 - 4.2 Questionários destinados a representantes da Saúde
 - 4.3 Questionários destinados a representantes do Serviço social
5. Questionários destinados a representantes de serviços de Equipas em actividade
 - 5.1 Questionários destinados a representantes da Educação
 - 5.2 Questionários destinados a representantes da Saúde
 - 5.3 Questionários destinados a representantes do Serviço social
6. Questionário destinado a membros de Equipas inactivas
7. Questionário aplicado a docentes
8. Questionário aplicado a pais
9. Entrevistas transcritas
10. Nota explicativa dos objectivos da aplicação dos questionários aos docentes
11. Tratamento dos dados da 1ª recolha (questão 6.1)
12. Documentos utilizados pelas Equipas
 - 12.1 Ficha de registo de processos
 - 12.2 Registo de sumários
 - 12.3 Desdobrável de divulgação da Equipa
 - 12.4 Protocolo de Cooperação
 - 12.5 Fichas de sinalização
 - 12.6 Documentos de Caracterização
 - 12.7 Fichas de Caracterização sócio-familiar
 - 12.8 Fichas de ligação ao médico de família
 - 12.9 Declaração de autorização de observação
 - 12.10 Folha de seguimento de caso
 - 12.11 Pedido de observação
 - 12.12 Ficha de resumo do processo
 - 12.13 Fichas de resposta

ANEXOS

Constituem anexos da Tese de Doutoramento: *Equipas Interdisciplinares Microestruturas potenciadoras de trabalho em rede ao serviço da inclusão*, os instrumentos de recolha utilizados, o registo de parte da informação recolhida e os documentos utilizados pelas Equipas. Respeitando a ordem em que foram anteriormente enunciados apresentam-se, em seguida os citados anexos.

1. Questionário de recolha de informação junto de profissionais das antigas Equipas
2. Questionário aplicado na 1ª fase de recolha
3. Guião das Entrevistas grupais
4. Questionários destinados a representantes de serviços de Equipas em actividade
 - 4.1 Questionários destinados a representantes da Educação
 - 4.2 Questionários destinados a representantes da Saúde
 - 4.3 Questionários destinados a representantes do Serviço social
5. Questionários destinados a representantes de serviços de Equipas em inactividade
 - 5.1 Questionários destinados a representantes da Educação
 - 5.2 Questionários destinados a representantes da Saúde
 - 5.3 Questionários destinados a representantes do Serviço social
6. Questionário destinado a membros de Equipas inactivas
7. Questionário aplicado a docentes
8. Questionário aplicado a pais
9. Entrevistas transcritas
10. Nota explicativa dos objectivos da aplicação dos questionários aos docentes
11. Tratamento dos dados da 1ª recolha (questão 6.1)
12. Documentos utilizados pelas Equipas
 - 12.1 Ficha de registo de processos
 - 12.2 Registo de sumários
 - 12.3 Desdobrável de divulgação da Equipa
 - 12.4 Protocolo de Cooperação
 - 12.5 Fichas de sinalização
 - 12.6 Documentos de Caracterização
 - 12.7 Fichas de Caracterização sócio-familiar
 - 12.8 Fichas de ligação ao médico de família
 - 12.9 Declaração de autorização de observação
 - 12.10 Folha de seguimento de caso
 - 12.11 Pedido de observação
 - 12.12 Ficha de resumo do processo
 - 12.13 Fichas de resposta

ANEXO 1: Questionário de recolha de informação junto de profissionais das antigas Equipas**QUESTIONÁRIO**

O presente questionário destina-se à obtenção de informações necessárias à viabilização de um estudo sobre Equipas Multiprofissionais criadas por Despacho Conjunto, publicado em Diário da República, 2ª série, nº296, em 24/12/82.

Este estudo insere-se no âmbito de uma investigação mais alargada que conta com aprovação oficial e tem como objectivos:

- Reconstituir a história da criação e difusão de Equipas Multiprofissionais em Portugal;
- Compreender o âmbito da sua intervenção;
- Cruzar o trabalho desenvolvido no seio das Equipas Multiprofissionais com os sucessivos contextos sociopolíticos que marcaram a história de Portugal nas últimas décadas;
- Identificar aspectos inerentes à acção das Equipas Multiprofissionais que constituam mais-valias para as políticas educativas nacionais.

Informa-se que os dados a recolher se destinam a tratamento qualitativo, havendo necessidade de identificar as diferentes Experiências-Piloto, ainda que garantindo o anonimato dos colaboradores.

Por favor responda às questões enunciadas, com rigor, clareza e de forma pormenorizada, após leitura integral do questionário. Faça-o só, ou conjuntamente com outros técnicos envolvidos. Proceda à sua devolução até fim de Dezembro s.f.f.

1ª PARTE

Nomes do(s) colaboradores:

- a) _____
b) _____
c) _____

Respectivas profissões:

- a) _____
b) _____
c) _____

2ª PARTE

1 – De acordo com o conhecimento que detém, quais foram os antecedentes que conduziram à criação da Equipa Multiprofissional de Vila Real, ou seja o que é que esteve na origem da sua criação?

2 – Como é que a sua criação se processou?

3 – Mencione a diversidade de técnicos:

- 3.1 – Que a integravam à data da sua criação.
3.2 – Que a integram na actualidade.

4 - Foram criadas outras Equipas a partir da experiência piloto de Vila Real?

- 4.1 – Caso a resposta seja afirmativa, refira quais?
4.2 – Diga sucintamente como é que essa difusão se processou.

- 5 – Relativamente aos seus moldes de funcionamento:
 - 5.1 – Descreva a dinâmica ou dinâmicas adoptadas.
 - 5.2 – Refira se as mesmas se mantiveram no decorrer do tempo de funcionamento da Equipa, ou se sofreram alterações ou ajustes, justificando o porquê.
- 6 – Faça referência às funções:
 - 6.1 – Que lhe estavam cometidas à Equipa.
 - 6.2 – Que hoje se espera que a mesma desempenhe
- 7 - Refira a importância do impacto das decisões tomadas no seio da Equipa que integrou/integra:
 - 7.1 – No passado.
 - 7.2 – Na actualidade.
- 8 – Refira outros aspectos que, de acordo com a situação concreta, lhe pareçam responsáveis:
 - 8.1 – Pela sua continuidade;
 - 8.2 – Pela sua divulgação e difusão;
 - 8.3 – Pela sua extinção.
- 9 – Se houve períodos de inactividade, situe-os no tempo e justifique, segundo o seu ponto de vista o porquê da sua existência.
- 10 – Enumere, em seu parecer:
 - 10.1 – Vantagens do funcionamento destas Equipas Multiprofissionais
 - 10.2 – Aspectos que considera menos positivos no funcionamento destas Equipas Multiprofissionais

RESPONDA AGORA S.F.F.

- 1 – Quanto tempo levou a completar o questionário?
- 2 – As instruções eram claras?
- 3 – Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim qual(is) e porquê?
- 4 – Opôs-se a responder a alguma questão? Se sim, porquê?
- 5 – Na sua opinião foi omitido algum tópico importante?
- 6 – Considerou o formato do questionário claro?
- 7 – Tem algum comentário a acrescentar?

Muito Obrigada pela colaboração prestada!

Fernanda Maria M. F. Alves Pereira

ANEXO 2: Questionário aplicado na 1ª fase de recolha

Fernanda Alves Pereira
R. João de Deus Cristo, nº6
Candieira
3780-403 Avelãs de Cima
Tels: 231 522509/96 7663662

À Equipa Multiprofissional
de _____

Fernanda Alves Pereira, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Salamanca, sob a orientação da Professora Doutora Pilar Sarto Martin, vem por este meio solicitar a colaboração da vossa Equipa, na investigação: ***Equipas Multiprofissionais – Microestruturas potenciadoras de trabalho em rede ao serviço da inclusão em Portugal.***

A realização do referido estudo visa *demonstrar as potencialidades de Equipas Multiprofissionais gerarem intervenções optimizadas junto de crianças em situação de vulnerabilidade ou risco de exclusão, sustentadas na interacção e cooperação entre diferentes serviços e/ou intervenientes da comunidade.*

Nesta fase inicial do seu desenvolvimento, pretende-se efectuar uma primeira recolha de dados sobre aspectos alusivos às dinâmicas de 17 Equipas Multiprofissionais ainda em funcionamento, criadas e/ou resultantes das Experiências Piloto de Equipas Multiprofissionais oficializadas pelo Despacho Conjunto, dos Ministérios da Qualidade de Vida, da Educação e dos Assuntos Sociais, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 296, a 24 de Dezembro de 1982, as quais foram previamente identificadas no decurso de anterior investigação.

Da análise da informação a recolher, resultará a selecção das Equipas sobre as quais o estudo irá incidir, com maior profundidade, tendo em conta a sua riqueza, relevância e diversidade, em consonância com os fins a que se propõe. Acrescente-se que, embora cada Equipa seja identificada por uma letra A, B, C... será garantido o seu anonimato bem como a confidencialidade da informação facultada. A responsável pela investigação afirma ainda a sua inteira disponibilidade para prestar todos os esclarecimentos que se considerarem necessários, comprometendo-se, no final da investigação, a fazer chegar resumo da mesma aos participantes.

Agradecendo desde já a colaboração da vossa Equipa

Candieira, 2 de Outubro, de 2006

(Fernanda Alves Pereira)

RECOLHA DE DADOS

Equipa: A

Tendo como finalidade a realização do estudo: ***Equipas Multiprofissionais – Microestruturas potenciadoras de trabalho em rede ao serviço da inclusão em Portugal,*** a presente recolha de dados visa:

- Estudar a viabilidade de se proceder a análise documental a partir dos instrumentos de registo utilizados pela Equipa;
- Identificar a diversidade de parceiros com os quais a Equipa interage;
- Identificar o número, sexo, faixa etária e diversidade de problemáticas que afectam as crianças encaminhadas para a Equipa, visando a posterior análise das dinâmicas utilizadas.

P. F.: Leia o documento na íntegra antes de iniciar o seu preenchimento.

1 – Identifique a diversidade (X) quantidade (1, 2,...) e antiguidade, ao serviço da Equipa, (1, 2, 3, anos....) dos profissionais que integram actualmente a Equipa Multiprofissional A, acrescentando à lista designações de outras profissões, caso se justifique:

Profissão	Diversidade	Quantidade	Antiguidade
Educador de Infância			
Médico			
Professor do 1º Ciclo			
Professor do 2º/3º Ciclos			
Psicólogo			
Técnico de Serviço Social			

Outros. Quais?			

2 – Mencione o ano de criação da Equipa: _____

3 – Refira a periodicidade e o horário em que a Equipa reúne habitualmente. _____

4 – O Trabalho desenvolvido pela Equipa é registado em:

A - Actas B - Sumários C – Portfólios
 D - Processos Individuais E - Outros Quais? _____

4.1 – Identifique (caso haja) outros documentos produzidos e/ou utilizados pela Equipa

5 – Tendo por base a lista que se apresenta, identifique os Serviços/Organismos e/ou intervenientes com os quais a Equipa interagiu no desenvolvimento da sua acção, no ano lectivo 2005/2006, numerando-os (aproximadamente) por ordem decrescente de frequência:

- Pais
- Vizinhos/ Outras pessoas do meio
- Médicos (de Família e outros especialistas da área da Saúde)
- Técnicos de Serviço Social/ Serviços Sociais
- Comissões de Protecção de Crianças e Jovens
- Educadores/ Professores / Escolas
- Institutos de Reinserção Social
- Ministério Público/ Tribunais
- Outros. Indique-os:

<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____

ANEXO 3: Guião das Entrevistas grupais

GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS EQUIPAS

BLOCO A – Criação e percurso da Equipa (informação sucinta)

I - Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre:

1. Como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa?
2. Que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vós desenvolvido?

II – Tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa, criada em _____, tem actualmente _____ anos de existência. Independentemente de se encontrarem, ou não, aqui presentes, elementos que a integram desde essa data, que informação detém acerca:

1. Das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou;
2. Da sua trajectória até ao presente (referindo os factores que julgam ter contribuído para assegurar a sua efectividade).

BLOCO B – A Equipa e o seu funcionamento

I - Volvendo aos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descreveis os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo:

1. Por quem são identificadas as crianças/adolescentes que vos são encaminhadas e como é que esse encaminhamento se processa;
2. Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído;
3. Que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhadas.

II – Relativamente ao questionário anteriormente aplicado, e em particular no que se referia à questão 6.1, em que vos era solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança, questiona-se:

1. Por que motivo ou motivos, a vossa Equipa não destacou, por caso, as problemáticas consideradas mais graves;
Ou
2. Que critérios foram utilizados por esta Equipa para classificar como graves algumas das problemáticas identificadas?

III – Foi também possível verificar que, os itens “Abandono e absentismo escolar” e “Clima de escola desfavorável” constituíram, cada qual, 2, 34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar. Abaixo destes, situou-se o item “Coordenação educativa ineficaz” com 1,37%.

1. Questiona-se quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e que razões consideram justificar os valores obtidos.

BLOCO C – Interação com distintos intervenientes

I - Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social /serviços sociais, e outros.
Visando clarificar como se processa a comunicação e interacção entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se:

1. Em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processa?
2. Como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interacção / pedido de intervenção?
3. Como vos parece ser percebida a acção por vós desenvolvida, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interagis e ainda pelos vossos superiores hierárquicos.
4. Como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?
5. A ocorrerem, que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade?

BLOCO D – Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como:

1. Constrangimentos à vossa acção;
2. Elementos facilitadores da mesma;

II - Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa?

III – Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, são potenciados por esta composição?

IV - Que medidas proporiam com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas?

Grata pela atenção dispensada

Fernanda Alves Pereira

S.F.F. Responda agora individualmente e por escrito:

Enquanto pessoa e profissional (_____) o que significa para si ser membro desta Equipa e que importância atribui ao papel que nela desempenha?

ANEXOS 4: Questionários destinados a representantes de serviços de Equipas em actividade**4.1: Questionário destinado a representantes da Educação**

Fernanda Alves Pereira
R. João de Deus Cristo, nº6
Candieira
3780-403 Avelãs de Cima
Tels: 231 522509/96 7663662

QUESTIONÁRIO DESTINADO A CONSELHOS EXECUTIVOS**BLOCO A – Criação e percurso da equipa** (informação sucinta)

I – Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, e partindo do facto de este Agrupamento de Escolas ter a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pela Equipa Multiprofissional de _____, questiona-se:

1. Que conhecimento detém acerca da sua composição e da forma de recrutamento dos diferentes elementos?
2. Que opinião tem acerca dessa modalidade de recrutamento, comparativamente a outras possíveis?
3. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em seu entender deveriam integrar uma equipa?

II – Centrando-nos agora na criação e percurso da equipa Multiprofissional de _____, que informação detém acerca:

1. Dos factores que despoletaram a sua criação e a forma como se processou;
2. Da sua trajectória até ao presente referindo os factores que julga terem contribuído para a sua efectividade.

BLOCO B – A Equipa e o seu funcionamento

I – Relativamente à percepção que tem do trabalho desenvolvido por essa equipa, e ainda, de outros aspectos directamente relacionados, solicita-se que clarifique:

1. Por quem e como são identificadas as crianças/adolescentes que são encaminhadas para a equipa em questão?
2. Que procedimentos antecedem um qualquer encaminhamento e como é que este se processa?
3. Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até ao momento em que a acção da equipa é dada por concluída?
4. Quais as problemáticas mais frequentemente identificadas nas crianças que são encaminhadas para a Equipa Multiprofissional?
5. Que percepção tem acerca das consequências da acção da equipa na inclusão escolar e social?

BLOCO C – Interacção com distintos intervenientes

I – De acordo com o levantamento de dados previamente efectuado, as equipas envolvidas no estudo identificaram vários intervenientes e/ou serviços com os quais interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social /serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interacção entre a equipa e os diferentes serviços com os quais, questiona-se:

1. Em que situações e como é que a Equipa Multiprofissional de _____, desencadeia essa interacção?
2. Como é que os diferentes serviços se posicionam face às propostas de interacção / pedidos de intervenção?
3. Que percepção tem das solicitações efectuadas à equipa pelos agentes da comunidade?
4. O que julga ser esperado da equipa sempre que lhe são remetidos novos processos?
5. Que ideia tem da forma como a acção da equipa é percebida, nomeadamente por pais, professores e outros profissionais com os quais interage?
6. Como concebe o papel da equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

BLOCO D – Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica:

1. Como avalia a pertinência deste tipo de equipas?
2. Que contributo considera poderem estas equipas prestar à Educação em Portugal?

II – Que aspectos identifica como:

1. Constrangimentos à acção da Equipa Multiprofissional de _____;
2. Elementos facilitadores da mesma;

III – Sendo esta equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, em seu entender, são potenciados por esta composição?

IV- Refira que propostas faria com o intuito de melhorar o desempenho das equipas Multiprofissionais?

Grata pela atenção dispensada

Fernanda Alves Pereira

4.2: *Questionário destinado a representantes da Saúde*

Fernanda Alves Pereira
R. João de Deus Cristo, nº6
Candieira
3780-403 Avelãs de Cima
Tels: 231 522509/96 7663662

QUESTIONÁRIO DESTINADO A DIRECTORES DE CENTROS DE SAÚDE

BLOCO A – Criação e percurso da equipa (informação sucinta)

I – Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, e partindo do facto de este Concelho ter a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pela Equipa Multiprofissional de _____, questiona-se:

1. Que conhecimento detém acerca da sua composição e da forma de recrutamento dos diferentes elementos?
2. Que opinião tem acerca dessa modalidade de recrutamento, comparativamente a outras possíveis?
3. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em seu entender deveriam integrar uma equipa?

II – Centrando-nos agora na criação e percurso da Equipa Multiprofissional de _____, que informação detém acerca:

1. Dos factores que despoletaram a sua criação e a forma como se processou;
2. Da sua trajectória até ao presente referindo os factores que julga terem contribuído para a sua efectividade.

BLOCO B – A Equipa e o seu funcionamento

I – Relativamente à percepção que tem do trabalho desenvolvido por essa equipa, e ainda, de outros aspectos directamente relacionados, solicita-se que clarifique:

1. Por quem e como são identificadas as crianças/adolescentes que são encaminhadas para a equipa em questão?
2. Que procedimentos antecedem um qualquer encaminhamento e como é que este se processa?
3. Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até ao momento em que a acção da equipa é dada por concluída?
4. Quais as problemáticas mais frequentemente identificadas nas crianças que são encaminhadas para a Equipa Multiprofissional?
5. Que percepção tem acerca das consequências da acção da equipa na promoção da saúde das crianças alvo de intervenção?

BLOCO C – Interação com distintos intervenientes

I – De acordo com o levantamento de dados previamente efectuado, as equipas envolvidas no estudo identificaram vários intervenientes e/ou serviços com os quais interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social /serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interacção entre a equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se:

1. Em que situações e como é que a Equipa Multiprofissional de _____, desencadeia essa interação?
2. Como é que os diferentes serviços se posicionam face às propostas de interação / pedidos de intervenção?
3. Que percepção tem das solicitações efectuadas à equipa pelos agentes da comunidade?
4. O que julga ser esperado da equipa sempre que lhe são remetidos novos processos?
5. Que ideia tem da forma como a acção da equipa é percebida, nomeadamente por pais, professores e outros profissionais com os quais interage?
6. Como concebe o papel da equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

BLOCO D – Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica:

1. Como avalia a pertinência deste tipo de equipas?
2. Que contributo considera poderem estas equipas prestar à promoção da saúde pessoal e comunitária em Portugal?

II – Que aspectos identifica como:

1. Constrangimentos à acção da Equipa Multiprofissional de _____;
2. Elementos facilitadores da mesma;

III – Sendo esta equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, em seu entender, são potenciados por esta composição?

IV- Refira que propostas faria com o intuito de melhorar o desempenho das equipas Multiprofissionais?

Grata pela atenção dispensada

Fernanda Alves Pereira

4.3: Questionários destinados a representantes do Serviço Social

Fernanda Alves Pereira
R. João de Deus Cristo, nº6
Candieira
3780-403 Avelãs de Cima
Tels: 231 522509/96 7663662
e-mail: nanda.pereira@sapo.pt

QUESTIONÁRIO DESTINADO A COORDENADORES DA SEGURANÇA SOCIAL

BLOCO A – Criação e percurso da equipa (informação sucinta)

I – Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades e partindo do facto de este Concelho ter a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pela Equipa Multiprofissional de _____, questiona-se:

1. Que conhecimento detém acerca da sua composição e da forma de recrutamento dos diferentes elementos?
2. Que opinião tem acerca dessa modalidade de recrutamento, comparativamente a outras possíveis?
3. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em seu entender deveriam integrar uma equipa?

II – Centrando-nos agora na criação e percurso da equipa Multiprofissional de _____, que informação detém acerca:

1. Dos factores que despoletaram a sua criação e a forma como se processou;
2. Da sua trajectória até ao presente referindo os factores que julga terem contribuído para a sua efectividade.

BLOCO B – A Equipa e o seu funcionamento

I – Relativamente à percepção que tem do trabalho desenvolvido por essa equipa, e ainda, de outros aspectos directamente relacionados, solicita-se que clarifique:

1. Por quem e como são identificadas as crianças/adolescentes que são encaminhadas para a equipa em questão?
2. Que procedimentos antecedem um qualquer encaminhamento e como é que este se processa?
3. Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até ao momento em que a acção da equipa é dada por concluída?
4. Quais as problemáticas mais frequentemente identificadas nas crianças que são encaminhadas para a Equipa Multiprofissional?
5. Que percepção tem acerca das consequências da acção da equipa na inclusão social das crianças alvo de intervenção?

BLOCO C – Interação com distintos intervenientes

I – De acordo com o levantamento de dados previamente efectuado, as equipas envolvidas no estudo identificaram vários intervenientes e/ou serviços com os quais interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social /serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interação entre a equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se:

1. Em que situações e como é que a Equipa Multiprofissional de _____, desencadeia essa interacção?
2. Como é que os diferentes serviços se posicionam face às propostas de interacção/pedidos de intervenção?
3. Que percepção tem das solicitações efectuadas à equipa pelos agentes da comunidade?
4. O que julga ser esperado da equipa sempre que lhe são remetidos novos processos?
5. Que ideia tem da forma como a acção da equipa é percebida, nomeadamente por pais, professores e outros profissionais com os quais interage?
6. Como concebe o papel da equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

BLOCO D – Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica:

1. Como avalia a pertinência deste tipo de equipas?
2. Que contributo considera poderem estas equipas prestar à promoção da equidade Social em Portugal?

II – Que aspectos identifica como:

3. Constrangimentos à acção da Equipa Multiprofissional de _____;
4. Elementos facilitadores da mesma;

III – Sendo esta equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, em seu entender, são potenciados por esta composição?

IV- Refira que propostas faria com o intuito de melhorar o desempenho das equipas Multiprofissionais?

Grata pela atenção dispensada

Fernanda Alves Pereira

ANEXOS 5: Questionários destinados a representantes de serviços de Equipas em inactividade

5.4: Questionários destinados a representantes da Educação

Fernanda Alves Pereira
R. João de Deus Cristo, nº6
Candieira
3780-403 Avelãs de Cima
Tels: 231 522509/96 7663662
e-mail: nanda.pereira@sapo.pt

QUESTIONÁRIO A CONSELHOS EXECUTIVOS (Equipas inactivas)

BLOCO A – Criação e percurso da equipa (informação sucinta)

I – Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, e partindo do facto de este Agrupamento de Escolas ter tido a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pela Equipa Multiprofissional de Aveiro, questiona-se:

1. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que, em seu entender, deveriam integrar uma equipa desta natureza?

II – Centrando-se agora na criação e percurso da equipa Multiprofissional de Aveiro, que informação detém acerca:

3. Dos factores que despoletaram a sua criação e a forma como se processou;
4. Da sua trajectória até ao final do ano lectivo 2005/2006, referindo os factores que julga terem contribuído para o seu término/actual situação de inactividade.

BLOCO B – A Equipa e o seu funcionamento

1. Qual a opinião que detém acerca do trabalho desenvolvido pela equipa de Aveiro, até à sua actual situação de inactividade/extinção? Justifique a sua resposta.

BLOCO C – Interação com distintos intervenientes

I - Como concebe o papel de equipas desta natureza, enquanto estruturas promotoras de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

BLOCO D – Últimas Reflexões

I - Colocando-se numa perspectiva crítica:

1. Como avalia a pertinência deste tipo de equipas?
2. Que contributo considera poderem estas equipas prestar à Educação em Portugal?

II – Refira que propostas faria com o intuito de melhorar o desempenho das equipas Multiprofissionais?

Grata pela atenção dispensada

Fernanda Alves Pereira

5.2: *Questionários destinados a representantes da Saúde*

Fernanda Alves Pereira
R. João de Deus Cristo, nº6
Candieira
3780-403 Avelãs de Cima
Tels: 231 522509/96 7663662
e-mail: nanda.pereira@sapo.pt

QUESTIONÁRIO A DIRECTORES DOS CENTROS DE SAÚDE (Equipas inactivas)

BLOCO A – Criação e percurso da equipa (informação sucinta)

I – Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, e partindo do facto de este Concelho ter a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pela Equipa Multiprofissional de Aveiro, questiona-se:

1. Que conhecimento detém acerca da sua composição e da forma de recrutamento dos diferentes elementos?
2. Que opinião tem acerca dessa modalidade de recrutamento, comparativamente a outras possíveis?
3. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em seu entender deveriam integrar uma equipa?

II – Centrando-nos agora na criação e percurso da Equipa Multiprofissional de Aveiro, que informação detém acerca:

1. Dos factores que despoletaram a sua criação e a forma como se processou;
2. Da sua trajectória até ao presente referindo os factores que julga terem contribuído para a sua efectividade.

BLOCO B – A Equipa e o seu funcionamento

I – Relativamente à percepção que tem do trabalho desenvolvido por essa equipa, e ainda, de outros aspectos directamente relacionados, solicita-se que clarifique:

4. Por quem e como são identificadas as crianças/adolescentes que são encaminhadas para a equipa em questão?
5. Que procedimentos antecedem um qualquer encaminhamento e como é que este se processa?
6. Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até ao momento em que a acção da equipa é dada por concluída?
7. Quais as problemáticas mais frequentemente identificadas nas crianças que são encaminhadas para a Equipa Multiprofissional?
8. Que percepção tem acerca das consequências da acção da equipa na promoção da saúde das crianças alvo de intervenção?

BLOCO C – Interação com distintos intervenientes

I – De acordo com o levantamento de dados previamente efectuado, as equipas envolvidas no estudo identificaram vários intervenientes e/ou serviços com os quais interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social /serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interacção entre a equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se:

1. Em que situações e como é que a Equipa Multiprofissional de Aveiro, desencadeia essa interacção?
2. Como é que os diferentes serviços se posicionam face às propostas de interacção / pedidos de intervenção?
3. Que percepção tem das solicitações efectuadas à equipa pelos agentes da comunidade?
4. O que julga ser esperado da equipa sempre que lhe são remetidos novos processos?
5. Que ideia tem da forma como a acção da equipa é percebida, nomeadamente por pais, professores e outros profissionais com os quais interage?
6. Como concebe o papel da equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

BLOCO D – Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica:

7. Como avalia a pertinência deste tipo de equipas?
8. Que contributo considera poderem estas equipas prestar à promoção da saúde pessoal e comunitária em Portugal?

II – Que aspectos identifica como:

5. Constrangimentos à acção da Equipa Multiprofissional de Aveiro;
6. Elementos facilitadores da mesma;

III – Sendo esta equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, em seu entender, são potenciados por esta composição?

IV- Refira que propostas faria com o intuito de melhorar o desempenho das equipas Multiprofissionais?

Grata pela colaboração prestada,

Fernanda Alves Pereira

5.3: *Questionários destinados a representantes do Serviço Social*

Fernanda Alves Pereira
R. João de Deus Cristo, nº6
Candeira
3780-403 Avelãs de Cima
Tels: 231 522509/96 7663662
e-mail: nanda.pereira@sapo.pt

QUESTIONÁRIO DESTINADO A COORDENADORES DA SEGURANÇA SOCIAL (Equipas inactivas)

BLOCO A – Criação e percurso das equipas (informação sucinta)

I – Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades e, partindo do facto dos Concelhos de _____ e de _____, terem tido a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pelas Equipas Multiprofissionais aí localizadas, questiona-se:

1. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que deveriam integrar uma equipa desta natureza?
2. Qual deveria ser, em seu entender, a forma de recrutamento dos seus elementos?

II – Centrando-nos agora na criação e percurso das Equipas Multiprofissionais da Murtosa e de Estarreja, que informação detém acerca:

1. Dos factores que despoletaram a criação dessas equipas e a forma como se processou;
2. Das suas trajectórias até ao presente, referindo os factores que julga terem conduzido ao seu término.

BLOCO B – As Equipas e o seu funcionamento

1. Que opinião tem acerca do trabalho desenvolvido pelas equipas da Murtosa e de Estarreja, até à sua actual situação de inactividade/extinção?

BLOCO C – Interação com distintos intervenientes

6. Como concebe o papel de equipas desta natureza, enquanto estruturas promotoras de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

BLOCO D – Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica:

1. Como avalia a pertinência deste tipo de equipas?
2. Que contributo considera poderem estas equipas prestar à promoção da equidade Social em Portugal?

II- Refira que propostas faria com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas Multiprofissionais?

Grata pela atenção dispensada

Fernanda Alves Pereira

ANEXO 6: Questionário destinado a membros de Equipas inactivas

Fernanda Alves Pereira
R. João de Deus Cristo, nº6
Candieira
3780-403 Avelãs de Cima
Tels: 231 522509/96 7663662
e-mail: nanda.pereira@sapo.pt

QUESTIONÁRIO DESTINADO A EQUIPAS
EM SITUAÇÃO DE INACTIVIDADE

BLOCO A – Criação e percurso da Equipa (informação sucinta)

I – Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, e partindo do facto de este Concelho ter tido a possibilidade de usufruir dos serviços prestados pela Equipa Multiprofissional da _____, questiona-se:

1. Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que deveriam integrar uma Equipa desta natureza?
2. Qual deveria ser, em seu entender, a forma de recrutamento, dos seus elementos?

II – Centrando-nos agora na criação e percurso da Equipa Multiprofissional da Murtosa, que informação detém acerca:

1. Dos factores que despoletaram a sua criação e a forma como se processou;
2. Da sua trajectória até ao presente, referindo os factores que julga terem conduzido ao seu término/situação de inactividade.

BLOCO B – A Equipa e o seu funcionamento

I – Partindo dos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que eram encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Pretendendo, a presente investigação, dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, e tendo em conta os moldes de intervenção que eram por vós adoptados, refira:

1. Quem identificava as crianças/adolescentes que vos eram encaminhadas e como é que esse encaminhamento se processava;
2. Quais os trâmites que eram habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo era dado por concluído;
3. Que percepção tem acerca das consequências que possa ter tido a vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos eram encaminhadas;
4. Que opinião tem acerca do trabalho desenvolvido pela Equipa da Murtosa, até à sua actual situação de inactividade/extinção?

BLOCO C – Interação com distintos intervenientes

II - Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social /serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processava a comunicação e interacção entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interagia, questiona-se:

1. Em que situações requeria a Equipa da Murtosa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processava?
2. Como é que os diferentes serviços se posicionavam face à vossa proposta de interacção / pedido de intervenção?
3. Em vosso entender como era percebida a acção por vós desenvolvida, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interagiam e ainda pelos vossos superiores hierárquicos?
4. Como concebe o papel de Equipas desta natureza, enquanto estruturas promotoras de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

BLOCO D – Últimas Reflexões

I - Colocando-se agora numa perspectiva crítica:

1. Como avalia a pertinência deste tipo de Equipas?
2. Que contributo considera poderem estas Equipas prestar à promoção da inclusão em Portugal?

II - Refira que propostas faria, com o intuito de melhorar o desempenho deste tipo de Equipas Multiprofissionais?

Grata pela atenção dispensada

Fernanda Alves Pereira

ANEXO 7: Questionário aplicado a docentes

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

1 - *Sexo:* Feminino Masculino

2 - *Idade:* 20 a 29 30 a 39 40 a 49 50 a 59 ≥ 60

3 - *Grau de ensino que lecciona:*

Pré- escolar 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo

4 - *Enquanto docente como se sente face à necessidade de intervir junto de alunos que evidenciam problemáticas diversas?* (assinale com um X a ou as opções com que se identifica)

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Um desafio às minhas capacidades de lidar com a diversidade | 5. <input type="checkbox"/> Uma oportunidade de promover o desenvolvimento global desses alunos |
| 2. <input type="checkbox"/> Insegurança / ansiedade | 6. <input type="checkbox"/> É um desperdício de tempo trabalhar com alunos assim |
| 3. <input type="checkbox"/> Vontade de virar as costas ao ensino | 7. <input type="checkbox"/> Outras? _____ |
| 4. <input type="checkbox"/> Sem paciência | |

5 - *Conhece a Equipa Multiprofissional de*?

Sim, bem Sim, razoavelmente Vagamente Não

6 - *Alguma vez remeteu processo(s) de aluno(s) seu(s) para a equipa em questão?*

Sim, em 2005/2006 e/ou 2006/2007 Sim, em anos anteriores Não

NOTA: Se respondeu negativamente à questão anterior não continue o questionário. Por favor devolva-o tal como está.

6.1 - *Se respondeu afirmativamente, como classifica o grau de satisfação relativamente à acção desenvolvida pela Equipa nesse caso ou casos em concreto?*

Muito Bom	Bom	Aceitável	Medíocre	Mau
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2 - *Identifique a ou as razões que o levaram a solicitar a colaboração da equipa?*

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> A necessidade de ajuda | 4. <input type="checkbox"/> A necessidade de ouvir outras opiniões |
| 2. <input type="checkbox"/> A consciência de que a solução do problema me ultrapassa | 5. <input type="checkbox"/> A necessidade de compreender as dificuldades evidenciadas pela(s) criança(s) |
| 3. <input type="checkbox"/> O desejo de potenciar o desenvolvimento daquela(s) criança(s) | 6. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |

7 - *Alguma vez durante a avaliação do caso(s) foi contactado pela equipa ou por algum dos seus profissionais?* Sim Não

7.1 - Se respondeu afirmativamente, seleccione a ou as opções que melhor descrevem o objectivo desse(s) contacto(s)

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Fornecer dados adicionais a fim de facilitar a compreensão da situação | 3. <input type="checkbox"/> Tomar parte no processo de definição de estratégias de intervenção |
| 2. <input type="checkbox"/> Expor as minhas dificuldades e a minha percepção | 4. <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ |

8 - Na sequência da acção ou acções desenvolvidas notou nos alunos em questão:

	Muitas	Algumas	Nenhumas
1. Melhorias na sua atitude / comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Melhorias no rendimento escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Melhoria nos seus cuidados pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Melhoria do seu estado de saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Outras. Quais? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 - Que opinião tem acerca da forma como a Equipa Multiprofissional de efectua a abordagem dos casos que lhe são enviados? (assinale a ou as opções correctas)

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Com excessiva morosidade | 5. <input type="checkbox"/> De forma muito organizada |
| 2. <input type="checkbox"/> Com profissionalismo | 6. <input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada |
| 3. <input type="checkbox"/> Muito superficialmente | 7. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |
| 4. <input type="checkbox"/> Faz muito com muito pouco | |

10 - Qual a sua opinião sobre as fichas de resposta / relatórios finais... emitidos pela Equipa Multiprofissional de (assinale uma ou mais opções)

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> São úteis para justificar a aplicação de medidas de regime educativo especial | 7. <input type="checkbox"/> As respostas raramente são dadas em tempo útil |
| 2. <input type="checkbox"/> Revelam desconhecimento porque o aluno não é nada do que lá diz | 8. <input type="checkbox"/> São muito sucintas |
| 3. <input type="checkbox"/> Dizem todas o mesmo | 9. <input type="checkbox"/> É um documento muito vago |
| 4. <input type="checkbox"/> Revelam um olhar diferente sobre aquela criança | 10. <input type="checkbox"/> Raramente são operacionalizáveis |
| 5. <input type="checkbox"/> São documentos úteis para integrar no processo individual do aluno | 11. <input type="checkbox"/> É um documento que apresenta propostas de intervenção válidas |
| 6. <input type="checkbox"/> Fornecem indicadores úteis à compreensão das potencialidades do aluno | 12. <input type="checkbox"/> Apresentam boa caracterização da situação |
| | 13. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |

11 - Em seu entender a Equipa Multiprofissional é uma estrutura que:

	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Não sei
1. Efectua o diagnóstico das problemáticas dos alunos e dá orientações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Está limitada na sua acção por ausência de profissionais de algumas áreas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Detém um papel facilitador na resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tem dificuldade em dar resposta ao elevado número de solicitações que lhe são feitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Deve ser composta por profissionais das áreas da saúde, educação e serviços social, com perfil adequado às funções que lhes são exigidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. É intrusa no trabalho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Deve cingir a sua acção à avaliação e encaminhamento dos casos e não efectuar acompanhamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É muito importante tendo em conta os seus propósitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 - Promover melhorias no funcionamento das Equipas Multiprofissionais passa por: (complete a frase assinalando com um X a ou as opções correctas)

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Assegurar a existência de uma equipa por Agrupamento | 7. <input type="checkbox"/> Incrementar a articulação entre as escolas e as equipas |
| 2. <input type="checkbox"/> Ser promulgada legislação que reconheça e oficialize as equipas | 8. <input type="checkbox"/> Os diferentes serviços disponibilizarem mais horas para os profissionais que trabalham na equipa |
| 3. <input type="checkbox"/> Envolver os professores de forma mais activa na avaliação das situações e definição de estratégias de intervenção | 9. <input type="checkbox"/> Divulgar e clarificar junto dos professores o papel e modelo de funcionamento da equipa |
| 4. <input type="checkbox"/> Garantir o seguimento da evolução dos casos | 10. <input type="checkbox"/> Garantir a celeridade das respostas |
| 5. <input type="checkbox"/> Afectar psicólogos a tempo inteiro e/ou outros profissionais para estas equipas | 11. <input type="checkbox"/> Promover formações inter e intra-equipas |
| 6. <input type="checkbox"/> Partilhar os resultados das avaliações com professores | 12. <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ |

13 - Relativamente à interação com serviços e/ou distintos intervenientes da comunidade, a equipa:

	Concordo	Concordo Parcialmente	Não concordo	Não sei
1.É para os professores um suporte no qual se podem apoiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Privilegia a resolução dos problemas nos contextos em que são gerados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Reduz a morosidade de muitos processos com base na informalidade dos contactos inter-serviços que promove	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Apoia os docentes na identificação de situações problema e na definição de estratégias de intervenção ajustadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Promove o cruzamento de olhares da educação, saúde e serviço social indispensável para um correcto diagnóstico de problemas multi-causais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Denota uma boa capacidade de envolver os pais no diagnóstico das problemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.É um elo de ligação entre os diferentes intervenientes e serviços do meio do qual resulta a rentabilização dos recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mobiliza os serviços da comunidade para colaborarem na resolução dos casos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Detém um papel importante na responsabilização de todos os intervenientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Acautela a sobreposição de intervenções por diferentes serviços de forma a evitar famílias multi-assistidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Constitui-se como uma acção integrada à criança e à família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Leva a que os professores ajustem a sua acção em conformidade com as suas orientações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Procura envolver os pais no sentido de melhorar a sua actuação face à problemática do seu educando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.Diagnostica e encaminha os casos de forma mais eficaz, porque os seus profissionais provêm de diferentes serviços da comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 - Em seu entender os principais factores responsáveis pelo insucesso das intervenções são: (complete a frase assinalando com um X a ou as opções correctas)

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Enquanto docente não ter condições para prestar a atenção individualizada de que esses alunos carecem | 5. <input type="checkbox"/> Os pais não se envolverem na educação dos filhos |
| 2. <input type="checkbox"/> Os alunos não terem métodos de trabalho | 6. <input type="checkbox"/> Não sentir o meu esforço reconhecido e valorizado pela tutela |
| 3. <input type="checkbox"/> As escolas não disporem de diferentes profissionais para prestar o apoio que estes alunos necessitam | 7. <input type="checkbox"/> A preguiça e a falta de vontade dos alunos |
| 4. <input type="checkbox"/> Os direitos dos outros alunos não poderem ser comprometidos | 8. <input type="checkbox"/> Falta de coordenação entre os docentes |
| | 9. <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ |

Grata pela colaboração prestada

ANEXO 8: Questionário aplicado a pais

QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1 - **Sexo:** Feminino Masculino

2 - **Idade:** ≤ 19 20 a 29 30 a 39 40 a 49 50 a 59 ≥ 60

3 - **Habilitações Académicas:**

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> 1º Ciclo ou equivalente | 5. <input type="checkbox"/> Bacharelato ou equivalente |
| 2. <input type="checkbox"/> 2º Ciclo ou equivalente | 6. <input type="checkbox"/> Licenciatura ou equivalente |
| 3. <input type="checkbox"/> 3º Ciclo ou equivalente | 7. <input type="checkbox"/> Não sabe ler nem escrever |
| 4. <input type="checkbox"/> Ensino secundário ou equivalente | 8. <input type="checkbox"/> Sabe ler e escrever mas não concluiu nenhum ciclo de escolaridade |

4 - **Situação Profissional:**

Qual é o trabalho que desempenha? _____ Onde trabalha? _____

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Empregado | 4. <input type="checkbox"/> Patrão |
| 2. <input type="checkbox"/> Desempregado | 5. <input type="checkbox"/> Trabalho doméstico |
| 3. <input type="checkbox"/> Proprietário | 6. <input type="checkbox"/> Trabalha por conta própria |

5 - **Dados alusivos ao seu educando:**

5.1 - **Idade:** ____ Anos 5.2 - **Ciclo de escolaridade:** ____ 5.3 - **Ano:** ____ 5.4 - **Sexo** ____

6 - **Grau de parentesco em relação à criança:**

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Mãe | 3. <input type="checkbox"/> Avô | 5. <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| 2. <input type="checkbox"/> Pai | 4. <input type="checkbox"/> Avó | 6. <input type="checkbox"/> Não há qualquer grau de parentesco |

7 - **O que é que no seu educando o preocupa?** (responda sim – S ou não – N para cada uma das seguintes afirmações)

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> O seu comportamento | 4. <input type="checkbox"/> A sua saúde |
| 2. <input type="checkbox"/> As suas dificuldades na escola | 5. <input type="checkbox"/> A incapacidade que apresenta.
Especifique: _____ |
| 3. <input type="checkbox"/> Nada. Ele não tem o(s) problema(s) que dizem | 6. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |

8 - **Como se sentiu ou sente em relação a essa preocupação?** (responda sim – S ou não – N para cada uma das seguintes afirmações)

- | | | |
|--|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Inseguro(a) | 4. <input type="checkbox"/> Desejoso(a) de perceber o problema | 7. <input type="checkbox"/> Desejoso(a) de encontrar respostas |
| 2. <input type="checkbox"/> Com vontade de fugir | 5. <input type="checkbox"/> Culpado(a) | 8. <input type="checkbox"/> Com vontade de o ajudar |
| 3. <input type="checkbox"/> Incapaz | 6. <input type="checkbox"/> A precisar de ajuda | 9. <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |

9 - Entre Setembro de 2005 e Junho de 2007, o seu educando foi sinalizado à Equipa Multiprofissional de _____ para melhor compreensão da situação.
(Identifique, por favor qual a afirmação correcta)

1. Já antes tinha conhecimento da existência dessa equipa.
2. Só tive conhecimento da equipa quando meu educando foi visto pela mesma.
3. Não tenho qualquer conhecimento da existência dessa equipa.

10 - Alguma vez foi chamado para reunir e conversar com profissionais que trabalham nessa equipa, a fim de analisar a situação do seu educando?

Sim

Não

(Caso a resposta tenha sido afirmativa)

10.1 - Identifique então, qual ou quais das seguintes afirmações melhor traduzem o que sentiu ou a impressão com que ficou: (responda sim – S ou não – N para cada uma das seguintes afirmações)

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Sabia ao que ia | 6. <input type="checkbox"/> Senti que alguém se preocupa em ajudar o meu filho e/ou ajudar-me; |
| 2. <input type="checkbox"/> Senti-me como se me tivessem tirado um peso de cima | 7. <input type="checkbox"/> Senti que não estava sozinho(a) |
| 3. <input type="checkbox"/> Senti-me reconfortado(a) / apoiada | 8. <input type="checkbox"/> Senti que só estavam para me acusar; |
| 4. <input type="checkbox"/> Senti que alguém compreendia o que eu estava a sentir | 9. <input type="checkbox"/> Senti que podia falar à-vontade o que me preocupava |
| 5. <input type="checkbox"/> Senti que foi uma perda de tempo | 10. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |

11 - Na sua opinião a acção da equipa e o trabalho que foi posteriormente desenvolvido contribuiu para melhorar a situação do seu educando?

Ajudou muito

Ajudou um pouco

Não ajudou

(Caso a resposta tenha sido afirmativa)

11.1 - Em seu entender as alterações sentidas foram visíveis: (responda sim – S ou não – N para cada uma das seguintes afirmações)

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> No seu comportamento | 3. <input type="checkbox"/> No seu estado de saúde |
| 2. <input type="checkbox"/> Nos seus resultados escolares | 4. <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |

12 – Em sua opinião, a equipa:

	Concordo	Concordo Parcialmente	Não Concordo	Não sei
1. Procura conhecer a criança e as suas dificuldades e ajuda a encaminhá-la para os apoios de que necessita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ajuda os pais a compreender melhor os problemas dos filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Não presta uma maior ajuda porque não tem profissionais para depois acompanharem crianças que necessitem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ajuda os professores a lidar melhor com os alunos tendo em conta os seus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ajuda os pais a melhorar ou resolver alguns problemas dos seus filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Junta profissionais da educação, saúde e serviço social que são indispensáveis para compreender melhor os problemas das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. É muito importante porque o trabalho que desenvolve é benéfico para as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 - Relativamente à interação com serviços e/ou distintos intervenientes da comunidade, a equipa:

	Concordo	Concordo Parcialmente	Não Concordo	Não sei
1. Contacta pessoalmente e por telefone os serviços do meio, o que permite tratar os processos com maior rapidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ajuda os professores a compreender alguns problemas e a encontrar formas de lidar com eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Solicita a colaboração dos serviços da comunidade e envolve-os na resolução de algumas situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pelo facto de os seus profissionais trabalharem em serviços do meio, conhece melhor os recursos disponíveis para resolver os problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Detém um papel importante na responsabilização das pessoas envolvidas em cada situação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Acompanha os professores para que apliquem na prática as suas orientações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conta com a colaboração dos serviços do meio na resolução das situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 9: Entrevistas transcritas

EQUIPA A

Data de realização: 17 de Maio de 2007

Duração: 1h 06m 05s

Presentes: Médica, Enfermeira, Técnica de Serviço Social, Professora e Psicóloga

E – Posso... podemos então começar?... se não houver nada em contrário?! Portanto o guião da entrevista está dividido em quatro blocos de questões à volta de quatro, cinco questões cada um e eu, então, vou começar por colocar as questões.

Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa?

Prof. – Na génese está a Dra. xxxxxx, eu e a Dra. xxxxxx, que há... há quantos anos Doutora?

P – Vinte e dois.

Prof. – De 1984, portanto é uma questão de fazer as contas, há 23 anos, sem que ninguém nos... incumbisse porque os diversos contextos nos apareciam... várias situações de crianças com problemáticas diversas e que saíam um pouco do quadro normal, digamos, ou dito normal de... de resposta quer a nível educativo quer clínico, quer... até quer com a pessoa como... nós de facto entre, com outro elemento que é outra médica também, a Dra. xxxxxx, e outra educadora, também, a xxxxxx, lembra-se Doutora?... Então juntámo-nos e começámos dentro de um horário... que até nem era... portanto, consagrado na organização do serviço, num horário que conseguimos encontrar, reunimo-nos pensarmos sobre a problemática de, neste caso, nessa altura era da deficiência, da integração e então criámos uma dinâmica que eu realço, que de facto só pessoas que foram construindo pontes, laços... de amizade, de companheirismo e de facto de... também de experiências e de vontades, erguemos, começámos a erguer e a... no fundo a conquistar... vários profissionais, nomeadamente e apostámos imenso nos professores, nos educadores, nas famílias e também nos médicos. Foi

aí a grande viragem, porque de facto conseguimos catapultar interesses e vontades dos médicos, que na altura os serviços eram, e aí é preciso contextualizar, os serviços estavam demasiado dispersos ou centralizados, mais centralizados nos hospitais centrais, havia poucas respostas... contextuais e locais, de maneira que nós... avançámos. Ao longo dos tempos como é normal e como é natural, e ainda bem, fomo-nos adaptando às novas circunstâncias, quer a nível da resposta educativa, quer a nível da resposta médica, quer a nível da resposta social, porque a nível da resposta social que também nos confrontávamos, conseguimos encontrar parceiros... dentro dos diversos organismos e dos diversos serviços parceiros que nós sempre considerámos privilegiados e sempre soubemos respeitar e fazer um trabalho de Equipa ah... pronto. No fundo, foi um pouco isso. Fomo-nos adaptando, fomos reflectindo sobre qual a melhor resposta face às novas realidades, face às necessidades dos próprios alunos e crianças e no fundo, por outro lado também conseguimos acolher sempre... as pessoas novas que foram integrando a Equipa, que por circunstâncias várias, nomeadamente de colocação ou mudança foram vindo ou nos foram deixando e o segredo... na minha perspectiva e na minha modéstia, penso que, é de facto, há um núcleo duro que se manteve, para mim eu reputo isso como essencial e que soube sempre defender um território que não era próprio, mas que era consciente, consciente de que tinha desenvolvido um trabalho, que...

P – Pensado e reflectido.

Prof. – Isso mesmo, que... e foi tão forte, tão forte, que mesmo perante algumas agressões, digamos, no bom sentido, agressões no bom sentido, que fomos tendo ao longo dos tempos, consegui resistir... e consegui vincar uma... conquistar novos elementos e consegui avançar, pronto. Esta fase, eu reputo esta fase um pouco mais complicada, porque de facto e ainda bem, complicada... não no sentido da Equipa em si, mas ainda bem que as respostas educativas estão agora descentralizadas nos Agrupamentos de Escola e portanto vêm a nós, muito menos... digamos... casos. Por um lado, felizmente, porque de facto ficámos com uma Equipa como sempre pensámos ser, de terceira linha, portanto não é recurso, só depois de os outros... de os outros não conseguirem resolver, e tivemos a sabedoria ah... ou digamos, a habilidade, também, de trabalhar uma parceria com o hospital, com o Hospital xxxxxx, nomeadamente, com as pedopsiquiatras, quer a Dra. xxxxxx, quer a Dra. xxxxxx, quer a outra Dra. xxxxxx?

Prof. – Não, não é xxxxxx!

? – Não foi connosco...

Prof. – Sim, a Dra. xxxxxx e a... outra que teve o bebé, que agora não estou bem, bem, também veio cá só duas vezes... Portanto conseguimos através... por outro lado também descentralizar ainda mais, porquê descentralizar ou descentrar, no fundo a acção, que era, por um lado eles aproveitando... um... filtro, o nosso filtro, no sentido de localmente conseguirmos filtrar algumas situações que eram todas encaminhadas para lá e davam um entupimento nos serviços de tal ordem que era complicado gerir, e por outro, eles de lá, nas situações que também eles possuem, no fundo, também, nós sermos aqui resposta local ou... digamos, facilitadora da solução dos casos ou do... basicamente é isto.

M – No início a Equipa era só composta por esses elementos porque nós tínhamos outros. Os enfermeiros eram poucos, não tínhamos assistente social, não é, e que fomos adquirindo e que foram vindo e que está praticamente completa.

E – E portanto vocês vieram... qual foi o...

M – Por convite!

E – Por convite.

M – Mesmo a assistente social, nós pedimos para ela vir, entretanto houve mais disponibilidade da parte da enfermagem e nós pedimos para ter um elemento de enfermagem também na Equipa.

E – Foi também na mesma. No mesmo sistema de...

P – E com a CERCI foi uma parceria. Portanto, a quarta-feira de manhã é dispensada para eu poder vir aqui.

E – Portanto a psicóloga. E a professora?...

[risos]

E – Portanto, e que opinião têm acerca da forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vós desenvolvido? Poderiam ser...

Prof. – Desculpe, como é que... podíamos ser, ah, ah....

E – Portanto é assim: vocês foram, como disse a Dra. xxxxxx, convidadas, de alguma forma, a integrar esta Equipa. A forma de vocês estarem afectas a este lugar se deveria ter sido outra, há outras modalidades de fazer ocupar lugares que estão, portanto, que existem. O que é que vocês acham do facto de ter sido por convite, neste caso concreto? Das pessoas que aqui estão, estarem, porque a forma de recrutamento foi o... convite...

P – Se calhar foi a maneira como naquela altura se... se faziam as coisas.

Prof. – Nem foi convite, foi pessoal.

? – Devem ter tido...

Prof. – Pronto, foi convite pessoal.

M – Nós não poderíamos convidar outra assistente social na altura, porque só tínhamos esta.

[risos]

TSS – Lembrem-se que eu estou cá há sete anos, há sete não, há nove, há... há sete anos que eu estou cá no Ministério da Saúde.

M – E veio logo para a Equipa.

TSS – Vim passado um meio ano. Eu praticamente vim para aqui, enquanto que a Dra. está aqui há algum tempo, há uns anos.

P – Mas eu penso que, se calhar, se estava a referir por exemplo à requisição de serviço...

E – Sim, ou por exemplo, concurso ou outras...

P – Só que nessa, na altura em que a Equipa começou nada disso se passava. Portanto isto foi como que por carolice e, se calhar, isso de se fazer por concurso ou requisição de serviço, isso não era possível porque...

M – Nós, a nossa formação foi feita à nossa custa.

P – Exacto.

M – Portanto, eu e a Dra. xxxxxx íamos a xxxxxx, fora do nosso horário, ao pediátrico, não é, as professoras iam às formações fora do horário delas. Portanto foi um bocado por carolice, não é, e juntamo-nos.

P – E assim continua.

M – E agora fomos recrutando pessoal porque achamos que, desde o início que achámos que a Equipa devia ser constituída por um elemento administrativo, por uma enfermeira, por uma assistente social, mas na altura não era possível. Logo que isso foi possível nós tentámos que elas viessem.

E – Portanto e dentro das pessoas que tinham nos serviços, não é?

M – Acho que são as pessoas privilegiadas...

Prof. – Digamos que não foi um convite, não foi um convite, digamos, externo ao sistema... No fundo o conjugar de esforços no sentido dos recursos humanos existentes, ah... pronto, disponibilizámo-nos.

E – Ah... pronto, eu, eu.. a questão que eu tenho a seguir, ah... a Professora xxxxxx já respondeu, ao fazer este historial, de alguma forma. Portanto, tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa, estava a dizer há bocadinho a doutora xxxxxx, que tinha sido criada em 84... vocês quando preencheram os dados tinham posto 85, por isso é que eu tenho aqui...mas pronto, foi criada em 84, tendo actualmente então os vinte e três anos de existência. Ah... independentemente de se encontrarem, ou não, aqui presentes, elementos que a integram desde essa data, e que estão, neste caso concreto,

M – Até está, está a maioria.

[Risos]

E – E é, e é a vossa a única Equipa, de todas as Equipas que analisei.

? – A maioria.

TSS – Estão, ó Dra. referencie lá isso.

[Risos]

M – Eu ia começar por dizer que ela este ano esteve menos disponível, mas que nós não quisemos meter outra pessoa [11.29] até lhe dar a volta.

E – Fica já registado.

[Risos]

TSS – Já viu a coesão da equipa.

E – Não, é muito importante. Eu sei que é muito importante, também por experiência própria. Ah... portanto, das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou, não sei se querem acrescentar algum dado... penso que a professora xxxxxx, já deu a resposta.

Prof. – Eu era para adiantar!

[Risos]

P – Já fizeste o historial todo!

Prof. – Já são dez horas...

E – Pronto... alguém tem alguma informação a acrescentar a esta resposta?... Não?... Da sua trajetória até ao presente, referindo os factores que julgam ter contribuído para assegurar a sua efectividade?...

P – A nossa boa vontade.

Prof. – Não só.

P – A nossa boa vontade ah... em superar...

Enf. – Exacto. Mas é mesmo.

Prof. – Não, é a consciência da necessidade das pessoas e no fundo, também... os próprios... portanto no fundo quem... a quem damos resposta, também nunca deixaram de nos solicitar e pelo contrário nos...

P – O reconhecimento da Equipa.

Prof. – Do reconhecimento. Portanto e isso fez-nos, e isso também, em parte está um pouco a nossa força. Embora como é evidente nem toda a gente pense que nós façamos tudo bem, nem nós próprios temos essa, temos essa consciência, que nem sempre uns anos funcionamos melhor que outros ah... portanto, até mesmo a própria dinâmica interna, digamos que é alterada em função também daquilo que nós vemos do tipo de resposta a da própria necessidade das pessoas e das outras entidades envolvidas, no fundo... gira à volta disso. Alguma plasticidade da nossa parte mas... com coesão e com coerência interna, porque uma coisa que nós temos é a discussão das coisas. Discutimos as coisas. Reflectimos sobre as coisas e isso penso que...

P – E também penso que temos uma boa capacidade de adaptação, que é importante e uma grande flexibilidade, nós somos muito, uma das coisas que nós temos, como Equipa e que eu gosto, portanto valorizo, nesta Equipa... é a capacidade, realmente, de nós discutirmos os assuntos, portanto, aceitarmos sempre as críticas, não, nunca no sentido destrutivo mas sempre no sentido construtivo e a nossa capacidade de adaptação, reflectir, reflectir e adaptar. Penso que tem sido isso, tem sido isto que nos mantém ao longo dos tempos.

E – Portanto, passemos agora ao Bloco B, que se centra na Equipa e no seu funcionamento. Voltando aos dados anteriormente recolhidos, portanto, aqueles que eu recolhi no ano passado, foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descrevem os moldes de intervenção por vocês adoptados, referindo por quem são identificadas as crianças ou adolescentes que vos são encaminhados e como é que esse encaminhamento se processa. Portanto quem identifica e como é que é feito o encaminhamento?

Prof. – Portanto, temos um modelo de referimento que também foi mudado, foi todo alterado ao longo dos tempos até... e adaptado às diversas perspectivas que se tem da integração, da

inclusão e etc.... Portanto... nós sempre privilegiámos e quando falávamos na primeira linha, lembrem-se, que são os contextos onde as crianças e os alunos interagem, isso é fundamental. E saber as informações, portanto, organizadas e... foi de facto sempre um dos nossos objectivos, porque sempre construimos instrumentos, ah... capazes de... tentar conhecer a criança com o maior número de informação possível, mas de uma forma também organizada. Ah... quer a nível escrito, quer a nível também... verbal.

Ah... tivemos sempre uma relação próxima com os diversos contextos, passámos de uma fase de, inclusiva de... de...

P – De observação directa...

Prof. – De observação directa também, íamos aos contextos víamos o funcionamento da criança ah... portanto fazíamos, digamos, que um... é um modelo mais, digamos... formal, mas mais informal. Ah... e agora passámos, agora nesta fase de facto de descentração dos serviços e de responsabilização dos Agrupamentos para, e com os técnicos que existem, agora já nos diversos Agrupamentos, nomeadamente nos SPO's, ficámos só com um, com de facto um Agrupamento que não tem psicóloga no seu, no seu...

P – Tem, neste momento já tem.

Prof. – Já tem?

P – Já tem, tem dias.

Prof. – Pronto, que não, que não tinha, vinham os, as crianças serem aqui... portanto... observadas e depois através de uma, de uma caracterização inicial que, que sempre apostámos mas que nem sempre conseguimos que ela fosse feita, no sentido de tirarmos o máximo de dados, porque a tendência é, e como sabe, é enviar e pouco reflectir, amadurecer, observar, registar, portanto, até porque se fizessemos um trabalho e seria interessante, havia uma pergunta aberta: o que é que acha, o que a leva a... a precisar da Equipa? Raramente as pessoas diziam as verdadeiras razões. Quer dizer, acabavam por dizer, acabavam por dizer a verdadeira razão, que era, que me resolvessem o caso. Quer dizer, o caso... portanto e aí se verifica que estas Equipas são vistas não no sentido, às vezes, não estou a dizer que é, mas a grande maioria e se fizessemos o estudo, às tantas era a conclusão... assim de cabeça, ah...

tenho isto presente. Põem-se pouco no lugar de também ser contributo e... e interveniente activo na resolução do caso. E antes uma, à espera de uma, é como a perspectiva ligada à teologia e está tão longe quanto isso e quanto era desejável, não é.

Aquela história de nós irmos ao médico e dói-nos a dor de dente e queremos um remédio para a dor passar. Portanto, no fundo é um pouco isso. Ah... penso que estamos a... a tentar, mas acho que... ainda não..., ainda nos falta percorrer, há muito a percorrer, porque de facto as pessoas, colocam-se, têm a tendência de se colocar sempre numa perspectiva de... procurar os outros para resolver os nossos problemas e não nós próprios sermos actores da resolução dos mesmos. Portanto, essa perspectiva, não sei se conseguimos algum dia. Ainda temos muito para chegar aí.

E – Portanto eu tinha perguntado, então, as crianças são identificadas...

Prof. – Nos contextos, enviam....

E – Quem é que vos envia maioritariamente os processos?

Prof. – São as escolas, a família e neste caso agora, o órgão de gestão, depois médicos de família e agora os órgãos de gestão centralizam... de facto, os casos. Precisamente para haver também um não desconhecimento e para ter uma visão global das necessidades dos diversos Agrupamentos. Portanto, centralizavam e depois nós dávamos a resposta... através de... ou de facilitação ou até de consulta, ou até de... seja do que for e depois tínhamos o *feed-back* também, que os órgãos de gestão centralizariam.

E – Portanto, e esse encaminhamento quando é feito para cá, os moldes em que é feito, há algum...

TSS – Há uma ficha.

Prof. – Há um documento, há um...

P – Há um modelo.

Prof. – Sim, basicamente. Portanto, o docente da escola sinaliza o problema, caracteriza... na base de um modelo que é o modelo um, que é uma ficha de referimento, envia o processo ao órgão de gestão que analisa a situação, solicita ao docente do apoio educativo destacando para o efeito que avalie a situação em contexto. Se há necessidade de uma avaliação mais especializada, se houver, depois do docente de apoio educativo, eventualmente do, inclusivamente do SPO.

P – Exactamente.

Prof. – Se houver, estabelecer prioridade em função da problemática da criança, ah... depois há uma observação mais directa, uma selecção de instrumentos específicos de avaliação e há uma síntese em função dos dados recolhidos. Que depois há necessidade de encaminhamento para outros técnicos? Ou não, fica por aqui. Se sim, envia o processo ao Órgão de Gestão do Agrupamento e no fundo acaba por remeter ao centro de saúde, depois do relatório da avaliação especializada, a Equipa analisa e encaminha o processo para o médico de família ou para a especialidade adequada da problemática.

E – Portanto aqui para a equipa...

Prof. – É. Ah... que é a Equipa residente, que somos nós... nós estamos aqui. Portanto há todo este processo, não, é evidente que não, há um esclarecimento junto da Equipa? Portanto, nós privilegiamos a resolução do problema no próprio contexto. E nós seríamos então a terceira, digamos que a terceira linha, não é verdade, da, da resolução do problema. É evidente que isto nem sempre se cumpriu porque a tendência, por exemplo, nos casos em que não há, havia sempre e houve e tivemos uma grande melhoria a esse nível e avançámos muito, de facto com os docentes do apoio educativo das escolas, com esta triagem porque nós depois é que tínhamos que fazer aqui toda. E portanto, com os constrangimentos decorrentes do não conhecimento dos contextos, da falta de, no fundo de dados e ficava só a informação centralizada na própria problemática e no próprio e não tanto nos contextos onde interage. Pronto.

Depois nós, como Equipa residente, se era uma consulta clínica, portanto, encaminhávamos ao clínico... se for... se for... depois analisada, portanto, se fosse uma consulta de serviço social em que havia dados, a colega entraria em acção, a psicologia também, ah... a questão das terapias, das terapias de fala e... fisioterapias também. Nos casos da dislexia era aqui ou... outros técnicos ah...

[interrupção – Chamada telefónica]

Prof. – Parou?

E – Não eu não parei, mas posso parar!

Prof. – Não. Depois... com avaliação do ensino regular, com a avaliação pedagógica especializada e com os dados resultantes fazíamos a análise dos casos, depois da análise dos casos havia um aconselhamento para as medidas de regime educativo especial ah... encaminhamento para outro tipo de... de serviços mais específicos e mais especializados, nomeadamente a pedopsiquiatria, consultas de desenvolvimento, consoante as gravidades ou outros encaminhamentos. Basicamente... agora não lhe digo que isso fosse um modelo que funcionava sempre, sempre assim. Havia algumas situações que num momento ou outro, um ou uma situação ou outra era resolvida antes, porque, está a ver... no fundo, depois a prática também.

E – E os casos...

Prof. – E os casos... não e a própria dinâmica que entretanto se estabelecia e se, os avanços que se tinham não obrigavam a um...

TSS – Exacto. A todos estes procedimentos.

Enf. – Pois, alguns procedimentos eram, digamos que ultrapassados. Também na falta de, não havia necessidade, não é.

E – É assim... a questão seguinte também já está respondida, porque a questão era: quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído. Portanto, a professora xxxxx, ao fazer todo este...

Prof. – Depois no final do ano também vínhamos... no fundo, fazer o *follow up*, saber se está tudo bem ou tínhamos até o *feed-back* das pessoas, ou das coisas que não correram tão bem e era solicitado e no fundo era um bocado isso.

E – E eram vocês que tentavam solicitar?...

Prof. – Ou éramos nós, às vezes, ou eram elas que vinham. Era, era das duas formas.

E – Pronto e como são uma Equipa com muitos anos de existência e com uma permanência muito estável dos seus membros, mais do que qualquer outra, ah... arrisco-me, mais do que a qualquer uma, a colocar esta questão: Que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhadas. Portanto, com esta longevidade tão grande...

Prof. – Olhe, não sendo... e evitando a falsa modéstia...

TSS – Exacto, mas...

Prof. – Mas que nos cai sempre bem, mas com alguma... de facto acho que sentimos orgulho... e alguma... satisfação... porque muitos casos foram resolvidos por nós. Muitos casos foram encaminhados para serviço social.

TSS – Encaminhados... para o serviço, sem dúvida.

Prof. – E muitos serviços foram...

TSS – Sensibilizados.

Prof. – Sensibilizados e com uma resposta sempre... de efectiva resolução. Portanto a nossa perspectiva aqui era, a nossa grande preocupação e às vezes as nossas diferenças e algumas divergências prendia-se precisamente pela eficiência e pela eficácia da resposta.

TSS – Sem dúvida.

Prof. – Ou porque o relatório ainda não foi e temos que!

TSS – Exacto.

Prof. – Ou porque isto... Repare, funcionar basicamente com três horas semanais...

TSS – Semanais.

Prof. – É muito, foi muito complicado para o número de solicitações que tínhamos. Portanto, de facto às vezes um esforço sobre-humano porque o trabalho não era aqui feito...

TSS – Exactamente.

Prof. – O trabalho, a maior parte, a grande parte das vezes, era feito em casa. Portanto, e era com investimento pessoal, investimento, portanto, está a ver... portanto eu arrisco-me a dizer que não, e longe de nós teremos resolvido... grande parte das, mas acho que sim, acho que o balanço tem sido positivo.

TSS – Ah! Sem dúvida.

Prof. – Bastante positivo. Senão também não tínhamos a longevidade que temos. Já tínhamos sido postos em causa há muito, muito tempo e já tinha perdido um pouco o sentido da nossa intervenção. Embora pense que a tendência é essa, para isso. Não extinção, mas para, digamos para cada vez mais ficarmos só para casos mesmo muito,

TSS – Muito pontuais.

Prof. – Muito específicos. Mas isso ainda bem. Encaramos isso como um, não como uma perda, mas como um ganho, não é.

Enf. – Como uma melhoria.

Prof. – Porque é sinal que os contextos onde as pessoas actuam,

TSS – Estão melhores, estão diferentes.

Prof. – E estão a funcionar.

M – E que nós realmente estamos atrás, para aquilo que estamos vocacionados... e até mesmo para orientar e...

P – Precisamente. Pronto e penso que também é uma coisa importante que devemos dizer e que tu não abordaste xxxxxx, que é, nós temos sempre a preocupação e uma das coisas que nós... reflectimos bastante era... quando intervimos com as crianças ah... não... ter sempre a noção ou tentarmos perceber quem são os técnicos que estão a intervir, para não haver uma sobreposição de haver várias pessoas. Às vezes chegamos à conclusão, ah... por desconhecimento, às vezes porque a informação não nos chegava, que realmente vários técnicos estavam a... a intervir naquela criança. [28.29] Acho que a nossa, foi sempre a nossa preocupação, uma das coisas que nós tentámos sempre...

TSS – Evitar isso.

P – Evitar isso. Haver sobreposição de serviços, mesmo às vezes quando chegava aqui algum... pai, ou mesmo alguma situação que nós sabíamos que havia avaliação psicológica porque nos diziam: Ai, mas ainda agora foi a uma psicóloga, ou a um técnico de serviço social... Nós tentávamos saber quem.

TSS – E articular...

P – E articular com... para haver, porque às vezes as pessoas... gostam de ouvir muitas opiniões. Ah... questionam muito e perguntam muitas opiniões e nós tentamos sempre saber... para realmente evitar isso. Trabalhar sempre em Equipa, trabalhar sempre em articulação com o serviço, que é a nossa preocupação, mas nunca haver sobrecarga.

Prof. – E não é só isso, é não haver desqualificação dos serviços.

P – Exactamente.

Prof. – Quantos miúdos não vieram aqui que era... por exemplo, de xxxxxx, da Equipa de xxxxxx?

P – Exacto.

Prof. – Aqui para nós, e nós não os víamos, reencaminhávamo-los e dizíamos: colegas atenção aí ao processo. E reenviávamos as coisas.

TSS – E de xxxxxx.

Prof. – Mesmo sabendo que eles já lá tinham ido e não tinham gostado.

TSS – Exacto, exacto.

Prof. – Está a perceber? Portanto houve sempre essa nossa preocupação, essa sensibilização, se não entraríamos por caminhos...

[interrupção – telefone]

E – Ah... pronto, a questão que se segue tem a ver com... [pausa devido a excesso de ruído de fundo] A questão que se segue, como estava a dizer, tem a ver com o preenchimento desta grelha, vocês estão a ver, que vocês fizeram no ano passado. Ah... portanto, um dos pedidos que era feito, era que ao preencherem sinalizassem as problemáticas que vocês considerariam mais graves, com um círculo à volta da cruzinha que pusessem, o que não foi feito. Não foi só o vosso caso, houve várias Equipas que, que pronto. A questão é só mesmo tentar perceber porque razão vocês não destacaram as diferentes problemáticas consideradas mais graves.

P – Foi por esquecimento.

Prof. – Pronto, foi não só por esquecimento, foi por falta de organização. Nós sabemos, isso foi feito em condições...

TSS – Foi feito nestes bocadinhos... nuns bocadinhos de tempo.

E – Pronto, pode-se, pode-se... claro. Mas saberiam explicar-me o que é que vocês entendem por uma problemática grave? Qual é o entendimento que têm, quando é que vocês consideram que uma situação é grave?

P – A situação... quer dizer, ora vejamos... Quando é que uma situação é grave?

E – Sim, para vocês, quando é que vocês consideram...

M – Quando é que nós entendemos que é grave.

E – Que há uma situação que é grave, ou uma problemática grave que envolve uma determinada criança?

P – Ah... quando fazemos, portanto pela descrição que nos fazem do caso, não é, se realmente, pronto, porque à partida nós acreditamos ah...

Enf. – Na informação.

P – Na informação, portanto, na informação dada. Quando realmente reunimos com a família, portanto temos entrevista com a família e quando fazemos uma observação e que vemos que realmente a situação é grave

M – E portanto é que a dinâmica familiar está em crise.

P – Exactamente.

TSS – Com a dinâmica da família, envolvida. Estou a lembrar-me daquelas, daquelas...

P – Sim, sim, exacto.

[Falas cruzadas]

TSS – Quando o contexto familiar é muito disfuncional, porque nós tivemos casos desses. daquelas crianças ali de cima ao pé das quintas das laranjeiras...

P – Muitas vezes o que é grave para algumas pessoas não é grave para nós. Vem às vezes a informação... às vezes pela informação que temos parece-nos grave, mas depois de avaliada e discutida e...

TSS – E analisada.

P – Pronto, e porque nós temos a preocupação de... de discutir o caso. Portanto de fazermos observação e depois discutimos.

TSS – Exacto.

P – Os intervenientes da Equipa discutem o caso a ver se realmente, de facto, há gravidade ou não. Às vezes no próprio relatório já vêm sinalizadas algumas questões graves. Por exemplo nos problemas, nos distúrbios de comportamento, nos miúdos que perturbam as salas, que... fagem, que... ah... pronto. Às vezes a família, portanto, também está desesperada com o caso, não sabe como, prontos. Desta sistematização toda, deste envolvimento, deste estudo, destas variáveis todas, nós apercebemo-nos se realmente se a situação é grave, se não é grave. Se temos algumas competências ou somos capazes de, por a nossa Equipa dar algumas sugestões de melhoria da situação, ou por vezes achamos que realmente os casos já são... de tal gravidade que se calhar precisam dum envolvimento da pedopsiquiatra, ou mais dum acompanhamento portanto em termos médico-farmacológicos e damos seguimento.

Prof. – Eu acrescentaria a questão do vínculo familiar... quando há perda do vínculo, aí a situação é muito complicada, por um lado. Por outro lado... parece-nos também como as

colegas já disseram que por vezes há como que uma amálgama de informações e as informações estão sempre centradas e sempre, a tendência é centrar... no aluno, na criança. Portanto e nós... portanto, a gravidade está no grau de culpabilização da criança, no fundo. Portanto, quanto mais a criança é massacrada com o ser culpada da situação... externa... ou externamente ou internamente, nós aí é uma grande preocupação. E a nossa função aqui é, como disse a Doutora xxxxxx, é descentrar um pouco a atenção... e o foco de... começar a questionar e a envolver...

TSS – Os outros contextos.

Prof. Os contextos que lhe estão subjacentes. Portanto isso para nós é... mas a questão do vínculo aqui é muito importante, quer com o professor que sofrem... e que não são entendidas e não são compreendidas.

P – Aliás...

Prof. – Clarificar a situação, no fundo... e depois também há situações muito graves que foram de facto...

TSS – Encaminhadas.

P – Pronto, encaminhadas. Graves, mas uma das coisas que nós muitas vezes... e que eu sinto, pronto, porque muitas delas é avaliação psicológica ou pedagógica ah... é de facto quando olhamos para a informação que nos mandam... a gente fica sem perceber quer dizer, o que é isto? Porque é assim, ah... se calhar, como disse aqui a xxxxxx, se nós formos aos contextos, discutirmos, clarificarmos a situação, se calhar aquele menino não tinha chegado cá. Porque o que me parece muito... pronto, eu estou a falar em nome da Equipa porque acho que estou à vontade para dizer isto do que eu conheço desta Equipa, que é...

TSS – Estamos todos a falar em nome da Equipa.

P – Exacto, pronto, mas isto pode ser assim um bocadinho...

TSS – Não, não, não é.

P – É assim, o que me parece é que as pessoas, a maior parte das vezes é, há um probleminha, surge uma dificuldade escolar, é enviar para a Equipa.

TSS – É.

P – Enquanto vai um relatório e vem as culpas vão para a Equipa. Não sei, porque se formos a analisar e às vezes ah... aqui na reunião nós começamos a pensar: mas o que é que vamos fazer, onde é que está o problema aqui? Portanto, o professor diagnosticou dificuldades escolares, já dificultou que o miúdo é imaturo, que não sei quê. O que é que fez ou o que é que não fez?

TSS – O que é que falta, o que falta...

P – Ou o que falta fazer para se resolver este... este caso, não é. Porque às vezes é uma questão... da relação como nós muitas vezes pomos no relatório, da relação professor/aluno, ou o envolvimento afectivo, ou efectivar as relações porque aquele menino é carenciado em casa, chama a atenção, ah... se calhar dar-lhe... não o punir à frente dos outros. Essas situações todas que nós sabemos, que se calhar resolvia a situação. Mas que os professores às vezes também descartam-se um bocadinho... isso, a minha função compete-me é... ensinar a ler, na, na, na... depois isso passa ao técnico de serviço social, olha vá resolver o problema a casa ou não, pronto, não é. Ah, e isto às vezes leva-nos a determinadas questões que é a questão ah... dos nossos relatórios, muito elaboradinhos. Eu penso que, e este ano já reflecti aqui, eu este ano em questão dos meus relatórios tem sido um desastre, pronto. Porque todas as situações porque passei uma situação pessoal muito grave por, por falta de tempo, por, pronto. Ah, mas a culpa é minha. Mas é assim, ah... a preocupação de fazermos uns relatórios muito elaborados, não é elaborados é...

TSS – Esmiuçados.

P – Muito pormenorizados e com muitas vezes temos que fazer esta reflexão, vão possibilitar que a outra parte se descarte um bocadinho e diga assim: não ele já não tem a mãe é alcoólica, já tem o pai não sei quê, não sei quantos, não aprende na escola por causa disto.

TSS – Porque!

[Falas cruzadas]

P – Era, não é, ah... temos que começar também por reflectir um bocadinho sobre, sobre...

TSS – Sobre a elaboração dos relatórios.

P – Sobre os relatórios e sobre... mas penso que realmente...

Prof. – Sobretudo o que está em causa é a filosofia de base, não é, o problema está sempre nos outros e nunca está em nós.

P – Exactamente.

Prof. – É sempre um pouco... o que está subjacente.

P – E são essas coisas todas que nós discutimos aqui muitas vezes e às vezes as pessoas pensam que nós perdemos um bocado de tempo...

Prof. – Quase que a vinda à Equipa, por vezes, e eu atrevo-me a dizer isso, um relatório é como que a justificação para aquilo que eu devia...

P – Exactamente.

Prof. – Ter feito e não fiz.

P – Exactamente.

Prof. – Mas que tenho algo... que me salvaguardo. Nós sentimos isso.

M – Eu já fiz alguma coisa, mandei-o à Equipa!

P – Exactamente.

M – Portanto e isso não foi do relatório da Equipa...

TSS – Da equipa para lá.

Prof. – Por isso é que os nossos relatórios são sempre mais pró-activos. No sentido de... com... de sugestões de estratégias... de portanto não é, um relatório tanto... digamos... falta, falha o termo, dizer que isto, tem isto, tem isto e isto, tem isto, tem isto, tem isto, não tão...

P – Não centrado naquilo que tem, mas naquilo que pode melhorar. Portanto não naquilo que ele faz, não faz, nem no coeficiente de inteligência, ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta, aquelas coisas todas que a gente sabe.

Prof. – É isso. Nem sempre é bem encarado, percebe? As pessoas, estão à espera de...

P – As pessoas querem que a gente reforce.

TSS – Aquilo que elas já nos referenciaram.

Prof. – Querem uma justificação daquilo, está a entender?

P – Querem é que a gente reforce que ele é, é, é, é... E nós dizemos que ele é, mas que pode ser. Percebe...

TSS – Exacto.

P – Percebe?

TSS – Querem que reforce o que já lá vem.

P – E há sempre, naquilo que com certeza será, que mudar e insistir, não é, reflectir, e não naquilo que a gente observa que ele é. Percebe? E isso às vezes não é... muito bem encarado, mas nós continuamos sempre a apostar nesta forma.

E – Questionava agora ainda, relativamente a esta grelha e... pronto, a questão está centrada na leitura das treze Equipas, não na vossa, mas nas treze. Portanto foi também possível verificar que os itens, quer o abandono e absentismo escolar, o clima de escola desfavorável e a coordenação docente ineficaz obtiveram, sobretudo o abandono e a inadequação do processo educativo, uma quantificação de 2, 34% do total de problemáticas centradas na escola.

P – Baixíssima, baixíssima.

Prof. – Está aqui a resposta para aquilo que nós dissemos. Está aqui a resposta.

E – Pronto, e abaixo destes, estão a coordenação docente ineficaz com um, com, 1,37%. Ah... ou seja, a questão é esta: Questiona-se quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e quais são as razões que consideram estar subjacentes a este valor tão baixo?

Prof. – Porque é complicado.

P – E porque nós...

Prof. – Esses valores pelo desconhecimento que tínhamos do contexto.

P – Exactamente. A resposta é essa. Nós aqui não quisemos avançar...

Prof. – Nós não nos atrevemos, queremos... embora saibamos... e...

P – Mas não temos dados.

Prof. – Não temos dados concretos porque não estamos lá. Não seria estar a fazer jogos... portanto, juízos de valor acerca de...

P – São itens que nós não observamos. Nós, não nos temos preocupado...

TSS – Não está sob o nosso controle, portanto.

Prof. – Mas que nós sabemos... que muitas das vezes está lá a génese da problemática.

P – Mas que nós desconhecemos, portanto...

Prof. – Mas que seria um pouco abusivo da nossa parte...

P – Abusivo porque não nos debruçamos sobre isso. Foi uma, portanto a nossa... na Equipa não temos tido essa preocupação.

TSS – Não temos conhecimento, também não temos conhecimento... daqueles contextos.

P – Exactamente. Não estamos lá, no contexto.

Enf. Também não pode ser a olhómetro.

TSS – Exactamente.

Prof. – Temos parâmetros e temos dados, mas seria complicado...

E – Ah... no bloco C, que tem a ver com a interacção com distintos intervenientes, uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores e as escolas em primeiro lugar, em segundo os pais, em terceiro os médicos ou serviços de saúde, em quarto os técnicos de serviço social ou serviços sociais e por último, outros.

Pronto, já de uma forma mais genérica. Visando clarificar como se processa a comunicação e a interacção entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se: Em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processa?

Prof. – Nas situações que não estão sob o nosso controle, nós encaminhamos e tentamos sempre encaminhar para os diversos... técnicos e serviços.

Enf. – Terapia da fala, normalmente, é uma das que fazemos a parceria.

P – Temos várias terapias...

Prof. – Temos a consulta da pedopsiquiatria, pediatria, a consulta com o médico de família de... desenvolvimento, inclusivamente até de colocação em contextos em outros contextos, não é.

TSS – Sim, sim.

P – Centro de emprego e articulação com o centro de emprego.

TSS – Sim, sim, sim, fazemos isso tudo.

Prof. – Digamos que as áreas são o mais diversas possível.

P – Agora quer saber como é que a gente se articula?

E – Pronto, é assim, a questão seguinte tem a ver como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interação. Portanto uma coisa é vocês pedirem, não é...

P – Exacto.

TSS – Colaboram.

E – E outra é a forma como eles normalmente...

TSS – Mas colaboram, colaboram.

Prof. – Normalmente colaboram e vêm porque nós estamos sempre em cima: Já está? Não?! Como é?!

TSS – A gente está sempre a telefonar para lá.

Prof. – Estamos, estamos sempre a ter um controle...

P – Mas eu penso que há sempre uma boa colaboração, não temos...

TSS – Razão de queixa, não é?!

P – Quer até às vezes...

Prof. – Salvaguardando algumas situações de algumas...por exemplo, na terapia de fala.

TSS. – Pois. Pontualmente, pontualmente.

Prof. – Que são os serviços, não têm...

M – Capacidade.

Prof. – Capacidade.

Enf. – As especialidades a nível da saúde respondem muito tardiamente. As especialidades a nível da saúde respondem muito tardiamente. Sobretudo essas.

TSS – Não porque nós não estejamos em cima.

M – Também. Mas ainda não se conseguem fazer corredores...

Prof. – Sim, sim, sim.

M – Algumas vezes paralelos, que nos permitem, não é...

E – Há bocadinho estava a dizer a Dra. xxxxxx, portanto a forma que vocês utilizam para fazer estes contactos, é mais o telefone, é o que estava a dizer?

P – E não só. O telefone é para os contactos... normalmente é o contacto pessoal.

TSS – Para contactos é pessoal.

P – Pessoal ou por telefone. O telefone e...

TSS – É. É o telefone e às vezes é o ofício.

P – Ofícios, para ficar um registo, faxes... mas geralmente, portanto, como temos isto e porquê, porque como nós temos uma boa articulação com os serviços para nós podermos dizer que temos uma boa articulação, a nossa coordenadora articula-se muitíssimo bem, por exemplo, com o hospital de...

TSS – De xxxxxx.

P – De xxxxxx e geralmente faz-se um telefonema para lá e segue um ofício, segue não sei o quê e depois...

TSS – E segue um ofício depois de uma coisa que já está referenciada.

P – Porque temos uma boa articulação.

P – Penso que temos uma boa articulação e temos, também deles, um bom *feed-back*. Dentro do possível...

M – Eu quase que diria que o papel das Equipas Multiprofissionais foi conquistado e neste momento estão reconhecidas. Portanto, enquanto que antigamente uma Equipa Multiprofissional, fazer um pedido e quase que não sabiam o que era a Equipa Multiprofissional, neste momento não. Portanto, nós dizemos que pertencemos, é quase que uma porta aberta. Portanto, eu penso que estão conceituadas... as Equipas, não é?

Prof. – E a nossa, consideramos que a nossa então, não tem, não tem... não temos um, digamos que assim, um... e não me lembro. Por exemplo de haver... eu não me lembro de um não. Não me lembro de um não!

P – Podemos é às vezes ter tido um tempo...

Prof. – Podemos ter... era muito tempo de espera. Por exemplo nessas... principalmente naquilo que a doutora... a enfermeira xxxxxx disse, o facto de nalgumas especialidades médicas, de facto, é verdade. Moroso, que também nos... que também nós acabamos por sofrer, porque estamos na interface entre, entre o serviço, a pessoa e o problema.

Enf. – Mas de facto são duas especialidades que já estão atrasadas por natureza, que são otorrino e oftalmologia, não é?

? – São mais as especialidades que estão... exacto.

E – E como é que vos parece ser percebida a acção que vocês desenvolvem nomeadamente, por pais, professores, outros profissionais com os quais interagem e ainda pelos vossos superiores hierárquicos? Portanto, no fundo, vocês já falaram um bocadinho mas dos pais, não, não se pronunciaram, qual a ideia que vocês têm que os pais terão da, do vosso trabalho.

Prof. – Eu acho que o melhor índice valorativo é a vinda aos serviços sempre que, são para aqui...

TSS – Encaminhados.

M – Penso que os pais entendem que isto é uma mais valia de que vão ter resposta. Eu penso que é isso.

TSS – Exacto. Penso que sim.

Prof. – E isso é o ideal.

M – Porque não vão daqui sem resposta.

Prof. – E às vezes até conseguimos até... descentrar o problema. Portanto, através do diálogo, numa explicação, a calma, o ouvir. Às vezes... o escutar o... o dar-lhes no fundo um pouco de

tempo de antena... de os... no fundo, porque às vezes noutras circunstâncias e noutros contextos, não há tanto tempo para... portanto, e o reconhecimento no fundo é um, é, acaba por ser esse porque, tirando raras, raríssimas exceções, não temos recusa das pessoas. E quando se marca as consultas há, aliás há essa avaliação feita. Muito poucas falhas.

E – E os professores. Portanto, não sei se a doutora xxxxxx ia acrescentar aos pais...

P – Ia acrescentar aos pais, não ia acrescentar muito. Ia falar um bocadinho... pronto, dos professores e doutros técnicos. Ah... nomeadamente, por exemplo, temos ah... eu estou-me a lembrar, por exemplo, da Branca, isto um exemplo e que às vezes já têm, portanto se estão a acompanhar os meninos, mas quando vêem que realmente a problemática ou os resultados não estão a ser os melhores, procuram-nos no sentido de também, se nós podemos dar algum contributo.

Enf. – Entendem que somos parceiros, não é?!

P – Exactamente. Como é que podemos participar e eu penso que isso é o reconhecimento. Ah... de facto como é que nós... se realmente em relação aquilo que eles estão a fazer, se achamos que é possível fazer alguma coisa, se podemos encaminhar para outro serviço, se vir à Equipa a coisa anda mais rápido para serviços que eles já tinham pedido, penso que isso também é algum reconhecimento.

É evidente que há sempre quem não reconheça e que diga que a gente não faz nada, não é? Isso a gente já sabe. Há sempre o reverso da medalha. Agora, eu penso que nós é que temos também que... que analisar e esperar um bocadinho...

E – E a professora xxxxxx, da parte da educação... consegue ter uma percepção geral...

Prof. – A percepção geral agora... pronto... parece-me que houve várias fases, ah... penso que esta fase... parece-me que não é tão, digamos, não é tão visível... porque, parece-me que aqui já tem vindo menos casos, os casos são muito mais trabalhados e muito mais triados ao nível dos contextos. Portanto, aqui, portanto, a esse nível, portanto, acaba por ser um pouco...

E – Acha que não dá para ter uma visão da ideia que os professores têm da Equipa?

Prof. – Sim, porque têm necessitado menos da Equipa. Está a perceber? Portanto como os problemas são resolvidos no âmbito...

P – De lá.

Prof. – De lá, portanto, têm menos necessidade de vir cá. Portanto, parece-me que está, digamos, não sei, qual é a ... mas eu este ano também, sou franca, tenho uma visão muito, um pouco parcelar de... e não posso estar, como aliás é isso que eu estou aqui a dizer... não, não...

E – E relativamente aos...

Prof. – Mas parece-me que será positiva. Penso que será sempre positiva porque vêm cá e normalmente... não digo que será excelente, não digo que será muito bom, ou que será bom, mas penso que se enquadra numa perspectiva média, mediana de satisfação da...

E – Eu penso que a... Dra. xxxxxx ia falar... dos serviços, dos outros técnicos com os quais a Equipa interage...

P – Eu só queria acrescentar aqui uma coisa porque penso que é importante, que é assim, nós somos uma Equipa um bocado da retaguarda. Portanto, não damos acompanhamento. Por exemplo, na parte, em todas, não é só na minha, ah... quer na parte social, quer na parte psicológica, quer da parte educativa, isto porquê, porque é que nós achamos que o serviço que é médio. Isto é, nós damos algumas estratégias, pistas de estratégia, que eu penso que também da parte dos serviços o que é que queriam. Por exemplo, na parte social, que houvesse uma intervenção mais directa da Doutora xxxxxx e na parte de acompanhamento psicológico... que houvesse acompanhamento clínico. É evidente que nós não podemos, fazer aqui, acompanhamentos. Eu numa manhã não posso fazer psicoterapia, não posso fazer absolutamente nada. O que...pronto, não tem tempo. E isso será necessário que tivéssemos aqui uma Equipa a tempo inteiro, portanto virada para isto. E penso que se calhar é nesse aspecto que às vezes decepciona um bocado os técnicos, porque pensam: mandamo-los lá, eles mandam-nos algumas estratégias, mas eles isso às vezes também não... porque seria muito mais, por exemplo, para distúrbios de comportamento, aqui que houvesse uma intervenção e o que nós dizemos, pronto, eu ponho no relatório quando diz que realmente eles precisam de um acompanhamento terapêutico, proponho sempre, seria necessário... o acompanhamento... psicológico, ou uma terapia familiar, aquilo que eu entendo que para aquele caso vinha melhorar isso. Só que nós não podemos fazê-lo e se calhar por isso somos

um bocado penalizados porque as pessoas ainda não perceberam que nós não somos técnicos de acompanhamento.

TSS – De acompanhamento.

P – E eu acho que isso que é uma das dificuldades do nosso trabalho.

E – E ainda uma outra coisa importante... relativamente aos outros intervenientes com os quais vocês interagem, penso que há uma colaboração muito boa... penso que se pode inferir então que... há uma imagem positiva, não é...

P – Sim, a imagem é positiva.

Prof. – A Equipa nesta fase e neste, isto é o que me parece a mim que já... não estamos a finalizar, mas parece-me que... só virão aqui os casos mesmo, mesmo bastante complexos, porque felizmente temos nos, nos diversos contextos, formas de... quer de lidar, quer de resolver. Porque normalmente há várias Equipas, agora, isto... dantes eram... contavam-se pelos dedos e agora houve como que uma disseminação, no bom sentido, de diversas respostas nos diversos contextos. Portanto, o trabalho, no fundo, o nosso trabalho está ainda bem e... disse logo desde o início e ainda bem, que nos está a tirar, digamos, alguma margem, alguma, portanto... alguma capacidade de resposta nesse sentido positivo, não é. Portanto não vêm tantos casos, porque não têm que vir. Portanto, e eu parece-me que nós vamos no fundo, aquilo que a doutora há bocado disse, no fundo, acabamos por ser e vir a ser, de facto, só para aqueles casos que...

TSS – Excepcionais.

Prof. – Excepcionais, que de facto necessitam de um atendimento.

TSS – De uma intervenção.

Prof. – Uma intervenção muito mais específica, muito mais especializada.

M – Eu só queria acrescentar uma coisa àquilo que disse. Reconhecimento dos superiores hierárquicos. Não sei. Não sei qual é a opinião dos meus colegas. É assim, quando pontualmente precisam... lembram-se que há aqui uma salinha onde a gente funciona, não é?! Quando têm que se referir aos centros de saúde, esquecem-se... de referir a Equipa. Portanto, eu não sei se reconhecem, se não reconhecem. Acho que não nos tiraram as horas nem nos tiraram o espaço. Se calhar, reconhecem-nos.

[Risos]

TSS – O que a Dra. disse, eu subscrevo.

Enf. – Eu também.

M – Eu gostava de saber qual é a opinião.

P – Nós já tínhamos reflectido sobre isto...

M – Acerca do reconhecimento hierárquico.

TSS – Acho que nós...

M – Gostava que fosse um bocadinho mais... e aos técnicos.

Enf. – Isso era uma pergunta para a, para os superiores responderem.

E – Que eu fiz. Mas ainda não recebi a resposta.

[Risos + falas cruzadas]

Enf. – Não, não, os nossos superiores é que deviam responder a essa questão. Porque uma coisa é o que nós sentimos, outra coisa é aquilo que eles realmente sentem.

TSS – O que é que eles sentem.

M – Quando eventualmente precisam da Equipa, sabem que nós estamos aqui. Se precisarem de enviar um menino sabem que a gente está aqui, não é?!

? – O que já é bom.

M – Não nos tiraram o horário nem o espaço, também é bom, não é?! Agora quando falam do centro de saúde, esquecem-se.

Prof. – A linguagem médica que diz tudo.

P – É incisiva.

Enf. – Em poucas palavras. Pouco, mas está lá.

E – E a professora xxxxxx e a...

Prof. – Subscrevo!

E – E a Dra. xxxxxx?... Relativamente aos seus superiores hierárquicos?

P – Ah! Não... ah, eu não...

E – A professora xxxxxx disse subscrever relativamente à saúde, relativamente aos seus superiores hierárquicos...

P – Aos meus?! Penso que reconhecem a importância deste serviço, porque se não, não me deixavam vir, pronto. Não percebo porque há, pronto... portanto, se vai um ofício ou muitas vezes nem querem um ofício, querem só o telefone a dizer, pronto, para saber onde é que eu ando, não é?! Por isso eu acho que realmente penso que sim, que valorizam esse tipo de trabalho.

Prof. – Bom, eu quando tive superiores hierárquicos, penso que sim porque, porque sempre me deram tempo e sempre me reconheceram e sempre me apoiaram e sempre me deram as facilidades no sentido de desempenhar as minhas funções. Agora como também sou superiora hierárquica...

[Risos]

TSS – A Dra. xxxxxx aproveitou já para... esclarecer este ponto, para se pôr no seu lugar.

Prof. – Não, não é para me pôr no meu lugar, eu não tenho trabalhado menos, a verdade é essa.

[Risos]

E – É a superiora hierárquica mas, não está a vir.

[Risos]

Prof. – É isso, está aqui, oh! Está aqui! Está aqui, eu não minto, nem, nem...

? – É mais precisa, é mais precisa do lado, do lado de lá do que...

Prof. – Nesta fase, de facto e os meus colegas... pronto, compreenderam. Penso que compreenderam porque sei que ficaram tristes e, e... e gostam de me cá ver... mas

compreenderam que de facto eu não consigo ser omnipresente e de facto são responsabilidades acrescidas e diferentes que não me permitem... de qualquer modo sempre que precisam...

P – Nós aceitamos mas, não compreendemos muito bem.

M – Tanto entendemos, que não pusemos cá mais ninguém para te substituir.

Prof. – Pronto.

P – Aliás... eu penso que... a xxxxxx não está... fisicamente, mas está sempre presente aqui. Aliás quando temos alguma coisa nós tentamos comunicar com ela, pronto. Temos pena de ela não poder estar aqui...

M – A gente gostaria que ela pudesse estar aqui presente.

TSS – Como elemento da Equipa tem que estar aqui porque faz parte desta Equipa.

P – Embora a gente ponha o cartão vermelho, porque não participa.

Prof. – Embora esteja na escola, estou, estou de corpo inteiro. Não estou...

M – Pela metade, não, não.

Prof. Não estou em bicos de pés, nem...

E – Como é que concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

Prof. – Olhe, pedimos contas. Quantas vezes nós pedimos contas.

P – Exactamente.

Prof. – As coisas não estão a funcionar e nos apercebemos daqui e desenvolvemos quantos esforços no sentido de tentar...

P – Agitarmos as águas. [57.00]

Prof. – Agitar, pedir, pedir contas no sentido de... do que é que se está a passar, o que é que sabemos disto, porque é que não foi feito...

P – O que é que estão a fazer...

Prof.. – E esse papel a nossa técnica de serviço social faz e faz muito bem. Com muita eficácia... porque não larga a presa.

M – É isso mesmo.

[Risos]

Prof. – No bom sentido...

E – Sim claro.

Prof. – No bom sentido.

E – Alguém quer acrescentar alguma informação a esta questão?... Não?... A ocorrerem que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade? Portanto, há bocado perguntava-vos, vocês pedem a outros, a outros serviços ou elementos, colaboração naquilo que vocês necessitam. E os outros serviços, para além dos processos que vos encaminham,

não estou a referir-me agora aos processos... há pedidos que vos são feitos ou os pedidos estão sempre centrados na questão dos processos das crianças?

Prof. – Dantes mais.

P – Agora, com o modelo de referimento vêm mais só os processos de crianças.

M – Nós também procuramos que não saiam daí, não é?! Nós temos uma ficha de ligação entre médico de família e a Equipa, que pretendemos sempre que nunca chegue cá nenhum pedido sem vir com essa ficha de ligação preenchida. Portanto, a saída dos médicos de família, não é?! Quando são os pais que solicitam, ou solicitam através das entidades escolares ou através dos médicos de família, não é?! Tanto vêm e nos encontram no centro de saúde, nomeadamente, nós que trabalhamos aqui, não é?! Nós orientamo-los seja para o médico de família seja para a escola, para que venham aqui com o mínimo de informação. Entretanto e fora disto não temos muitas solicitações.

E – Então passemos agora às últimas reflexões. Colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos é que vocês identificam como constrangimentos à vossa acção?

P – Para mim é o tempo.

Enf. – É o tempo.

TSS – Porque como a Dra. xxxxxx disse e a Dra. disse e como todos dizem, nós aqui reunimo-nos e encontramos-nos para a analisar e discutir e para tratar. Mas o trabalho não é feito à quarta-feira, de nenhuma de nós.

M – Têm que o fazer, nomeadamente elas, têm que o fazer fora, noutra hora.

TSS – É feito noutra dia.

M – Eu quase que diria que oriento e deixo ficar o trabalho de casa feito. Olhe, tem que fazer isto, tem que fazer isto, tem que fazer isto, tem que fazer aquilo, tem que fazer aquilo.

P – Para mim é o tempo que está na base de tudo. Não tendo tempo eu não consigo ver as crianças, não consigo fazer relatórios, não consigo dar resposta atempadamente. Penso que tudo, tudo... tenho dificuldade na resposta porque falta tempo. O tempo para mim é tudo. E penso que a nossa não capacidade, ou incapacidade de dar respostas atempadamente, contextualizadas, reflectidas, partilhadas, é a falta de tempo. Eu penso que é a nossa maior crítica.

TSS – Eu penso que nós poderíamos ser ainda muito melhores e as pessoas poderiam, portanto as crianças e os jovens beneficiariam ainda muito mais, se nós tivéssemos então um bocadinho mais de tempo. Todos, nós todos. Não é o meu, é eu e as pessoas todas que aqui estão.

E – Há mais algum factor? Portanto, este já é um que afecta...

P – Isto para mim é o... penso que...

TSS – É o principal.

P – É o principal.

E – Então e elementos facilitadores de, do vosso funcionamento enquanto Equipa?

TSS – O bom entendimento que nós temos uns com os outros... sem dúvida nenhuma, pode acreditar. E as cedências que nós fazemos.

E – E as?

TSS – Cedências.

P – Eu penso que... ah... como elemento facilitador da equipa é a ... a ... eu penso que é a nossa capacidade de...

TSS – De adaptação.

P – De adaptação umas às outras. Acho que é extremamente importante, porque somos todos diferentes, temos perspectivas completamente diferentes, temos maneiras de abordar completamente diferentes e portanto a capacidade que nós temos de reflectir, de aceitar as críticas e de...

TSS – De nos adaptarmos.

P – E de nos adaptarmos...

TSS – É fundamental.

M – É extremamente fundamental.

P – É e também acho que é importante a nossa capacidade de trabalho. Eu acho que é de valorizar a nossa capacidade de trabalho com o tempo que nós temos.

TSS – O que nós fazemos.

P – Pronto, que nós temos, a nossa capacidade de trabalho... e as potencialidades deste grupo que muito modestamente esta Equipa tem. Portanto, eu acho que são todas pessoas muito diferentes mas todas pessoas muito com capacidades que teriam muito mais para dar se tivéssemos tempo e se nos deixassem fazer. Eu acho que isso é muito importante.

Prof. – E eu só vou salvaguardar aqui a... o... vulgo... cultura. Cultura, a cultura, o espírito da Equipa... não, não, nós mesmo não estando, estamos em Equipa.

P – Eu penso que nós funcionamos mesmo em Equipa...

Prof. – Salvaguardando... pronto... é evidente que não vou dizer que tenho a mesma relação com a colega, que tenho com a doutora, não vou dizer que tenho a mesma relação que tenho com... está a perceber? Quer dizer, não temos, mas temos relações diferentes mas, temos um respeito mútuo por cada um... e que não afecta a... que há um respeito...

P – No fundo nós sabemos muito bem distinguir o que é pessoal do que é profissional. Portanto, eu penso que as nossas relações pessoais são boas. Cada um tem as relações pessoais diferentes, não temos todos as mesmas relações pessoais, mas as relações profissionais são boas.

TSS – E estão sempre salvaguardadas.

P – E estão salvaguardadas. Portanto eu penso que nós também nos pautamos um bocadinho, ah... por ser profissionais. O profissionalismo na nossa Equipa não é...

Prof. – E não é por acaso que a nossa Equipa e os problemas da nossa Equipa nunca são ventilados lá fora e nunca são conhecidos lá fora.

M – E não é por acaso que as pedopsiquiatras quando deixaram de vir, disseram que era a Equipa que lhes custava mais deixar.

P – Ai isso,

TSS – É verdade, é verdade!

P – Isso foi muito importante para nós... aumentou muito a nossa estima como Equipa. Sabendo que realmente a gente, eu para mim, o meu maior constrangimento são os relatórios. Para mim o que, pronto, nesta Equipa estes anos todos são os relatórios... eu não tenho capacidade. Ainda a semana passada recebi onze meninos para ver. Quer dizer, eu vejo numa manhã, às vezes como compreende, não é numa manhã que eu vejo um miúdo, porque o miúdo vem, não se adapta, não responde ou não sei quê, tem que voltar noutro dia. Depois mais... um dia para fazer o relatório, depois mais para o discutir em Equipa, depois mais para, para enviar. Repare o tempo que, como é que posso responder às solicitações, eu não posso.

Enf. – Isso é um constrangimento.

P – Isto é o nosso constrangimento, um dos constrangimentos que nós apontamos sempre, mesmo no relatório do plano de actividades, vai sempre, porque eu faço questão que vá sempre, porque é um constrangimento que eu sinto. Em relação, por exemplo, a S. xxxxxx é eu não ter capacidade de dar resposta, nem de enviar relatórios atempadamente porque não tenho tempo. Só não vê quem não quer.

Prof. – Quem é a psicóloga que lá está?

P – Olha, soubemos agora.

E – Ah... numa situação ideal quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa?

TSS – Ah... nós estamos bem.

M – Exactamente.

[Risos]

P – Eu acho que sim, nós como Equipa acho que temos a Equipa...

TSS – Ideal.

Enf. – A Equipa ideal para trabalhar é esta.

P – A Equipa ideal.

Enf. – Não temos psiquiatra, por exemplo.

P – Ah, pronto. Se a pudéssemos...

M – Não eu cá entendia...

Prof. – Algumas horas...

M – A Equipa ideal é esta, não é? Agora acho que devíamos ter as reuniões que tínhamos de retaguarda.

Prof. – De retaguarda. É uma questão de retaguarda.

M – Exactamente.

Prof. – Mas aqui como... como Equipa residente, eu penso que, com peso e medida. É mesmo aquilo que...

E – Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, são potenciados por esta composição? Portanto, o facto de vocês serem todos profissionais de diferentes serviços da comunidade, diferentes, mas da comunidade, não serem de serviços que vêm não sei de onde, portanto estão ligados aqui ao meio. Ah... que aspectos em vosso entender são potenciados por essa...

Prof. – É o conhecimento.

M – É facilitador.

Prof. – É facilitador e é o conhecimento que temos do, do contexto. Porque temos várias informações e as informações diversas que temos, ajudam a clarificar situações e ajudam às vezes a entender... determinados...

P – Coisas que não vêm escritas nos pedidos.

Prof. – Isso mesmo. Que não vêm escritas nos pedidos.

TSS – Depois é o conhecimento da realidade que nós temos.

M – Exacto, do local.

Prof. – É.

M – Portanto, eu acho que isso é importante, que sejamos todos daqui.

E – Portanto, e por último, eu perguntava que medidas proporião com o intuito de melhorar o desempenho das equipas?

TSS – Que os nossos superiores nos dessem mais tempo para trabalhar.

M – Exactamente.

P – É que nós, o que sentimos mais, sinceramente, é o trabalho e o horário. O nosso horário. É não podermos estar, imagine, por exemplo se nós tivéssemos um dia, aqui, nós víamos o jovem, à tarde fazia-se o relatório e discutia-se. No dia seguinte tornava-se... não, assim, não. Temos quatro horas aqui. Quatro horas...

TSS – Não, tu tens três.

P – Exacto, pronto três horas para vir aqui. É muito pouco. Eu sinto isso.

M – Eu quase que venho abrir a loja e já não fecho. Eu venho só abrir a loja...

P – O tempo, o tempo é...

E – Alguém tem mais alguma coisa a acrescentar? Não?... posso dar por terminada?...

Prof. – Sim senhora.

EQUIPA B

Dia da realização:

Duração: 1h 06m 12s

Presentes: Psicóloga, Técnica de Serviço Social, Médica e Educadora

E – Pronto, já está a gravar e eu vou começar por colocar as questões. Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre: Como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa? Portanto, eu não disse, mas este bloco de questões pretende uma informação sucinta, sobre a forma como foram recrutados os elementos para a Equipa.

M – Não sei se a xxxxxx realmente terá mais conhecimentos...

P – Então olha, tu já sabes a história... em relação a mim, quer dizer, venho da origem, não é, da constituição da Experiência Piloto, ainda, e os outros elementos...

TSS – Eu já cá estava!

P – E os outros elementos foram por convite e através de protocolos de colaboração.

M – Eu também, eu como médica também estou desde o início, não é.

TSS – Eu iniciei noutra Equipa e depois quando a Equipa, quando... passei para esta,

P – Exactamente. Tu iniciaste na altura em...

TSS – Eu iniciei na Equipa de xxxxxx.

P – ... Em que se começaram a desmembrar as Equipas, não é desmembrar, é a...

TSS – A criar outras Equipas.

P – A criar outras Equipas e, pronto, e entretanto a Equipa de lá, portanto, deixou de funcionar durante um tempo e depois vieste para aqui.

M – Foi convidada.

TSS – Fui convidada.

Ed. – Pronto, e eu só este ano é que comecei a ter esta... a fazer parte dos elementos desta Equipa.

E – Então de uma forma geral... foi por convite. Ah... e que opinião têm acerca dessa forma,

P – Assim como a xxxxxx.

M – Pois, eu também, realmente sou das primeiras. Mas eu também, realmente estava na saúde escolar e estava em não sei quê, de resto, pois...

P – Pois, foi isso.

M – Foi automático. Automaticamente.

P – A primeira das primeiras acho que foi a xxxxxx, não era,

M – Pois...

P – E depois a seguir à xxxxxx, foste logo tu, pronto.

E – E que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vocês desenvolvido? A modalidade de recrutamento das pessoas para a Equipa poderia ter sido... há outras formas de...

M – Penso que realmente assim toda a gente está mais disposta...

TSS – É assim, as pessoas são convidadas, ou aceitam, ou não aceitam. Se aceitam é porque estão interessadas em aderir a um, a este projecto.

P – Acho muito mais interessante esta forma, em vez de ser uma coisa imposta. Via de cima para baixo, ou do tipo, por exemplo, que faz, estou a imaginar... neste momento estou-me a lembrar, por exemplo, da Câmara, nomeia alguém para estar num grupo não sei de quê, ou para estar na Comissão, ou para estar no sei quê, quer dizer... por acaso há situações que acabam por estar, que realmente acabam por ser as mesmas pessoas, porque até estão mais disponíveis, mas doutras vezes, nomeiam-se pessoas apenas porque têm que se nomear alguém e nem sempre essa, essa, e nem sempre corresponde, nem sempre as pessoas têm perfil para, acabam por ser as que estão mais disponíveis e não as que estão mais motivadas. Mas se for de cima para baixo, as pessoas acabam por não poder dizer que não, ou grande parte das vezes, acabam por aceitar por uma questão de obrigação e não por motivação. Se for por convite e as pessoas aceitarem, penso que estão garantidos, está pelo menos garantida a motivação que é absolutamente fundamental para trabalhar neste tipo de... coisas.

E – Tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa foi criada oficialmente em 1882, tem actualmente 25 anos de existência. Independentemente de se encontrarem, ou não, aqui presentes, elementos que a integram desde essa data, que informação detém acerca das razões que levaram à sua criação e da forma como ela se processou? Como é que... quais forma as razões subjacentes à criação da Equipa e como é que ela se processou?

[risos]

P – Pronto, às tantas, lá vou eu outra vez, pronto. Sou a mais velhinha, infelizmente. Ah... pronto, as Equipas constituíram-se, penso eu, na altura, através de uma experiência, ah... quer dizer, aqui em xxxxxx, vêm do Grupo de Apoio ao Desenvolvimento da Criança. Ou seja, a criação das Equipas Multiprofissionais através do Secretariado ou, através da Experiência Piloto proposta pelo Secretariado Nacional de Reabilitação, em xxxxxx já não foi pioneiro. Portanto, essa experiência em xxxxxx já não foi, não foi experiência piloto, o início da experiência não foi com o início da Experiência Piloto do Secretariado Nacional de Reabilitação. Pelo contrário, dá-me impressão que até foi um bocadinho um processo ao contrário, que foi através de uma Equipa de apoio ao Desenvolvimento da Criança que já se tinha formado espontaneamente a nível da comunidade e que entretanto o Secretariado Nacional de Reabilitação, talvez por ter achado, ou por ter conhecimento e achado que podia ser um modelo a implementar, que terá depois recriado e tentado replicar um bocadinho essa experiência a outros concelhos, a outras áreas geográficas... Portanto, nós aqui, a criação desta Equipa ainda antecede a Experiência Piloto... realmente foi o marco que formalizou, mas antes já estaria a funcionar informalmente.

M – No tempo da xxxxxx...

P – Exactamente.

E – Portanto, esta pergunta centrava-se na criação, razão ou razões que levaram à sua criação. Na questão seguinte pergunta-se a informação ou o conhecimento que você têm acerca da sua trajetória da Equipa até ao presente, referindo os factores que julgam ter contribuído para assegurar a sua efectividade. Portanto, neste período já longo de existência, quais terão sido os factores que asseguraram ou têm permitido que ela tenha tido continuidade.

P – A Experiência? A Equipa de xxxxxx?

E – A equipa.

M – Se calhar também é um bocado a versão dos professores.

TSS – Pronto, aí eu tenho que falar da formalidade e da informalidade dentro da própria Equipa. A formalidade, é uma Equipa formal, mas por outro lado funciona informalmente dentro quase que de um próprio serviço formal.

P – Pois está claro.

TSS – Não, não há o peso de uma hierarquia nesta Equipa. Quer dizer, a Equipa está dentro do Centro de Saúde, mas a gente não sente o peso de... não é, hierárquico.

P – E para todos os efeitos mesmo que já há, quer dizer, eu às vezes sinto que continua a haver um certo hiato em termos da formalização dessa Equipa. O que pode ser uma grande vantagem, acho eu, de alguma forma... e por outro lado, eu acho que o que a xxxxxx diz, concordo inteirissimamente, mas possivelmente essa informalidade também decorre do facto de aqui nos ter sido, ninguém nos veio dizer: forme-se aqui uma Equipa, mas porque isto foi sentido, foi uma necessidade que foi sentida a nível local e talvez por aí isso explique tudo, ou quase tudo, não é?! Por outro lado porque, portanto, os convites que têm sido feitos e as pessoas que têm estado nesta Equipa, têm sido pessoas, também não foram pessoas que de alguma forma, já, sempre pertenceram à Equipa do Ensino Especial de antigamente, quer dizer, as pessoas já se conhecem. Há uma tradição já de trabalho em grupo que ultrapassa os limites desta Equipa, não é, e que... talvez isso, também tenha facilitado e permitido alguma constância no tempo. Porque se nós tivéssemos aqui, lá está, se nós tivéssemos aqui e se isto tivesse sido formado tudo muito formal, agora constitui-se o Ministério da Educação, nomeia alguém para aqui, pode nomear alguém que no outro ano não esteja, quer dizer, isto criaria uma instabilidade muito grande. O facto de ser por convite, o facto de, de sempre ter feito parte desta Equipa, tirando uma fase que pelo menos a nível da educação houve uma maior instabilidade, mas de resto... sempre foi, sempre contámos com a xxxxxx como instituição da zona que cede sempre alguém, está a ceder uma educadora para a consulta de desenvolvimento, que acaba também por ser uma Equipa multidisciplinar, de alguma forma, ah... cede... e depois é a saúde que tem sido sempre as mesmas pessoas, que tem sido estável, a educação é o que tem variado mais, mas, mas ah... e estamo-nos aqui a esquecer da Segurança Social, mas que, pronto, que acaba, que acabamos aqui por sentir...

M – Está a xxxxxx a representar a Segurança Social.

P – Exacto. Que há um papel também um bocadinho limitado, porque a xxxxxx que é a técnica de serviço social, e quando nós precisamos, também não temos dificuldade em articular sempre que se justifique. E talvez daí as pessoas se tenham mantido e esta Equipa se tenha

mantido, um bocadinho porque para além das relações profissionais, há muito de relações pessoais, há muito de formação comum, há muito de ideologia comum e há muita coisa comum. E portanto talvez por aí, se justifique.

M – Eu penso que mesmo o próprio trabalho em si, não? O próprio trabalho, também se justifica, porque realmente trabalhar com crianças, nós sabemos, nesta faixa etária, que acho que é algo que nos chama, algo que não conseguimos ficar indiferentes a este tipo de trabalho. Estão a... não sei se estão a entender o... se calhar se fosse outro tipo, eu sei lá... de trabalho, não sei se, se há que continuar...

P – Se te pedissem para fazer, para aí, sei lá, medicina do trabalho, ou outra coisa qualquer, talvez não te motivasse tanto, não é?

M – Pois eu acho que isso também conta um bocadinho.

E – Não sei se querem acrescentar mais algum dado a esta questão?... Então passemos ao Bloco B que se centra na Equipa e no seu funcionamento.

Volvendo aos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descreveis os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo: Por quem são identificadas as crianças/adolescentes que vos são encaminhadas e como é que esse encaminhamento se processa? Como, qual é o procedimento habitual de encaminhamento para a Equipa?

TSS – Só... ou é o professor, ou é o médico de família, ou os próprios pais...

Ed. – Ou os educadores de infância.

TSS – Ou os educadores... se for o educador, de acordo com a idade da... criança, vem através do médico de família... e chegam através dos próprios pais, acho que... são os três grandes vectores, digamos... pronto, de encaminhamentos.

E – E como é que se processa esse encaminhamento?

TSS – Através de uma...

P – Estás a falar neste momento ou queres também alguma história ou procedimento que já passou por várias fases também...

E – Não, não. Como é que se processa actualmente, como é que, quais são os procedimentos habituais de encaminhamento?

TSS – Há uma ficha de caracterização... do ponto de vista da escola, se vem da escola, há uma ficha de caracterização em que a escola justifica porque é que está a identificar, a sinalizar aquela criança e o que é que já fez para ultrapassar a problemática que está subjacente à sinalização da criança.

P – E o que espera.

TSS – E o que espera. Se vem do médico, por norma, vem de uma forma muito mais sucinta, porque vem a problemática em si...

P – Exclusivamente.

TSS – Exclusivamente, pronto.

Ed. – E normalmente somos nós que depois fazemos o contacto com a escola, se é que a criança está na escola, e neste caso estão todas, não é, ah... portanto depois faremos nós o contacto com a escola a pedir informações ao professor.

TSS – Pronto. Se são os pais que vão, quando vêm, vêm cá directamente falar, ou vão os pais ao médico de família pedir ao médico de família para passar a chamada credencial para... Pronto... e se são os pais a falarem, eles falam daquilo... que os preocupa, directamente... e

nesse caso também se volta a fazer contacto com a escola no sentido da escola fazer o ponto de situação da... em relação à própria criança.

E – Pronto, e quais são os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído? Portanto, a partir do momento em que, seja por pais, médicos ou professores, vos chega cá um processo novo, de uma nova criança, qual é o trabalho habitualmente desenvolvido pela Equipa... até que, não é que resolve a situação, mas que o caso é dado por concluído nas vossas mãos, portanto em que vocês deixam de, de estar voltados para aquele caso?

TSS – Fala!

P – Fala tu...

TSS – É assim... faz-se a triagem daqueles que achamos que poderão ser mais urgentes para serem vistos ou avaliados... pronto. E depois há várias formas, quer dizer, há algumas situações em que nós, quando há muitas situações de uma mesma escola, normalmente vamos à própria escola, ah... para reunir com as professoras localmente, para discutir caso a caso... é às vezes há certas situações que ficam aí perfeitamente resolvidas. Ah... quando é necessário mesmo marcar, as situações não ficam resolvidas por si só, ah... marca-se aqui, portanto vêem os elementos que estão na... procura-se estar com os professores que estão relacionados com os miúdos, portanto vêem os pais e os miúdos... portanto, nalgumas situações, noutras situações virão os professores, ou se contactou previamente com os professores... pronto, nós estamos com, está-se com a criança individualmente, estamos com os pais também e depois em conjunto faz-se a análise. Depois, de acordo com o que é diagnosticado faz-se o contacto com o médico de família se tiver... depois vê-se que outras áreas é que há para se contactar, ou não, e depois de um diagnóstico conjunto, fazem-se os encaminhamentos que achamos, que consideramos pertinentes serem feitos.

P – E faz-se um relatoriozinho.

TSS – E faz-se um relatório de retorno de informação, pronto, em que irá o encaminhamento, se é que há encaminhamentos para ser feitos. Às vezes não há mesmo encaminhamentos, há é sugestões... a dar no sentido, nomeadamente da professora... mudar as suas práticas ou alterar alguns procedimentos que tem com aquela criança, pronto. E há coisas com os pais que

os pais também pequenas coisas que os pais podem fazer em casa, ou irem fazendo, pequenas alterações que poderão, eventualmente provocar... mudanças... positivas... em relação a ultrapassar o problema. De uma forma assim geral. Depois há situações que ficam para serem vistas passado algum tempo, há situações que não... se o problema persistir aguardamos que depois a escola volte a entrar em contacto connosco... pronto, para pedir uma reavaliação, ou não. Portanto há situações que são pedidas reavaliações, há situações que nós nunca mais ouvimos falar delas...

P – Independentemente de ser ou não o médico de família a pedir, normalmente fazemos a cópia do relatório que vai para o professor, fazemo-la sempre chegar ao médico de família, por uma questão de... pronto de fazer convergir as informações e não haver circuitos paralelos ou o médico não saber que aquela criança já foi vista, até para, para evitar que futuramente se os pais voltarem a falar, os médicos não possam encaminhar paralelamente para outras coisas sem terem conhecimento. Portanto, por norma, esse relatório segue sempre para a escola e para e simultaneamente para o médico de família... pronto...

E – Alguém tem mais alguma coisa a acrescentar a esta questão?... Não?!...

M – Não eu acho que...

P – Há situações pontuais em que, ou porque a situação é delicada, ou porque qualquer pode, fora do âmbito da... ou marcar para a xxxxxx se exige uma avaliação pedagógica mais... aprofundada, ou assim, pode-se marcar outro tempo além daquele, pronto. Mas não é sistemático, É só quando se justifica.

E – Ah... e que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhadas?

[risos]

P – Engraçado.

M – É um bocado problemático, não é.

P – É assim, obviamente que, e ainda há bocadinho estávamos a discutir isto, grande parte das situações que nos aparecem aqui, e que são...

TSS – Do ponto de vista dos miúdos, acho que as consequências são muito mais que positivas sem sombra de dúvidas, porque alguns, se pudessem ser, eram rotulados por... eu acho... não é... eu acho.

M – Pelo menos, a maior parte ficam muito contentes por conversarem connosco, não é?!

P – Exacto.

TSS – E o bom era que eles viessem, que é assim, ao menos que houvesse...

P – Alguma possibilidade de mais tempo para podermos estar com eles.

P – Sim, sim.

Ed – Aquela criança que viria aqui...

P – Exacto, que não é propriamente para um acompanhamento psicológico terapêutico. O miúdo não tem patologia que justifique, mas é...

TSS – Que muitos casos não têm mesmo patologia nenhuma.

P – A maior parte deles não têm.

TSS – Só que têm um peso tão grande, já têm um peso tão grande de, de...

P – Para descomprimir. É quase um espaço de descompressão.

TSS – De identificação de problemáticas, que os pais também carregam isso, que neste espaço, eu acho que os pais vão... com metade do peso... que trouxeram. Os pais vão muito mais libertos... os próprios miúdos também vão com muito mais auto-estima e é muito pouquinho tempo, mas eu acho que os miúdos vão com um sorriso...vão muito mais confiantes nas suas capacidades... portanto eu acho que, quanto mais não seja..

Ed. – Isto já é importante.

TSS - É, é importante porque de facto nalguns miúdos, nós fazemos, eu acho que nós fazemos mesmo a diferença...

P – Ah... sem dúvida. Porque os miúdos quando aqui chegam, vêm sempre muito cabisbaixos a achar que vai ser mais alguém que os vai avaliar de uma forma pesada, não é, que vai dizer mais que... eles não sabem isto, ou que eles não conseguem fazer aquilo... e por muito que eles realmente não consigam porque realmente alguns não conseguem, obviamente, mas pelo menos, aqui tentamos sempre tentar descobrir o outro lado. Quer dizer, porque os meninos não são só problemas, também têm muitas coisas boas e é esse lado bom que nós tentamos mostrar aos pais é tentar descobrir... a face positiva, ou dar uma visão ou, no fundo, é tentar devolver uma imagem do filho, diferente, e diferente para melhor, mais positiva, onde eles possam também começar a ver o filho, não só com os rótulos que eles muitas vezes trazem da escola, ou com o peso que eles acarretam em termos do insucesso, das incompetências, das incapacidades dos problemas de comportamento e por aí adiante. E portanto, nessa medida, acho que já é bom. Ah... e por outro lado, também, como alguns dos casos nos chegam para a história das reduções de turma e do Ensino Especial obviamente que também, isto vai-lhes com certeza permitir, nalgumas situações e na maioria delas que eles possam ter acesso a um professor, ou a algum apoio extra, que muitas vezes é a única forma de eles poderem ter um acompanhamento mais individualizado, atendendo a que, no sistema em que estamos, se não for assim, não o têm.

Ed. – Ponto final.

E – Querem acrescentar mais alguma coisa?... Não?!... Relativamente ao questionário anteriormente aplicado, e em particular no que se referia à questão 6.1, que era aquela relativamente ao preenchimento desta grelha... lembram-se?

P – Tenho uma ideia, sim.

E – Em que vos era solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança, questiona-se, neste caso concreto, quais foram os critérios que vocês utilizaram para classificar como graves algumas das problemáticas identificadas? Portanto, pedia que naquelas que fossem consideradas por vós como as problemáticas muito graves, em cada caso, que as destacassem com um círculo à volta da cruzinha que identificava a problemática.

P – Sim.

E – No fundo a questão é... de alguma forma vocês traduzirem o que é que vocês consideraram ser uma problemática grave. O que é que vos levou a classificar como graves ou não graves...

P – Oh! pá, é assim, eu não, não quer dizer, eu acho que isto tem a ver com a criança em particular,

TSS – Com a criança, com o contexto...

P – Eu assim nos B1 e B2 e B3, assim não consigo, não consigo dizer.

E – Eu não me estou a centrar agora em cada criança mas o que é que para vocês, o que é que vocês entendem como sendo uma problemática grave...

M – Às vezes é uma deficiência, pode haver uma deficiência, não é?!

P – Pronto, há uma situação que é mesmo uma, que é mesmo uma deficiência clara, mas continua a ser-me difícil, sem concretizar as situações, saber o que é que é grave e o que é que não é grave...

TSS – Porque é assim, é lógico que no insucesso escolar...

P – Em termos, em termos de insucesso escolar...

Ed. – Pois era o que eu ia para dizer...

TSS – Em problemáticas do insucesso escolar, pronto, são situações graves, graves em termos de aprendizagem, portanto são miúdos que...

P – Está claro, a discrepância.

TSS – Que a discrepância entre a idade, a idade cronológica e o...

P – E o nível,

TSS – E o nível em que estão, há um fosso muito grande. Mas... nas outras questões, nas outras áreas tem muito a ver com, com a envolvência toda, com todo o contexto. Porque o problema, por exemplo, o problema do comportamento pode ser igual em dois miúdos... não é?! Mas olhamos para além de, mas olha-se para além disso, portanto a gravidade...

P – Não pode ser só pelo sintoma.

TSS – E pode haver dois miúdos com problemas de comportamento mas que, por exemplo, a nível de insucesso escolar a situação não seja, portanto, é tudo ... é o conjunto. Quer dizer, não há uma fórmula. Não há. É grave por isto, por aquilo, não é?! É cada situação, é grave de acordo com a sua situação.

P – Pois está claro.

TSS – Porque duas pessoas com o mesmo problema pode ser um muito grave e outra não ser tão grave...

P – Dependendo do tipo de família que têm, do contexto, se é uma coisa que se alonga no tempo, se uma coisa que começou há pouco tempo. Pode ser uma criança que tenha exactamente o mesmo tipo de problemas, mesmo a nível de comportamento, está a dar problemas na escola, está... mas que seja uma coisa perfeitamente...

M – Limitada

P – Limitada no tempo, ou pode não, que em termos de história, ou em termos de família, agora se é uma situação que tem uma família que realmente não tem o mínimo de estrutura para o ajudar a sair daquilo, então quer dizer, então aí a coisa começa a ter uma outra dimensão. Por isso é que eu digo que é difícil, sem estar a ver os casos, explicar, porque não valorizamos exclusivamente o sintoma, mas o enquadramento daquele sintoma.

E – Mais alguém... Ah... foi também possível verificar que, os itens “Abandono e absentismo escolar”, “Clima de escola desfavorável” e “Coordenação docente ineficaz”; portanto estes dois constituíram cada um 2, 34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar, isto nas treze Equipas estudadas. Abaixo destes, situou-se o item “Coordenação docente ineficaz” com 1,37%.

Questiona-se quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e que razões consideram justificar os valores obtidos. Portanto, a partir do levantamento feito junto das treze Equipas, estes foram efectivamente os três itens que obtiveram resultados mais baixos. Portanto, numa leitura objectiva, seria que, efectivamente, não há tantos casos. A minha questão é esta: Não há tantos casos, não haverá efectivamente tantos casos, ou haverá outro factor que... que tenha, que tenham levado a que os resultados sejam esses?

TSS – Não... foi a própria situação... a caracterização da situação em si.

E – A amostra em si? A amostra não, o total? A população alvo total sobre a qual incidiu...

P – Eu sei que nós tivemos alguma dificuldade aqui no que é o clima desfavorável e o que é que é inadequação do processo educativo, porque é assim, a inadequação do processo educativo, pronto tivemos, eu acho que te cheguei a perguntar a esclarecer, porque tivemos, e a coordenação docente ineficaz, quer dizer, estas três coisas para nós não estavam absolutamente claras... ah... o clima, a inadequação do processo educativo é tudo o que nós temos neste momento em Portugal... e portanto isso, quer dizer, poríamos a cruz em todos, portanto acho que foram os critérios que tivemos muita dificuldade em... eu senti dificuldade em sinalizar.

TSS – Sim, sim esses foram dos tais que falámos e discutimos.

P – Discutimos muitas vezes, então mas o que é que é isto, quer dizer, pronto. Porque realmente tem a inadequação do processo educativo, eu acho que neste momento, supostamente está subjacente a todo o sistema que nós neste momento temos em Portugal. E portanto aí tínhamos que pôr a cruz em todos. Mas não sei se também era isto que era esperado, quer dizer... portanto ficámos um bocadinho na dúvida. O clima desfavorável...

TSS – Nesta situação era uma escola que era agressiva à própria criança, quer dizer, nem sequer queria a criança na escola, portanto foi muito fácil a gente identificar esta situação.

P – Pois, exactamente. O clima desfavorável é, pronto... acabámos por sinalizar só isso, porque é assim, na maioria dos casos, nós temos a noção, não digo a maioria, não é... mas possivelmente se formos, se concretizássemos exactamente o que é que para ti era isto, às tantas tínhamos assinalado muito mais coisas aqui. Porque por exemplo, clima desfavorável na escola, se eu acho que há uma má relação, se a criança não é atendida como deve, se o ensino não é individualizado, se não sei o quê... para... tínhamos que, às tantas, pôr muito mais cruces, porque penso que na esmagadora maioria, infelizmente... muitas vezes o próprio sistema, porque há inadequação do sistema educativo não permite que o clima de escola seja favorável. Quer dizer, eu acho que estas coisas estão interligadas... que realmente tivemos muita dificuldade nisto. Porque eu, pessoalmente, e independentemente das cruces e das estrelas e disto que pomos, eu penso que o problema do insucesso e das dificuldades de aprendizagem estão mais aqui do que na criança, não é, no entanto, isto aqui, quem lê, quem vê isto pode parecer exactamente o contrário.

E – Por isso mesmo é que eu ponho esta questão para tentar verificar quais foram...

P – Porque eu acho que o problema, às tantas teve mesmo a ver com isto. Quer dizer, com a dificuldade que tivemos em perceber exactamente o que é que era isto... Por outro lado, eu não sei se não diz por ordem de qualquer coisa, não... não dizia por ordem?

E – Não. A outra questão que se coloca é se efectivamente as Equipas preencheram ou não preencheram os itens, pronto por múltiplas razões, inclusive o que estás a dizer, ou se eventualmente a informação que vos chega à Equipa vos permite fazer uma leitura real que vos possibilite preencher isso.

P – Desculpa, agora perdi-me.

E – Portanto, é assim: a informação que vos chega, como diziam há bocado, através dos pais, da...

P – Exactamente.

E – ...da escola, ou alguns dos médicos de família, ou algumas das pessoas que vocês contactam para conhecer mais em pormenor cada caso... se essa informação vos permite preencher com alguma fidedignidade, ah... ou identificar estes itens. Portanto, se o clima de escola é favorável ou não é favorável, ah... vocês podem ter uma ideia, mas têm dados concretos que vos permitem fazer uma leitura nos registos dos vossos dados na Equipa?

P – Possivelmente, temos os registos dos pais, embora nós tenhamos sempre a noção de que nem tudo o que os pais dizem... quer dizer, obviamente que se fores ver os pais, a grande maioria dos pais normalmente tem queixas dos professores, mas quer dizer, também não podemos valorizar isso dessa forma, não é, porque basta a criança ter problema e não aprender, que supostamente o problema já é do professor, quando muitas vezes não é. Agora o que... se em termos de registo temos esses dados, eu penso que não. Não podemos objectivar, não temos dados objectivos, se é que isso é objectivo, porque tudo o que é relacional não é objectivo... e portanto, quer dizer, só com grelhas de registo de incidentes críticos, ou só com grelhas de observação, indo lá para dentro durante não sei quanto tempo é que eventualmente poderíamos chegar aí, mesmo assim...

M – Deixa-me interromper aqui um bocadinho, às vezes realmente naquelas idas às escolas, quando realmente há muitas crianças da mesma turma, às vezes nota-se essa, esse ambiente... menos favorável. E isso nós notamos. Aquela criança não é tratada como a outra. Quer dizer, aí nesses encontros mais com a escola, às vezes... isso nota-se. Mas também, também não registamos isso, não é?!

TSS – Quando uma criança precisa de um apoio individualizado e não o tem... portanto, a inadequação do processo educativo está subjacente.

P – É que depois isto interfere no resto.

TSS – O que por sua vez significa que,

P – Pois está claro. Exactamente, porque isto está tudo interligado. Portanto eu acho é que não podemos encontrar bodes expiatórios. Agora é assim, a nossa perspectiva, penso eu, eu estou a dizer a nossa, a minha, e julgo que... a do resto das pessoas, é assim: o sintoma que é o insucesso, que é os problemas de comportamento, que não sei quê, que não sei quantos, obviamente que é multifactorial. O que nós lutamos aqui e que eu acho que talvez não seja a perspectiva comum, é que... o problema não está exclusivamente na criança nem na família... quer dizer, porque é... muitas vezes a família diz que é o professor, que não sei quê e o professor diz que é a família que não sei quê. Obviamente que há quotas-partes em tudo, em tudo. E há na relação em termos dos professores. Embora eu acho que hoje em dia e atendendo aos problemas cada vez maiores de comportamento dos miúdos, atendendo às exigências cada vez maiores dos programas, da ocupação dos tempos livres e da super não sei quê, das crianças e das exigências em cima dos meninos... que a inadequação do processo educativo, que eu acho que é flagrante, não é, vai condicionar todo o resto. Quer dizer, mesmo a nível dos relatórios nós às vezes temos alguma dificuldade em dizer que aquela criança precisa de um apoio individualizado. Nós sabemos que ela precisa, mas não podemos pôr num relatório uma coisa que nós sabemos que muitas vezes é humanamente impossível o professor dar. E essa noção também temos que a ter. Quer dizer, não adianta estarmos a pôr coisas, por isso é que muitas vezes dizemos, se possível, ou, não podemos deixar de o dizer, mas quer dizer, temos que também salvaguardar sempre o facto de o professor também sentir que também percebemos o lado dele.

Quer dizer, hoje em dia é complicado e cada vez sinto mais isso, é complicado ser-se um bom professor com as condições que se tem. Embora, e aí é que há a diferença, quer dizer, quando há, quando aparece realmente um bom professor ele deve ser absolutamente fantástico, porque ser um bom professor, com as condicionantes que hoje em dia há, é porque

ele realmente é um super professor... pronto. Acho que realmente... porque realmente também ensinar a quem aprende bem não é avaria nenhuma, não é, pronto. Mas hoje em dia as coisas, acho que o clima é tão desfavorável que realmente é muito complicado sair desta... quer dizer, valorizar a componente emocional da aprendizagem, que eu acho que é uma das coisas que falha extraordinariamente, que não sei se as pessoas têm muita noção disso, mas os que as têm também devem viver numa frustração muito grande, porque não conseguem supostamente responder aquilo, ou corresponder aquilo que eles tem, essa noção. Portanto acho que...

E – Está respondido?...

TSS – Eu sei lá!...

E – Continuando... Bloco C... então... interação com distintos intervenientes. Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos ou serviços de saúde; os técnicos de serviço social ou serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interação entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se: em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes ou serviços e como é que essa participação se processa? Portanto, quando é que vocês requerem a participação, para além da escola, como já há bocado falaram, quando precisam de clarificar alguma informação relativamente a médicos ou dos pais. Se há outros intervenientes, se há outros serviços que vocês, se calhar com um carácter um pouco mais pontual, recorrem. Portanto, solicitam essa interação e como é que ela se processa?

TSS – A interação a que nível?

E – Entre a Equipa...

TSS – Para ajudar a clarificar o diagnóstico da criança ou no sentido de resolver o problema da criança?

Ed. – Portanto, as duas formas. Não é?!

E – Para uma coisa e outra, mas...

TSS – Porque é assim... se é para ajudar a clarificar o diagnóstico da criança isso... tem a ver, de acordo com a situação que temos, recorremos se uma é seguida já do ponto de vista de um outro técnico... ou de vários técnicos. Ainda aconteceu há quinze dias.

P – Pois foi. Marcámos uma reunião com toda a gente.

TSS – Marcámos uma reunião com todos os técnicos que estavam a seguir aquela criança, para fazer uma avaliação, para perceber...

P – Articular...

TSS – Articular.

P – Juntar informação...

TSS – Pronto, acontece neste sentido.

M – Pois mas o aspecto médico...

TSS – Se, se há situações...

P – Pois, contacto pessoal, pessoal telefónico.

TSS – Do médico a clarificar... tem muito a ver com a criança que tu estás, não é e com a problemática que ela traz, ou que se depois se detecta e que tu precisas de ficar com uma instituição que até faz o apoio àquela família... ou nessa situação com o técnico que está a

seguir a criança ou com o médico de família para perceber alguma coisa do que foi dito em... ou resolver algum problema que foi detectado e...

M – Muitas vezes é por contacto telefónico, não é, neste caso, de médico para médico.

P – Eu quando são situações aqui no Centro de Saúde, médicos aqui do Centro de Saúde, eu privilegio sempre o contacto pessoal, não é?! Pronto, mas tento, mas os dados que eu normalmente ou quando eu contacto os médicos aqui, ou às vezes é para facilitar a vida à xxxxxx, que, pronto e combinamos as duas. Mas quando tem a ver com uma coisa muito específica a nível da saúde, pronto, de saúde mesmo é sempre a xxxxxx. Pronto, quando se trata de ver um exame, ou medicamentos, isso é com ela, mas quando se trata de recolher dados, ou informações, ou o que é que aquela pessoa já conhece do funcionamento daquela família, ou de dados da criança, sempre que são médicos daqui, e a esmagadora maioria é, porque, pronto a esmagadora maioria é, trata-se, eu tento fazer sempre um contacto pessoal que agora por acaso está mais dificultado, desde que acabou o café aqui, porque quando era, quando havia o café era um óptimo sítio para a pessoa se encontrar, porque agora realmente acaba por ser mais difícil. Mas pronto, privilegia-se sempre mais o contacto mais pessoal, quando é com colegas minhas que já sei, ou que aparece aqui situações de escola ou qualquer coisa também, tento também primeiro o telefone, e se for uma coisa simples faz-se pelo telefone, se for uma coisa que, ou de informação mais sigilosa, ou mais delicada, tento sempre fazer o contacto pessoal e, e pronto. Basicamente é isso.

TSS – E depois há os processos, quer dizer, se a criança é encaminhada para algum sítio, é encaminhada... pronto, acabou.

P – Exacto.

TSS – Por a problemática diagnosticada, pronto.

E – E a que serviços é que vocês normalmente recorrem?

TSS – Hospital Pediátrico, gabinetes de apoio...

P – Ao Hospital Pediátrico até acaba por ultimamente ser relativamente pouco.

TSS – Mas pronto. Mas são serviços que se podem sempre fazer encaminhamentos para... pronto.

P – Sim, sim, sim.

TSS – Serviços de especialidade de outros hospitais, pedopsiquiatria...

P – Portanto a nível dos gabinetes.

TSS – Oftalmologia, otorrino.

M – Otorrino.

P – Mas aí é mesmo a tal história, tentar furar o esquema e tentar um contacto pessoal naquele sítio ou naquele, para ver se consegue, porque se for via papel, aí...

M – Oficial, oficial nunca mais lá chega.

P – É, nunca mais se lá chega.

M – Infelizmente não privilegiam realmente as crianças das Equipas, não.

TSS – Ou instituições locais do meio, ou portanto consoante as situações que se tenham... ou não, depende, pronto. Ou há uma situação...

P – Estou a lembrar-me da xxxxxx que tem o xxxxxx que está a acompanhar algumas famílias e que temos algumas situações... que estão a ser acompanhadas ou pela xxxxxx ou pela xxxxxx...

TSS – De acordo com o problema fica, é social ou psicológico.

P – Pronto, exacto, depois aqui...

TSS – E hoje temos aqui que falar de uma situação que é para ver se o xxxxxx envolve um técnico de serviço social para resolver, pronto. Só há esses... depois tem tudo a ver com...

P – Em relação aos gabinetes aí é que não temos mesmo nenhum contacto pessoal porque como nós passamos aqui o papelinho e depois nunca sabem a que técnico é que aquilo vai calhar, com os gabinetes não temos... realmente nenhuma ligação... pessoal.

TSS – Nós fazemos o encaminhamento.

P – Mas não temos ligação pessoal. Tirando a xxxxxx. Por exemplo a terapeuta da fala, que essa como trabalha a nível individual e não em gabinete, portanto aí muitas vezes já é um contacto mais pessoal, mas de resto penso... parece que não me estou a lembrar de mais nada.

E – E como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interacção ou pedidos de intervenção?

P – Temos, dentro das possibilidades e também não vamos pedir nada que esteja fora disso, temos tido...

TSS – Com a lista dos serviços públicos é furar o sistema.

P – Pois.

TSS – Furou o sistema, passou. Está aceite. [risos]

P – Continua a ser difícil furar o sistema, no Hospital de xxxxxx, não é, nomeadamente a nível de otorrino.

M – É um bocadinho difícil.

P – Aí consegue-se. Aqui a nível do Hospital de xxxxxx é muito, é relativamente fácil, temos, pronto, há bastante receptividade, acho que sim...

M – Lá em xxxxxx também há otorrino porque é o Dr. Xxxxxx, há um conhecimento comum e amizade comum.

P – Lá está.

M – Porque se não, não se consegue.

P – Funciona muito por, tem que ser a esse nível, infelizmente. Porque de outra forma não dá.

M – Porque com outros otorrinos eu não tenho confiança, não consigo... que me deixam resposta.

P – E de outra forma, de outra forma não dá.

M – Infelizmente é assim. Oftalmologia agora também não temos, estamos mal, pessimamente, temos as consultas... digamos, fechadas, do Centro de Saúde, do Hospital de xxxxxx. Não temos oftalmologista.

P – Não?! Não sabia!

TSS – Está fechado.

M – Está fechado.

P – Está fechado?

TSS – Está!

M – Está, está! Oftalmologia não existe em xxxxxx, agora.

P – Olha é novidade para mim. Ei, ia exactamente dizer: a nível de oftalmologia ainda vamos conseguindo assim uns bocadinhos, mas agora...

TSS – Há um mês, não é, há um mês.

M – Mas agora, há um mês e tal que...

P – Ah! Então é muito recente?!

M – É, não temos hipóteses de oftalmologista...

P – Mas vai, mas vai haver, ou não? Já agora?

M – Não se sabe. Não se sabe...

TSS – Eles estão a tentar.

M – Um dos oftalmologistas foi colocado noutra hospital e o outro pediu uma licença sem vencimento.

TSS – Adiou?

P – Um era tão giro pá, é assim.

M – É, esse foi colocado noutro hospital.

P – Um tal Dr. xxxxxx, acho eu, que era fantástico.

M – É. E o outro pediu licença sem vencimento.

TSS – Agora não sei, pronto.

E – E como é que vos parece ser percebida a acção por vós desenvolvida, nomeadamente por pais, professores, outros profissionais com os quais interagis e ainda pelos vossos superiores hierárquicos? Portanto, para além dos professores, outras pessoas com quem interagem, e pelos vossos superiores...

P – Olha, por acaso nunca tinha pensado nisso. A nível dos superiores não sei se têm ideia...

M – Também não me parece que tenham...

P – Penso que não. Somos assim um bocadito, uma coisa à parte.

TSS – Os meus superiores sabem o que é que eu faço, o que é que eu venho fazer às quintas-feiras à tarde... eles sabem, pronto, agora se eles têm...

P – Eles nunca te perguntam por contas nem querem saber o que tu fazes ou deixas de fazer, pronto.

TSS – Não, não. Eles sabem, sabem para o que é que venho. Pronto, estão dentro deste protocolo, sabem que à quinta-feira à tarde que estou aqui, sabem quais são as minhas funções e os meus objectivos aqui, não me vão perguntar se vi meninos, se não vi meninos.

M – Pois.

P – Se estás a ter bons resultados, se não estás.

TSS – Não...

P – Eu acho que não.

E – E que ideia é que tu achas que eles têm do trabalho que é feito pela Equipa?

TSS – Não... eu, eu considero que eles,

P – Que estão informados.

TSS – Que eles estão informados e que eles consideram que este trabalho que é válido.

P – Porque senão depois também não te...

TSS – Lá isso têm. Pois, pois.

P – Claro.

TSS – Não isso, isso, agora não têm a menor preocupação deles, de saber, ah...

M – Se estás a trabalhar se estás na balda, não é.

P – Não, eu acho que não.

TSS – Mas isso nem se deve pôr. Não, não. Mas isso nem sequer se põe em causa!

M – É.

P – Pois está claro.

M – É, é a consciência. É a nossa consciência também, profissional, que...

TSS – Mas, quer dizer, as pessoas partem do princípio de que

P – Há uma necessidade.

TSS – Ao meterem, ao se terem comprometido com a minha pessoa para aqui, que eu que estou a fazer um bom trabalho e que esse trabalho é indispensável para a comunidade.

P – Portanto há uma confiança total.

TSS – No geral há uma confiança, quer dizer...

P – Total, porque senão estavam-te a pedir ou relatórios e números e coisas, não é?

TSS – E não, não...

E – E a xxxxxx e a xxxxxx?

P – Eu penso que é a mesma coisa, é.

M – Eu acho que realmente que é isso, é... Têm consciência que o nosso trabalho que é válido e confiam em nós.

P – Está claro. E por enquanto ainda nunca ninguém se lembrou assim de nos pedir, assim de nos exigir números.

M – Não.

P – Que eu acho que é uma coisa que a breve trecho não sei se isso não vai acontecer, pedir número de consultas, a esse nível, por exemplo, nós damos informação porque damos, mas se... se não a dermos não sei se também alguém nos pede, por enquanto, mas acredito que isso venha a acontecer muito a curto prazo.

TSS – Depois em relação aos professores, acho que há professores que acham que o trabalho da Equipa que é válido e como em todo o lado há professores que gostariam que nós trabalhássemos de uma outra maneira que não trabalhamos, mas continuam a mandar-nos os meninos porque precisam que a gente os veja. [risos]

P – Apesar de tudo viabilizamos alguma coisa, mas daí até acharem que é válido ou que não é válido... não sei?! Ah... a ideia às vezes que eu tenho é que achariam que era muito válido se nós estivéssemos a fazer apoio directo.

M – Pois.

P – Agora este tipo de intervenção?!

E – Quando dizes apoio directo, dizes continuidade, portanto...

P – Sim, sim. Encaminham-nos para cá as situações e nós depois ficarmos...

E – Não ser só fazer uma avaliação, mas fazer o trabalho que é o... encaminhamento.

P – Sim, sim sim. De primeira linha.

E – O acompanhamento.

P – O acompanhamento, eu isso acho que eles eventualmente valorizariam, pelo menos em termos, como é que hei-de explicar?! Em termos... abstractos, acho que eles valorizariam. Se nós realmente estivéssemos a fazer esse acompanhamento, depois não sei qual era a opinião que eles tinham do nosso trabalho, também é muito questionável, [risos] mas pronto. Mas em termos abstractos acho que o que eles gostariam era isso porque também, eu percebo, quer dizer, devem estar aflitos com muitos casos e portanto... é mais um a ajudar.

TSS – Em relação aos pais, de uma forma geral pelo menos eu acho que os pais vão sempre com... a percepção de que eles vão com... com pilhas recarregadas. Agora qual é... agora o que eles pensam de nós?

P – É. Sobretudo eu acho que os pais, às vezes eu sinto... não sei se isto é verdade, que às vezes, de alguma forma ficam até desconcertados com o atendimento... não é?! Porque... eu acho que não estão habituados a ser tão bem tratados nos serviços [risos] pronto. E pronto, até esta atenção individualizada que nós damos e... esta informalidade que nós conferimos às coisas ah... eu penso que é muito bem aceite pelos pais e acho que eles gostam. Sentem-se valorizados, porque nós também tentamos, apesar de tudo e mesmo quando às vezes as coisas não são propriamente as mais adequadas, tentamos sempre dar a volta de uma forma que não os humilhe, que não os ponha em causa, que não diga que eles não são competentes e, portanto, pelo contrário, tentamos aproveitar algumas...

TSS – E deve surtir efeito.

P – Algumas...

TSS – Apesar de se dizer que os pais não aceitam isto ou aquilo.

P – Da nossa parte...

TSS – Aceitam sempre tudo o que se diz.

P – É, é. Não significa que depois na prática o façam, mas pelo menos aceitam, o que já não é mau.

Ed. – É, pelo menos já não é mau.

E – E, e de uma forma geral, os outros profissionais com os quais interagis?

P – Do que é que eles acham de nós?

E – Sim, da Equipa.

P - ... Não faço a mínima ideia.

M – Desses também não. Mesmo os meus colegas, médicos, penso que realmente para eles, não sei se valorizam muito.

P – Ai eu acho que não. Para já, alguns, até duvido que saibam que existe. Apesar de já existir à 25 anos. [risos] Alguns ainda são capazes de não saber que existe... outros sabem que existe mas não sabem o que é que se faz... outros ainda não perceberam que há várias equipas, por muito que se lhes diga, outros, quer dizer, pronto.

M – Também, pronto. Eu penso que o papel do médico ainda é muito...

P – São pessoas pouco disponíveis.

M – Ainda é um pouco curativa.

P – E muito virados para o problema.

M – Exactamente.

M – Não é tanto para avaliar, para encaminhar...

P – Aliás, já ouvi vários médicos aqui, deste Centro de Saúde achar que nós damos confiança de mais aos pais e que perdemos muito tempo com eles. Que não... para quê?! Zás trás, nó cego.

M – Pois, também é um bocado assim.

P – Que eles precisam, eles são estes, são aqueles e que não sei quê e que nós que no fundo que... damos confiança a mais, é um bocadinho isso. Que perdemos demasiado tempo com estas coisas.

M – É.

P – Que é absolutamente inútil. Por isso é que eu tenho algum receio que se isto começa a vir, ou se começam-nos a exigir avaliações, que agora fazem a toda a gente, que a Equipa se mantenha porque devem achar que nós somos absolutamente ineficazes. Não somos eficientes.

E – Ah... Como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

P – Como é, diz lá outra vez!

E – Como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

P – Eu acho que nós, eu pronto, a minha, isto é, a minha opinião pessoal, acho que... o tempo que nós temos para esta Equipa não nos permite actuar, não ter um grande papel a esse nível. Ainda que eu acho que seria uma das coisas para mim, talvez tão ou mais importante que estar a ver meninos... ah... fizemos já algumas tentativas nesse sentido... este ano, concretamente, no sentido de criar um espaço... de reflexão com professores, com educadores e que para já não surtiu grande efeito. Quer dizer, tivemos uma reunião que até foi animada, pronto. Mas... mas que não surtiu grande efeito.

TSS – Também não passou daí mesmo...

P – Estamos, apesar de tudo, a tentar que a partir do próximo ano se consiga, isto atempadamente, porque realmente quando nós fizemos esta proposta ao Agrupamento, os horários já estavam constituídos e, portanto, as pessoas neste momento estão muito mais tempo nas escolas e, portanto, estão muito menos disponíveis. Não sei se estão menos disponíveis, que às tantas antes também já não estavam... mas agora muito menos.

TSS – Mas agora têm uma justificação para a sua indisponibilidade.

P – Têm uma justificação para não, para a sua indisponibilidade, pronto. É mesmo isso. E por um lado também percebo porque, pronto, quer dizer, acham que estão, que já estão demasiado massacrados. Ah... e então a ideia a partir do próximo ano e vamos, e iríamos tentar, era criar nas reuniões pedagógicas, ou de conselho pedagógico, ou de qualquer coisa, tentar aí alguma intervenção no sentido de que aquelas reuniões deixem de ser para tratar de papéis e para tratar de coisas, que eu acho que acabam por ser mais, não muito mais que isso, e tentar introduzir alguns factores de mudança nessas reuniões ou aproveitar essas reuniões, ou tentar, ainda não temos muito bem a noção... a proposta que fizemos era que... poderia não ser inclusivamente na escola, as reuniões poderiam ser aqui, poderiam ser... porque também não se concebe reuniões deste género, com não sei quantas pessoas ao mesmo tempo. Portanto, tudo o que seja mais do que quinze pessoas, vinte, no máximo dos máximos, já é demais para este tipo de objectivos. Mas tentar que essas reuniões que entretanto nós

iríamos tentar promover, fizessem parte do horário lectivo dos professores. Não é do lectivo é da componente não lectiva.

TSS – Das 35 horas, da componente não lectiva.

P – Na componente não lectiva mas, que estivesse no horário dos professores...

TSS – Tinha que estar dentro das 35 horas.

P – Pronto. E, e íamos, pronto. E apesar de tudo, as reuniões que temos tido, as pessoas são receptivas a isso...

TSS – Quem vem, vem bem.

P – Tentámos, tentámos, já fiz algumas tentativas com a Universidade de xxxxxx, tentar que alguém da Universidade possa estar por detrás e possa orientar, ou dar apoio, apoio... no sentido da mudança de práticas pedagógicas, porque nós achamos que é aí, uma das, não é a única, mas é aí uma das chaves do problema do insucesso não é, é as práticas pedagógicas. Sabemos que hoje em dia é complicado, mas apesar de tudo também achamos que ainda há muito para fazer, mesmo com todos os condicionalismos, não é... pronto. Vamos ver se isto é possível de concretizar ou não. Mas para o próximo ano, porque para este ano, fizemos duas ou três reuniões com pouca gente, foi sempre ao fim da tarde, cinco e meia... apesar de tudo, as pessoas que vieram, estavam motivadas, por isso saímos daqui às oito e tal da noite, mas que acaba por ser um grupo muito reduzido e, sobretudo pessoas do Ensino Especial... que já estão, sobretudo que, que já têm alguma sensibilidade e que supostamente não são as que mais... supostamente precisam.

E – Alguém quer acrescentar mais alguma informação?... Não?!... A ocorrerem, que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade? Ou seja, para além dos encaminhamentos, há outras situações, há outros pedidos de outros agentes da comunidade?

P – Eu tenho, eu pessoalmente tenho tido solicitações, por exemplo pela parte da Conferência Vicentina. Por exemplo, mas lá está, tem a ver com pessoas que eu já conheço, da conferência e que às vezes se lembram de mim para ajudar nalguma situação ah... e tirando isso...

E – Solicitação à Equipa, enquanto Equipa.

P – Ah... pois, a... enquanto Equipa... não...

M – Também que me lembre, não estou a ver.

TSS – Não, eu não.

E – Então passemos às últimas reflexões. Colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como constrangimentos à vossa acção?

TSS – Olha, o tempo é um constrangimento.

M – É, é. Eu também penso isso.

P – Claramente.

M – Falta de tempo.

P – Esse é um dos...

M – O tempo.

TSS – Eu acho que é um, que é o grande constrangimento porque... nós... temos, vamos tendo esta liberdade para agir... poder, poder reflectirmos como queremos e quando queremos, mas situados neste tempo.

P – É pronto. É um dos condicionalismos, pronto. Quer dizer que depois tem outras implicações que é, por exemplo, eu pessoalmente acho que as idas à escola são absolutamente importantes e o envolvimento dos professores mesmo nas sugestões que possam vir a ser dadas. Acho que é fundamental para eles não sentirem aquelas sugestões como externas a eles, ou como alguém que, que sabe mais do que eles e que vem dizer como é que eles têm que fazer as coisas, mas eles serem envolvidos nesse processo de encontrar soluções, até porque isso fá-los também reflectir e pensar e encontrar estratégias. Eu acho que isso é, deveríamos caminhar cada vez mais para aí. Portanto, cada vez mais aproximar, na minha perspectiva do modelo de consulta de desenvolvimento... que vamos às escolas e que vamos aos jardins e não fazemos a consulta aqui... já há, há vários anos.

TSS – Claro, mas isso implica tempo.

P – Mas isso implica muito mais tempo, que é absolutamente incompatível com o número de pedidos que nos chegam. Quer dizer, e portanto acabamos por fazer isso se temos quatro ou cinco pedidos de uma escola, mas se temos apenas um pedido de uma escola aqui, um pedido de uma escola acolá, um pedido e são tantos, que acaba por ser impossível irmos à escola porque se vamos à escola, não conseguimos ir a mais que uma escola numa tarde e portanto é, isso inviabiliza completamente. Agora que eu acho que o modelo que usamos na consulta de desenvolvimento é o mais correcto, é o estar com as, é, apercebermo-nos, lá está, da história do clima favorável e desfavorável, só aí porque tu no papel... às vezes já passa qualquer coisa, a forma como se fala do aluno já diz também muita coisa, não é, mas apesar de tudo, saberes onde é que ele está colocado na sala, veres que tipo de coisas é que estão nas paredes, quer se dizer, há coisas que passam e que não estão escritas, é que não vão estar escritas e que tu só indo é que te consegues aperceber. E essa acho que é uma das limitações que nós temos. A limitação do tempo depois vai condicionar outras coisas, e vão falhar, possivelmente nesta observação que fazemos muitas coisas que não... que vão muito para além do sintoma, vão muito para além do que está escrito no papel...

E – E elementos facilitadores da vossa acção? Portanto falaram dos constrangimentos...

P – Eu continuo a achar aquilo tudo que já dissemos. É a informalidade, é o conhecimento que todos temos e da confiança total do à-vontade de estar como estamos.

TSS –Ninguém nos mandou vir para aqui! [risos]

P – Pronto, exactamente. É de não ser nada, de não ter sido nada imposto, quer dizer, pronto. As pessoas não estão aqui por decreto. Ah, e isso acho que é importante... acho que a confiança que todos nós temos, a facilidade que temos de nos incomodarmos uns aos outros, ou... pronto o à-vontade com que acho que isso é... é determinante.

E - Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa?

P – Em termos do diagnóstico e não tanto, portanto, pronto. Eu penso que, por exemplo, um terapeuta da fala faz muita falta. Que aliás, começámos com um terapeuta da fala, nos primórdios, a Equipa tinha terapeuta da fala, quando começou com a experiência piloto e acho que é um elemento que, que faz falta... ah... mais algum técnico?... Assim, quer dizer, para as, para o tipo de problemas que se nos colocam...

M – Acho que a terapia, a terapeuta da fala que era fundamental.

P – Era, era, era.

M – Mas realmente outros... não estou a ver assim... pedopsiquiatra...

E – Portanto, têm psicólogo, técnico de serviço social, médico...

P – Para além dos que nós já temos, pois.

? – Sim.

E – E a xxxxxx é...

P – É educadora mas tem especialidade em dificuldades de aprendizagem, portanto...

E – Portanto seria...

TSS – Mas nesse caso seria um professor do 1º Ciclo, também.

P – Pois exactamente. Mas isto cá para nós, é muito vantajoso ter uma educadora com formação em dificuldades de aprendizagem. Dá uma perspectiva completamente diferente da coisa, porque a formação de base é completamente diferente e portanto a pessoa fica muito mais desperta para as coisas que, às tantas, os professores não estão tanto. Estão mais centrados realmente nas dificuldades de aprendizagem, mais no sintoma em si, a história de família, do contexto, não é tão valorizada, eu sinto isso e já cá tivemos várias pessoas, tivemos professores e tivemos educadores e é uma diferença muito, muito grande. Portanto eu apostava nestas Equipas, num educador com formação em dificuldades de aprendizagem...

E – Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, são, em vosso entender, potenciados por esta composição?

P – Que vantagem?

E – Sim, os aspectos...

TSS – Só tem vantagens.

M – Já conhecemos um bocado as problemáticas... da nossa comunidade, não é.

TSS – Nalgumas situações tem a ver com o facto de as pessoas já conhecerem quando estão aqui, que chegam muitas situações que já conhecemos a família, a...

P – E que depois facilita imenso esta, a comunicação também, não só entre os profissionais mas entre os serviços em si. Ah... pronto, não é, quer dizer, em termos de Segurança Social, em termos da educação não, acaba por não trazer muito mais valia, penso eu. Em termos da comunicação com a educação, não traz mais valia, mas a nível da segurança social e da saúde eu acho que sim, que traz, que facilita imenso a comunicação, que agiliza as coisas... porque

acaba por, apesar de, de ser, de estarem aqui os serviços representados, como no fundo quem, os serviços são as pessoas, quer dizer... facilita, facilita imenso.

E – E por último, que medidas propõem com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas Multiprofissionais? Já não a vossa, mas de uma forma geral...

P – Equipas, estás a falar a nível de...

E – No geral, portanto, Equipas Multiprofissionais desta natureza. Que propostas é que vocês acham que...

M – Penso que a integração de uma terapeuta da fala que era fundamental, não é?!

P – Embora, pronto, está claro, embora consideramos,

M – E mais tempo...

P – ...Embora por exemplo, acho que talvez a terapeuta da fala ainda fosse mais útil na consulta de desenvolvimento, até, do que propriamente aqui.

TSS – Também acho.

P – Porque aqui não nos aparece, quer dizer, aparecem algumas situações com problemas de linguagem, mas... mas em termos de...

TSS – Mas ou são acompanhadas muito cedo ou então depois não têm reflexo...

P – É, é. Em termos de diagnóstico ou de orientações seria muito mais útil na consulta. Ainda assim...

TSS – É assim, eu não sei porque isto, nós estamos a olhar para a nossa e a nossa Equipa não tem as mesmas características que têm as outras. Quer dizer, possivelmente... para algumas, como por exemplo, xxxxxx, que deixou de funcionar, um decreto-lei que crie as Equipas, e que oficialize as Equipas, ajudaria a criar Equipas noutros sítios, agora descentrando da nossa que funciona com um...

P – Ah! Está claro.

M – Sim, sim, sim.

E – E o objectivo da questão é esse mesmo.

TSS – Sabes, é assim, com este facto da questão dos serviços e os professores terem passado a estar mais tempo... sem estar e o Ministério da Educação não ter, não é porque nós também já tínhamos disponibilizado.

P – Disponibilizado.

TSS – A xxxxxx foi colocada durante anos pelo próprio Ministério da Educação. Portanto, tinha tempo oficial, a xxxxxx tinha tempo oficial... no horário dela... para, para estar, ela chegou a estar a meio tempo, não foi? Foi.

P – Sim, sim. Tal como a xxxxxx também.

TSS – Pois e com a xxxxxx. São pessoas que estiveram... e isto foi-se perdendo... e hoje está-se porque as pessoas dão, há alguma carolice, com alguma boa vontade, mas que acaba por não ser, depois, oficial. Portanto, a xxxxxx está, mas está, só pode estar depois das três e meia. Tem que estar no apoio até às três e meia, não é?!

P – Está claro... Eu pessoalmente via as Equipas, e atendendo às situações que nos chegam, que são maioritariamente da escola... isto do ponto de vista, utópico, não é, ideal, talvez, parece-me que seria muito mais... parece-me que teria sentido cada Agrupamento ter a sua

própria Equipa, ou já não digo, às tantas nem era Agrupamento... pronto, cada x escolas terem uma Equipa com técnicos e que por exemplo a saúde ou não sei quê, pudesse colaborar. Mas que estivesse mais próximo das escolas em que as pessoas que pertencem a essa Equipa que respondessem. Imagina, a x escolas, conhecessem muito bem a realidade dessa escola, porque apesar de tudo... uma Equipa para um Agrupamento inteiro acaba por ser insuficiente, quer dizer, acho que acabamos por ser um bocadinho *outsiders*, não é... e não, ou não conhecemos as dinâmicas, não conhecemos suficientemente, pronto, e para todos os efeitos, de onde surgem os pedidos são das escolas, basicamente são as escolas, ou pelo menos as crianças estão em idade escolar. Portanto, faria muito sentido em que estas Equipas funcionassem nas escolas não só para ver crianças ou só para fazer estes diagnósticos e estes encaminhamentos, mas para apoio aos docentes das próprias escolas, no sentido da aplicação de estratégias, da implementação de, para mim seria o ideal em termos das Equipas.

Ah... acho que, apesar de tudo isto, é, olha é um mal, pronto... ah... apesar que é melhor que nada, é melhor que nada.

TSS – É o que pode ser, é óptimo.

P – Mas está longe, está longe de ser o ideal, quer dizer, acho que não. Cada escola e já não digo cada Agrupamento, mas pensa que x, cada x escolas teriam que ter técnicos a tempo inteiro só para isto, para fazer os encaminhamentos, para ajudarem, porque realmente acho que os professores por muito desmotivados que também estejam e por muito inadequados que sejam, por não sei o quê, também não tenho...

TSS – Ou seja, cada escola com os problemas diagnosticados das suas realidades ou Agrupamento de escolas, deveria ter o número de técnicos necessário para fazer face às problemáticas levantadas, diagnosticadas.

P – Está claro. Não é a história tanto...

TSS – Se há problemáticas sociais, ter um técnico se serviço social, se há problemáticas de psicologia, tem psicólogo, há terapeuta, consoante o tipo de problemáticas poderem recrutar, ou não, um terapeuta da fala porque existem, um fisioterapeuta porque há crianças com limitações e precisam de fazer, deveria ser assim que funcionaria, deveria ser assim que as coisas funcionariam... e não estar a ir buscar técnicos, mesmo sendo na escola ou noutro lado. As fronteiras entre os diferentes Ministérios acabarem. Quer dizer, poder o Ministério da Educação recrutar ao Ministério da Saúde, aquele terapeuta que pode ser só preciso para um

ano ou dois... e depois vão ter que decidir se ele regressa às suas origens ou se vai para o outro, poder haver alguma forma de... estarem...

P – Pronto. E pronto e haver uniformização da linguagem entre a educação, a saúde, a segurança social, porque continuamos todos a ter, obrigatoriamente, que trabalhar em conjunto nesta área e que cada um...

TSS – Com linguagens diferentes.

P – Com linguagens completamente diferentes. Quer dizer, nós, para uma criança beneficiar de apoio da Segurança Social, temos que preencher um formulário da Segurança Social que utiliza nomenclatura e uma linguagem que não tem nada a ver com a educação e que supostamente também já não tem muito a ver com a saúde e isto dificulta imenso. Ainda que, eu acho que mesmo a nível dessas Equipas, que eventualmente se pudessem vir a criar para servir determinado tipo de escolas... acho que deveriam estar mais na retaguarda, não digo que pontualmente, a título excepcional, não pudesse haver acompanhamentos individualizados, mas penso que se as Equipas também forem para a escola, com isso, também lhes vai cair tudo em cima e uma vez mais os professores vão... pronto.

TSS – Deixavam de funcionar.

P – E uma vez mais os professores vão, aquela criança tem um problema, vai para o psicólogo ou vai para o terapeuta, ou vai para não sei quem. Portanto vejo mais, não digo que em situações, desde que, pronto, devidamente fundamentadas, não pudesse existir, mesmo assim essa possibilidade, mas não como regra. Portanto, julgo que essas Equipas seriam para fortalecer, para implementar novas dinâmicas, para implementar estratégias, para ajudar a planificar aulas e encontrar estratégias de apoio aos professores, porque realmente acho que os professores, apesar de tudo e, pronto, e todos sabemos que, muitos deles, não, não têm as práticas, não têm... mas também estão, muito, muito, muito desacompanhados e muito sozinhos, quer-se dizer, e nesse aspecto acho que também não podem ser os bodes expiatórios, quer dizer, que acho que têm sido e que qualquer, e cada vez mais são, não é?! Pelo menos com este Ministério. Que não dá condições nenhuma e que exige, exige, exige, não é... Portanto... penso que tinha que ser assim, porque acho que mesmo assim uma Equipa por Agrupamento é manifestamente insuficiente.

TSS – Oh! Pá, há um decreto-lei criado em oitenta...

P – Dos SPO?

TSS – Oitenta e sete? Oitenta e sete, que vem criar as equipas, não sei se são os SPO ou se não são, e o quadro para o técnico de serviço social da escola, para o psicólogo, esse, o psicólogo, até é anterior, pronto, para Equipas Multidisciplinares dentro das escolas. Na altura nem sequer se falava em Agrupamento, mas tinha a ver, por, portanto cada x alunos era um técnico de serviço social para cada x, era um psicólogo. Depois era diferente, variava de acordo com o número de alunos de uma determinada área. Portanto, as escolas tinham sempre que se juntar para, por exemplo, acho que para técnicos de serviço social acho, eram 750 alunos, ou 700 alunos, para um técnico de serviço social.

P – Pois.

TSS – Pronto. Só que isto implica que... se isto se implementasse a nível nacional, quantos técnicos de serviço social tu não tinhas que...

P – Está claro. Depois aqui isso tem a ver com a parte, com a parte económica da história, e acabou-se. Porque inclusivamente estas Equipas, para além da história dos professores e das estratégias e disso e tal, podia abrir portas ao mundo cá fora, não é, quer dizer e a escola tinha que sair mais para a rua e tinha que vir mais para a comunidade, porque as escolas ainda continuam a estar muito, muito fechadas em si próprias.

TSS – Possivelmente as escolas podiam era... elas próprias poderem fazer protocolos com instituições locais, não é, poder ter...

P – E encontrar respostas inovadoras.

TSS – Encontrar respostas inovadoras.

P – Adequadas àquelas crianças.

TSS – Que possam...

P – Pois está claro.

TSS – Que possam olhar para a sua escola de uma maneira e ajudar a escola a encontrar outros, a fazer outros percursos.

P – Porque as comunidades supostamente têm potencialidades. Só que realmente as coisas ainda continuam todas...

TSS – Todas muito engavetadas.

P – Muito engavetadas, tudo muito fechado e depois agora os meninos não podem sair da escola porque não sei o quê, tem que se pedir com não sei quanta antecedência, quer-se dizer, é tanta burocracia e tantas dificuldades...

TSS – Por exemplo... a xxxxxx, o ano passado estava, fazia apoio durante o dia todo. Portanto de acordo com, portanto, era de manhã, a criança estava, estava em aula, saía da aula para apoiar. Este ano começou assim e eles começaram a dizer assim que não podia ser que tinha, que só podia dar a partir das três e meia, pronto. Mas entretanto como os miúdos estavam em actividades extra-curriculares, teve que se começar a pedir autorização para ter, no âmbito da actividade extra-curricular, os meninos pudessem também faltar à actividade extra-curricular. Só que os professores continuaram a solicitar apoio, e eu disse que não. Pronto, está claro. Ela tinha segunda a sexta das três e meia até às cinco e meia, seis horas, tudo ocupado. Pronto. Menos uma tarde por semana. Portanto era impossível... e ela disse que não. O apoio tem que ser todo de manhã porque de manhã eu tenho o horário livre, pronto. Como isso começou a sobrar para ela, não é, já estava o xxxxxx a dizer que sim que dava, que de facto dava autorização, só que tinha que, então, ela agora tem, por exemplo, elas têm todas as manhãs ocupadas, não é?! Mas foi preciso ela ter mesmo que dizer que não dava apoio a ninguém, para as pessoas perceberem... quer dizer que aquilo...

P – Lá está, o apoio....

TSS – Não. Faz parte. Faz parte, mas a verdade é que as pessoas acharam que...

P – Que não, que não era. Que tinha que ser fora do horário da escola.

TSS – Teve que se fazer... o horário, teve-se que convocá-la, teve-se que formalizar tudo muito direitinho...

P –E cada vez as coisas estão mais estanques, cada vez está tudo mais dificultado, não sei...

TSS – Teve que ficar tudo preto no branco.

E – Alguém quer acrescentar mais alguma coisa...

P – Não, vamos embora.

EQUIPA C

Duração 44.52' + 23.34' = 1h 8m 26s

Presentes: Professora do 1º Ciclo, Professora do 2º e 3º Ciclos, Psicóloga, Médica e Técnica de Serviço Social

E – Bem... penso que neste caso concreto, não preciso de perder muito tempo com explicações acerca do trabalho, porque vocês já estão por dentro. Então, antes de passar às questões, quero dizer-vos que a entrevista está dividida em quatro blocos de questões, de 4 a 5 questões cada um e em termos de organização, para não haver muitos atropelos, se calhar era melhor assim: quando alguém achar que, que quer responder à questão ou que tem alguma coisa a adiantar sobre a questão, fazemos sinal uns aos outros para não haver sobreposição de vozes porque senão depois torna-se um bocado mais complicado para mim estar a passar ao papel coisas que possivelmente não devo entender. Portanto, não quero dizer que a cada questão só responda uma pessoa, respondem as pessoas que acharem que têm algum aspecto, ou alguma coisa a dizer sobre isso. Portanto, eu vou começar.

Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre: primeiro, como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa?

Prof 2,3 – Posso?

E – Podes, podes!

Prof 2,3 – A mim quando cheguei à escola disseram-me, tens que fazer parte da Equipa, portanto eu disse, se tenho que fazer parte, se acham que sim, tudo bem, não tive hipóteses de escolher.

E – E os outros elementos?

M – Os outros elementos já vinham das Equipas anteriores, nomeadamente, penso que foi, na minha questão pessoal, que já faço parte das equipas há mais de... há 11 anos, foi o contacto

no centro de saúde para quem estaria mais sensibilizado para, este serviço interpares e interdisciplinar. Como eu já tinha feito anteriormente parte dos grupos comunitários do agrupamento dos grupos comunitários e do projecto luta contra a pobreza e estive, durante vários anos, também ligada a este tipo de trabalho, penso que foi isso que mobilizou a minha pessoa para continuar na Equipa Multiprofissional.

E – Portanto a questão de, portanto há um caso que foi designado, o caso da professora xxxxxx, mas os outros casos foi também por designação ou de alguma forma acham que houve, de quem encaminhou as pessoas para aqui alguma sensibilidade em função da pessoa ou das necessidades.

TSS – No meu caso, o Centro Social xxxxxx é parceiro, e na altura, diante do acréscimo de trabalho da minha colega... uma das possibilidades, havia o interesse que o Centro continuasse a ser parceiro, continuasse a ter... um membro no serviço social. Dada a impossibilidade de ela estar, fiquei eu a seguir.

E – Alguém tem mais alguma coisa a acrescentar relativamente à forma de recrutamento?

Prof 1 – Eu penso que no meu caso, já não me lembro muito bem como é que foi, mas foi porque já tinha experiência a trabalhar noutra Equipa, porque já tinha estado na equipa da xxxxxx... e quando comecei a trabalhar aqui no Agrupamento, ah... era preciso um professor, da Educação Especial e... e designou-me. Eu penso que a colega que fazia parte da Equipa, tinha-se mudado de, de escola, e havia... e pronto, foi nessas circunstâncias, essa situação de designação tem sido renovada anualmente... para dar continuidade ao trabalho e ainda não identificámos nenhum impedimento nem da minha parte nem ... pronto, tem sido assim.

P – No meu caso é uma das funções que, que está inerente à contratação da prestação de serviços, dar o apoio em termos de Equipa para fazer as avaliações e estar nas reuniões.

E – Passamos à segunda? E então, e que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vocês desenvolvido?

TSS – Eu acho que há, houve diferentes formas de recrutamento, umas estavam implícitas nas obrigações de alguns profissionais e outras foram por sensibilização ou quase livre disponibilidade, não é...ah... no meu caso acho que faz parte um bocado, da minha profissão, e do que pede este tipo de trabalho ...

M – Eu entendo que para o tipo de actividade como a que se pretende que tenha uma Equipa deste género, é sempre fundamental que as coisas não sejam feitas de uma forma imposta, portanto tem que haver, penso eu, de cada um de nós, uma disponibilidade, pelo menos anímica, para dar o melhor de si, nunca senti que fosse forçada a vir, penso de facto que se lembraram de mim pelo tipo já de formação ou pelo menos, já de calo que tinha na matéria, mas dá-me ideia que de todos, de todas as actividades, de todos os grupos profissionais que estão aqui representados penso que de cada pessoa tem que haver uma, um interesse, uma disponibilidade e um gosto por aquilo que se desenvolve.

P – E acima de tudo eu acho que é uma mais valia em termos profissionais, eu falo por mim, porque sinto que se estivesse sozinha nesta escola a desempenhar só, apoios psicológicos ou avaliações psicológicas sem a Equipa, que me sentiria se calhar, muitas das vezes, muito perdida, muito sozinha e sem um espaço onde pudesse trabalhar os casos e encontrar novos pontos de vista e sem novas relações. E é sempre uma mais valia que agente tem que ver, sempre com... com uma disponibilidade e uma disposição, porque é um espaço muito importante.

E – Vamos passar a outra questão?... Tens alguma coisa a acrescentar?...

M – A questão colocava-se se deve continuar a ser este modelo de recrutamento ou se havia...?

E – Não portanto, o que é que, qual é a opinião que a Equipa tem sobre esta forma de recrutamento comparativamente a outras possíveis.

Prof 1 – Aqui, maioritariamente, não é se calhar maioritariamente, mas muitas situações foi um bocadinho por designação. A mim parece-me bem se quando está, eu penso que é um bocadinho como diz a Dra. xxxxxx, quando está a haver essa designação, há o cuidado de negociar ou ter em conta tanto o perfil como o interesse em, porque exige um trabalho acrescido, exige um esforço até... anímico para, para não desmoralizar com estas

problemáticas tão acentuadas, que se as pessoas estiverem só para cumprir horário, ou só por que, não em termos de eficácia e de participação e, e pode ficar um bocadinho aquém. Aquém em termos daquilo que se dá e em termos de resultados.

Prof 2,3 – Pronto, eu por exemplo, no meu caso fui designada, é a primeira vez que estou numa Equipa, mas acho que se encarar isto como um novo desafio, uma coisa nova, podemos todos aprender qualquer coisa e não, também não... fiz questão de recusar ou deixar que não devia continuar, claro que depende de quem é designado. Se calhar há pessoas que podem ser designadas e dizem logo que não e não vale a pena insistir.

Prof 1 – Mas tu também já estavas ligada à área Educação Especial, portanto já por si, há uma predisposição para, portanto não foi aleatoriamente, também apesar de não ter sido muito negociado parece-me que também não foi aleatoriamente senão teria vindo o de EVT, ou... não é?!

Prof 2,3 – Mas por exemplo há três anos também me designaram e eu aí disse que não. Não podia ou não queria...

Prof 1 – Tiveste hipóteses para isso.

Prof 2,3 – Pronto, e arranjam outra pessoa.

P – Foi a xxxxxx.

Prof 2,3 – A xxxxxx, que era professora aqui da escola.

Prof 1 – Era mas já estava, já fazia parte da Equipa, não foi muito incompatível, porque ela já em anos anteriores tinha feito.

TSS – Eu acho que esta Equipa, de uma maneira geral tem sido privilegiada, porque mesmo nos casos em que faz parte das obrigações do trabalho...

Prof – As pessoas se envolvem

TSS – Tem havido pessoas, exactamente, eu acho que essa Equipa independente de como chegaram à Equipa, tem sido muito bem formada e tem havido sensibilidade por todos os membros.

Prof 1 – Às vezes o critério é um bocadinho secundário, depende depois como as pessoas, quem vem, se adapta à dinâmica, acho que sim...

E – Podemos passar à seguinte?... Tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa, criada em 1996, tem actualmente 11 anos de existência. Independentemente de se encontrarem, ou não, aqui presentes, elementos que a integram desde essa data, que informação detém acerca das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou. Isto de uma forma sucinta, sem... entrar em grandes pormenores.

M – Onze anos, pode haver, pequenos pormenores que já, que já não estejam bem na nossa memória, mas estou convencida que, que uma das coisas que foi mais importante para a criação e para a formação desta Equipa nesta zona, foi precisamente o elevado número de problemas a nível de escolaridade, que se verificavam nos vários grupos etários das escolas aqui da zona, relacionados com várias questões, das quais poderei salientar o alcoolismo, a falta de condições a nível de... comunidade, a nível social. Porque parte das famílias eram oriundas de zonas bem distantes, vieram trabalhar para aqui e portanto as condições eram, eram muitíssimo degradadas. Portanto, os miúdos apresentavam-se com um baixo nível de escolaridade e com problemas relacionados com negligência, maus-tratos e abusos de toda a ordem, e penso que foi isso um, um dos motivos que fez com que fosse criada a Equipa aqui na zona.

E - Alguém tem algum dado a acrescentar a esta questão? E tem alguma questão da sua trajectória, portanto, da trajectória da Equipa até ao presente, que factores vos parecem terem contribuído para assegurar a sua efectividade, a sua continuação no tempo?!

M – Para mim, um dos factores, foi o empenhamento das pessoas que a integram. Porque com tantas coisas negativas que tivemos, pelo meio, com tantos casos de, enfim de insucesso, na nossa, na nossa intervenção, com tantos obstáculos que tivemos pelo caminho, de, pôr abaixo

e com as dificuldades, mesmo a nível de horários e de disponibilidade de tempo para uma boa execução das tarefas, acho que o empenhamento de todos os elementos da Equipa e o facto de nos interessarmos pelos assuntos e de não nos preocuparmos em trabalhar fora de horas muito para além do nosso horário, acho que isso foi prioritário. Porque dá-me ideia de que se não fosse assim, já a Equipa, já estava sem trabalhar há uns largos anos.

E – Quando referia obstáculos portanto, para além dos horários e da disponibilidade de tempo, que obstáculos é que ...

M – Refiro obstáculos, de vária ordem... um deles, e talvez o maior, seja o facto de, chegarmos a determinado ponto da intervenção e de precisarmos de uma ponte para conseguir dar seguimento às intervenções e, e deparamo-nos com portas fechadas e com dificuldades e ausências de respostas a nível superior. Portanto, a nossa intervenção é uma intervenção, que gostamos de salientar mais uma vez, de sinalização e de intervenção imediata, para tentar obviar as situações mas, as soluções não estão connosco nem passam por nós. E muitas vezes quando consideramos que a situação tem que ser encaminhada para quem possa solucionar, pronto, deparamo-nos com impossibilidades, ou, ou ineficácias ou inércias, que de facto fazem com que depois... ficamos com as situações ao colo e sem podermos dar-lhes a solução...

TSS – Acho que aquela ideia de que o processo nem começa nem termina com a Equipa, não é... durante, tem sido minimamente assegurado, mas o que vai a partir daí, depende de factores externos que nem sempre estão assegurados.

Prof1 – Eu acho que outro aspecto que tem permitido a continuidade da Equipa é o facto de as instituições que celebram, ou melhor, que estão na base deste protocolo, valorizarem este espaço e continuarem a... a rentabilizar, ou investir em termos de cedência de técnicos neste, neste, ... nós podiam-nos designar, nós teríamos que estar a trabalhar, mas podíamos estar a fazer uma outra coisa, e não. Acreditam que há uma rentabilidade, ou valorizam a Equipa, e daí cederem ou designarem técnicos para fazerem parte. Portanto a valorização dos parceiros ou das instituições às quais pertencemos, também têm garantido isso, porque...

TSS - Eu concordo com a xxxxxx, principalmente a nível do serviço social, o Centro tem sido sempre, atento e preocupado e enfim,... acho que isso também é importante, eu as instituições parceiras...

Prof 1 – As instituições parceiras estarem a valorizar o trabalho da Equipa e a reconhecerem o seu valor e daí darem, luz verde, para que se continue. Eu acho que esse aspecto é um aspecto muito importante.

E – Há algum aspecto mais que desta questão?... Não?! Então podemos passar à questão seguinte. Portanto,volvendo aos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descreveis os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo: por quem são identificadas as crianças/jovens que vos são encaminhadas e como é que esse encaminhamento se processa. Portanto, quem faz a identificação das crianças que são encaminhadas para a Equipa, e, como é que é feito esse encaminhamento?

M – Dos jovens?

E – As crianças/jovens. Portanto, como é que elas são encaminhadas para cá... quem identifica e como são encaminhadas?

TSS – Eu acho que como nós temos os dois métodos, um formal e um não formal, que é um pouco daquilo que a xxxxxx estava a falar, não é?! O formal é a identificação que passa por uma ficha, por abertura de um processo. E o informal é aquele que nós, que nós diante da nossa realidade de trabalho, vamos fazendo e vamos discutindo porque nos preocupa e porque podemos aproveitar das experiências dos diversos profissionais para entender melhor uma realidade que nem sempre é oficializada, se podemos dizer assim, na Equipa. Quem encaminha, os Directores de Turma, ah... os médicos de família, as instituições da segurança social, qualquer, qualquer pessoa que esteja minimamente preocupada com uma situação que envolva uma criança e um jovem, pode encaminhar para cá. Mas eu acho que maioritariamente tem sido a escola... os directores de turma.

Prof1 – Normalmente é, é mais a escola. A escola, a saúde também.

TSS – Até porque, em alguns casos que as crianças apresentam situações muito problemáticas, são crianças com famílias que já estão a ser atendidas em vários ambientes e aí as informações vão passando pelos vários ambientes e vão... eu acho que na maioria, é pela escola.

Prof1 – É.

E – Há mais algum dado a acrescentar?... Não?! Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído? Ou seja, como é que se processa, desde que há uma informação à equipa de que há uma situação complexa ou problemática, até que a equipa dá por terminado o seu trabalho?

Prof1 – Se queres que eu fale, eu falo. Então é... lida e, e feita a leitura e uma pré-análise da... da ficha de encaminhamento, se for o caso, ou então, se vier oralmente, quem, quem trás o caso... situa-o em termos de problemática. Identificamos o que... que dados que é preciso pesquisar mais, que informações precisamos de obter e cada um, cada técnico, dentro daquilo que é necessário, assumirá... esta pesquisa secundária que irá fazer. E... ou então designado logo quem é que avalia o quê, se for preciso uma intervenção nossa, em termos de avaliação psicológica ou pedagógica e é calendarizado assim que possível. De seguida, os dados são... partilhados... analisados, é feita uma ficha de retorno de informação que é entregue a quem está directamente a trabalhar, ou a quem fez a... o encaminhamento, a quem pediu ajuda ou intervenção.

E – E portanto falaste, falaste da situação dos dados que são recolhidos, são recolhidos como, junto de quem?

Prof1 – Junto da família, junto do professor, junto dos serviços sociais, junto dos médicos de família. Isto estamos a falar em termos de fichas formais, porque às vezes é preciso envolver outros técnicos, não é só... é preciso pedir a intervenção da Comissão, é preciso... o serviço da Segurança Social, a instituição onde está ah... e aí, só é completado o processo, só depois de ver que, já mais ou menos, a situação, a problemática está assumida por quem tem algum poder de, de intervenção. Portanto, é um bocadinho paralelo e é aí, mas nessa altura, se tiver havido uma ficha de encaminhamento, também haverá uma ficha de retorno de informação onde está sintetizado todo este percurso. O que é que foi feito, por quem, para quê, e que, qual foi o resultado.

E - Que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhadas?

M – O percurso escolar?

E – Não, o percurso de vida. Portanto, como é que de alguma forma acham, ou se acham que há reflexos desta acção na, na vida destas crianças que passam pela Equipa?

M – Felizmente e para nos dar ânimo e para nos dar um certo, uma certa vontade de continuar, temos casos, declaradamente, em que reconhecemos que foi a nossa intervenção que fez com que as crianças tivessem um percurso de vida, manifestamente melhor do que teriam à partida. Portanto, temos a noção que embora poucas vezes, para aquelas que à partida gostaríamos de ter na, na nossa casuística, mas algumas vezes nós conseguimos realmente levar as crianças, a ter um percurso de vida, que não teriam, se não tivessem tido a intervenção da Equipa, pelos técnicos da mesma.

P – Eu considero que há vários níveis que acho que têm impacto. Se pensarmos numa ficha de retorno isso tem sempre um impacto no Conselho de Turma, e o grande impacto que é aquele que nós desejamos é que possa dar aos professores uma visão da problemática. E daí a importância de se fazer na avaliação, e de se fazer uma avaliação por técnicos especializados e depois discutimos o caso e termos uma visão multidisciplinar da problemática e, o facto de fazer-se uma ficha de retorno, onde também focalizamos na compreensão clínica e social que nós fazemos da situação da criança ou do jovem. E eu acho que isso é uma mais valia, porque ajuda os professores a não se centrarem, porque se calhar podem cristalizar em determinados comportamentos, em determinados sintomas e, não conseguem muitas das vezes, pensar em ir para além de. E quando um bom profissional não consegue ir para além de, se calhar a intervenção que ele vai ter, directa com essa criança, vai ser diferente, acho que isso é um impacto. O outro impacto, o facto de se movimentarem algumas instâncias, também é outro impacto importante, porque pode ajudar e pode promover que a vida daquela, daquela criança ou daquele jovem, possa ter um percurso de vida construtivo.

Depois há um impacto social que, muitas das vezes os nossos meninos sofrem em silêncio, sofrem... de formas desajustadas no sentido em que, muitas vezes o sofrimento é projectado sob formas agressivas que ninguém entende e toda a gente culpabiliza e se calhar o facto de serem avaliados pelos técnicos percebem que o sofrimento deles tem um sentido e que fica uma porta aberta... Por isso, também é o impacto pessoal, de também de se conseguirem compreender, e compreender porque é que as coisas se estão a passar assim, porque é que estão nesta situação e percebem que ... o passado não tem que ser o destino e que há sempre uma luz de esperança. Acho que isso também é um impacto e como diz a Dra. xxxxxx, graças a Deus e felizmente, nós temos crianças e jovens e depois voltam à escola, voltam a falar connosco e que reconhecem eles próprios, acho que ninguém melhor do que eles para reconhecer o impacto das nossas acções e que vale sempre a pena. E quando nós atiramos uma bola à parede, ela volta sempre. Pode demorar um ano, dois anos, três anos e o

nosso trabalho, acho que é o reflexo do nosso trabalho, mesmo às vezes em situações cirúrgicas, não se vê nem num ano, nem em dois, é o semear que depois se reflecte... daqui por uns anos, e que temos que estar, às vezes, a lidar com a frustração, de que não é logo.

TSS – Eu concordo com a xxxxxx, sobre tudo porque, não é propriamente o trabalho da Equipa como a avaliação e o encaminhamento que vai surtir o efeito. Eu acho que o efeito surte, principalmente a partir das pessoas que solicitaram o apoio, e que depois, se vão ter ou não, capacidade e interesse em aproveitar, ou não, muito bem essas indicações da Equipa... E por outro lado, somos nós todas antes de sermos, que fazemos parte da Equipa, que somos profissionais de diversas áreas, o que acontece é que, nós muitas vezes acabamos por fazer o encaminhamento e também sermos nós a acompanhar porque faz parte das nossas profissões. E acho que aí é que podemos também ter uma maior preocupação e verificar ainda mais o impacto do trabalho da Equipa e dos profissionais que vão actuar posteriormente. Porque o trabalho da Equipa, se nos formos deter simplesmente à avaliação e ao encaminhamento, não é por isso, que faz, que faz acontecer as alterações mas, acho que é um conjunto depois que envolve o encaminhamento inicial, o trabalho da Equipa, e quem é que vai ficar com essa responsabilidade, quando a avaliação da Equipa é sugerida e aproveitada pelo interveniente final do processo.

E – Alguém tem mais alguma coisa a acrescentar? Não?! Relativamente ao questionário anteriormente aplicado, e em particular no que se referia à questão 6.1, em que vos era solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança, questiona-se: que critérios foram utilizados por esta Equipa para classificar como graves algumas das problemáticas identificadas?

P – Eu acho que, o grave é sempre um bocadinho subjectivo. Mas eu pelo menos na minha óptica, o grave é quando incapacita a criança ou o jovem numa adaptação social e psicológica saudável e construtiva, quando isso se reflecte em termos escolares, em termos de integração na comunidade, e em termos familiares. Quando prejudica gravemente ou quando há problemáticas, que, de certo modo, tornam-se inibidoras da criança se sentir bem, nos diversos contextos onde ela está inserida. É evidente que podemos ter problemáticas diversas, mas na minha perspectiva o grave, é quando incapacita a pessoa de estar bem e de promover, em termos de bem-estar físico, psicológico emocional e social.

E – Alguém, em termos de gravidade, tem algo a acrescentar?... Não?!... Foi também possível verificar que, os itens “Abandono e absentismo escolar” e “Clima de escola desfavorável” constituíram, cada qual, 2, 34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar. Abaixo destes, situou-se o item “Coordenação docente ineficaz” com 1,37%.

Questiona-se quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e que razões consideram justificar os valores obtidos. Portanto, estes valores destacaram-se muito abaixo de todos os outros, portanto porque na maior parte das leituras não foram feitas, não foram preenchidos. Portanto há com certeza uma leitura, uma justificação para estes valores tão baixos relativamente ao clima de escola desfavorável, ao abandono e absentismo e a coordenação docente ineficaz.

R – Deixa ver se eu percebi, esses valores foram baixos?

E – Foram baixos comparativamente aos outros valores, em problemáticas centradas na criança ou na família...

P – Eu sinto que, eu sinto que se calhar o abandono, é o fim de linha de uma série de problemas. Ninguém abandona a escola e ninguém deixa a escola,

Prof1 – Porque quer abandonar.

P – Porque quer abandonar e porque, pronto, porque está com esse problema. É o fim da linha, de uma série de situações, graves, que condicionaram e que levaram a...

E – E o facto de serem estes valores, terem, serem estes valores, concretamente...serão reais ou serão...

Prof1 – É consequência.

P – Acho que o que a xxxxxx disse traduz muito, são a consequência e não a causa. Porque acho que ninguém abandona a escola por abandonar, ninguém gosta de sentir incompetente por se sentir, ninguém gosta de ter insucesso, por ter.

E – Portanto esta questão do abandono, por exemplo, traduzirá na vossa leitura, o valor real dos casos de abandono que dentro dos casos que a Equipa acompanhou em 2005/2006, efectivamente passaram por aqui...

Prof1 – Não tinha outra... etiologia.

E – Foram essas as crianças que abandonaram, portanto é um valor real?

P – Eu acho que sim. Porque também sempre existiu, muita preocupação, mesmo em termos de intervenção de prevenir, de evitar o fim de linha, não é?!

E – E a coordenação docente ineficaz? Este valor?...

Prof1 – Isso é pouco mensurável.

TSS – Eu acho que é o que motiva, é o que, naquela problemática, é o que, podemos dizer assim, é o único motor que gerava o problema. Enquanto nos outros todos há diversas outras problemáticas que vinham anteriormente a essa e esses são os poucos casos em que realmente foi o que motivou o problema e foi com uma intenção.

E – E vocês acham que ao fazer esta leitura acham que os dados que dispunham vos permitiram fazer uma leitura real desta coordenação docente ineficaz.

Prof1 – Não. Está mais focalizado noutras, noutras áreas. Porque é mais na problemática da criança, no contexto/família escola e não sei quê, a questão de coordenação é um bocadinho secundária, se as outras questões funcionarem essa nem sequer se coloca, até pode ser muito ineficaz mas... só é chamada...

M – É que eu ainda não percebi essa, a coordenação docente ineficaz é o insucesso ou é a, a ...

E – A forma como os professores ou como a escola, em termos de cúpulas lida com os problemas da escola, lidera. Que não permite, de alguma forma, ser favorável a facilitar ou diminuir as problemáticas das crianças. Portanto acaba por ser, se é mais um instrumento que dificulta...

M – E só há essa percentagem?

E – Só, em termos da leitura das treze equipas, portanto a questão que eu coloco é se...

M – Eu acho pouco, eu acho pouco. Eu estava à espera, não tenho agora números, não estou preocupada em entrar no... mas estava à espera que este, este pormenor tivesse de facto mais reflexo nas causas do insucesso.

Prof1 – Mas se como principal causa do insucesso: deficiência visual ou auditiva, ou, ta, ta, ta, problemas da família, na, na, na, esta questão de gestão vai seleccioná-la?

M – Pois provavelmente não.

Prof1 – O resto é muito mais concreto, é muito mais visível, é muito... Aí tínhamos que analisar o projecto educativo do Agrupamento para saber se vai ao encontro destes...

TSS – Eu acho que esse valor reflecte aqueles casos em que isso salta tanto aos olhos, que é quase impossível ignorá-lo.

E – Ou seja os dados que a Equipa dispõe, podem nem sempre permitir...

Prof1 – Não, não caminham para aí.

E – ...fazer essa leitura, o que pode levar a que as Equipas ao preencherem o questionário deixassem ou não de responder...

Prof1 – Nem sequer tomámos isso em linha de conta, não tínhamos dados!

E – Pronto, passando à seguinte. Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os

professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social /serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interação entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se: Em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes ou serviços e como é que essa participação se processa?

P – Pronto, no meu caso, sempre que faço, sempre que a Equipa sente que para compreendermos a situação passa uma avaliação psicológica, faço sempre uma entrevista inicial com os pais... ah...

Prof 1 – E muitas vezes com os professores,

P – ... Exactamente, para perceber um bocadinho também a história do desenvolvimento da criança, para perceber o que preocupa os pais, se a preocupação da escola é também partilhada pelos pais. Depois faço a avaliação da criança e... depois se numa fase final da avaliação da criança, quando tenho a avaliação de criança, faço a devolução de informação aos pais. Ou seja partilho um bocadinho aquilo que me parece e partilho um bocadinho as hipóteses possíveis de intervenção.

O diálogo com os professores é sempre fundamental porque... porque sondá-los e perceber em que situações específicas é que estão preocupados e depois articular estratégias de intervenção, porque depois são eles que estão no terreno e que têm que fazer a articulação com a criança e com o jovem.

E – Portanto, referiste os pais e os professores, ah... de acordo com o levantamento efectuado havia também outros intervenientes...

TSS – No caso do Serviço Social, faz-se o contacto com outras instituições, principalmente, quando as crianças ou residem em áreas de intervenção de outras instituições, que não aquelas que pertencem à área da própria Equipa, faz-se o contacto com as instituições para saber até que ponto são famílias ou são crianças que já são acompanhadas no âmbito da acção social ou do rendimento social de inserção ou com a própria Segurança Social e ...no caso da Comissão de Protecção, quando são crianças que nós já conhecemos e já têm lá processos, ou quando percebemos que a intervenção da escola, da Equipa ou das instituições locais já está esgotada e que tem que se remeter a uma instituição deste fim, ou quando percebemos desde

quase logo que aquela criança está numa situação de perigo e que tem que ser logo encaminhada para a Comissão de Protecção.

M – Em relação aos problemas de saúde, quando consideramos importante em relação a determinada criança conhecer o passado clínico ou antecedentes pessoais ou familiares, que ajudem à elaboração do processo, é pedida informação clínica... ao respectivo médico de família e devemos dizer que, por vezes... não temos o *feed-back* desse pedido. Temos, temos tido ocasiões em que realmente nos dão a informação pedida, mas há outros casos em que não temos qualquer tipo de resposta. Em relação à nossa necessidade de por vezes de fazer encaminhamento de processos de crianças para a CPCJ, temos sérias dificuldades e muito pouco uma resposta muito pouco eficaz em tempo e em...

E – Portanto, quando a xxxxxx respondeu à primeira questão no fundo já estava a responder à segunda também, que é: Como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interacção ou pedido de intervenção?

Prof1 – É distinto. Depende, não é. Depende dos técnicos que estão, depende da... proximidade... que têm, depende... penso que depende do modo de funcionamento, de dinâmica de cada um dos serviços.

TSS – Temos tido experiências muito positivas e temos tido experiências...

E – Portanto, no caso da xxxxxx relatou uma experiência difícil, com a Comissão de Protecção, portanto não sei se há outras que vocês achem pertinente relatar, ou no caso de quererem assinalar alguns aspectos positivos de alguns contactos ... de algumas interacções que tenham estabelecido com algum organismo.

TSS – Eu acho que o Centro xxxxxx tem sido uma articulação muito positiva sempre. Ah... a Segurança Social também tem sido uma articulação bastante interessante.

Prof1 – Com as escolas também não tem sido difícil...

TSS – Com as escolas também não tem sido difícil a interacção... com os médicos de família daqui da região também não tem sido difícil a interacção, com os de xxxxx, também não.

Prof1 – Tem sido difícil com o Centro xxxxxx porque...

TSS – Com o Centro Social de xxxxxx tem a ver com questões que envolvem a própria dinâmica da instituição, não tem a ver propriamente com o facto de sermos nós, ou não, a encaminhar e a interagir.

Prof1 – E com a Comissão tem sido o... que ...

TSS – Eu acho que com a Comissão tem a ver com também, às vezes, com alguns dos gestores dos processos e até outras que até ... a comunicação não é difícil, é difícil percebermos depois os resultados da intervenção de uma maneira mais sistemática.

E – Como vos parece ser percebida a acção por vós desenvolvida, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interagem e ainda pelos vossos superiores hierárquicos? Portanto, que imagem é que vocês acham, que fica nestes vários grupos, do vosso trabalho?

P- Ah... eu acho que, têm dois pontos de vista interessantes. Um é a questão do primeiro ciclo, e o outro é a questão da EB 2,3. O primeiro ciclo desde o ano passado, especialmente nas escolas maiorezinhas onde nós temos hipóteses de fazer as avaliações, eu passei a ir à escola por uma questão de rentabilização do espaço e do tempo. E eu acho que existe muito, muito crédito naquilo que nós fazemos, que acho que é um aspecto muito importante e que as pessoas encaminham para a Equipa no sentido de terem uma visão, e que, de uma forma séria, para depois se poder aplicar e para se poder discutir e para se chegar a um plano de intervenção, para melhor respondermos em termos educativos à criança, e que há uma expectativa muito positiva, mesmo. Que as pessoas reconhecem o nosso trabalho como uma mais valia, sem dúvida, efectivamente, uma mais valia, e sentem que é muito importante a Equipa, que se calhar é um espaço onde há uma preocupação séria com uma criança que é um recurso que têm, que podem, e que há resposta, uma resposta que nem sempre é útil mas que nós gostaríamos que fosse útil, mas é o possível e que há o esforço de fazer sempre a resposta possível.

Em temos da EB 2,3 de xxxxxx... ah... dos anos em que eu estou cá, acho que em cada ano que passa que nós temos conquistado, essa confiança, entre aspas, aos pouquinhos, que já existe, neste momento, que por exemplo no primeiro ano em que eu sentia, que em termos dos Conselhos de Turma que as pessoas encaminhavam para a Equipa, um bocadinho, entre aspas, por descargo de consciência, para, para terem alguma coisa processual, que dissesse: fizemos alguma coisa, mas que depois não se levava muito a sério aquilo que nós escrevíamos, as conclusões da nossa avaliação. A percepção que eu tenho ao longo deste... depois ao longo de 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, que existe um maior recurso, mas também que existe uma expectativa positiva e um crédito. As pessoas perceberam, um bocadinho mas que em comparação com o primeiro ciclo nós ainda temos que caminhar muito. E acho que estes dois pontos são muito interessantes, eu sinto isso, porque eu vou às escolas e a própria forma como as pessoas me recebem, como me acolhem, é porque sentem que é uma mais valia, porque é muito importante. E quando eu vou às escolas primárias é giríssimo porque vou, tipo avaliar três crianças, mas depois estou lá no intervalo e os professores já partilham as preocupações de outras crianças, já pedem dicas, e tem sido, nas primárias que eu vou, tem sido uma mais valia porque eu própria tenho uma noção do contexto, ao vivo e a cores, como é que as coisas estão.

E – Falámos de, de professores. Os pais, têm alguma noção da ideia do que os pais sabem do trabalho que é feito aqui?

P – Os pais quando eu lhes, por exemplo, faço uma avaliação, e quando faço uma avaliação aos pais, explico mais ou menos o que é a Equipa, acho que os pais não têm muito a ideia do que é uma Equipa. Não têm a ideia do que é a Equipa, vem cá para a entrevista... Pronto, tem, eu fico com uma percepção, ou tenho ficado em grande parte dos casos, com uma opinião positiva no sentido de que alguém se preocupa com o meu filho, que alguém me quer ajudar, que alguém me... um espaço onde se pode falar, para encontrar caminhos, para ajudar a lidar melhor com algumas situações que podem ser circunstanciais ou não, mas que sinto que...

Prof1 – Mas que é um bocadinho diluída na função da escola. Eu acho que por estarmos aqui, talvez. Fica como sendo, somos da escola e estamos cá ao serviço da escola, depois foi a escola que!

P – E depois, e depois como a xxxxxx diz e muito bem, eu faço avaliações que se fossem da EB 2,3, se eu tiver oportunidade eu continuo a acompanhar, portanto depois isto mistura-se tudo um bocado, a psicóloga e a Equipa e a Equipa e a psicóloga.

TSS – Mas eu acho e já temos, vamos encontrando alguns pais ao longo do tempo que os filhos andaram por aqui algum tempo... que referem, de vez em quando o quanto foi positivo vir cá, ou o trabalho da Equipa ou se lembram de algumas das pessoas que fazem parte da Equipa, como uma intervenção muito positiva na vida dos seus filhos.

Prof1 – Tu que estás em contacto com eles, tens essa percepção, e ainda bem que tens, por exemplo, eu não...

TSS – E sempre que há alguma coisa, eu tento trazer à Equipa quando temos oportunidade de reflectir porque eu acho que também é mais gratificante para o nosso trabalho.

E – Tens alguma coisa também?...

M – Eu acho que a nossa posição, e sempre tive essa ideia, e sempre transmiti aqui essa ideia. Nós estamos numa posição muito contingente, nós estamos programadas e preparadas para poder levar uma broa de glória e para apanhar pau em qualquer situação. Na minha perspectiva, eu acho que todas as crianças têm uma experiência positiva quando vêm à Equipa. Todas elas. Dá-me a ideia que não há nenhuma, mesmo aquelas que não conseguimos ajudar, por vários motivos, que não tenham gostado de... enfim, de ter vindo e de ter passado pela Equipa. Em relação aos pais, há de tudo. Há os pais que pensam que a escola é que tem a responsabilidade da educação dos filhos, que a Equipa é que tem que lhes dar a solução, e que, se, pura e simplesmente... se subtraem do seu papel de educadores. Há pais, como temos aqui em xxxxxx, que põem, à entrada da porta, um papel, espetado na parede: não admitimos a intervenção de ninguém de fora da nossa família. Portanto, e são famílias problemáticas que há partida estão a colocar os pontos nos is. Considero que há pais que agradecem e que percebem e que sentem, que sem o apoio das intervenções da Equipa... não conseguiriam ter ultrapassado determinada questão pontual com os filhos. Em relação aos professores... não posso dizer tanto, mas dá-me ideia, também, de que haverá alguns professores que também se sentem confortados com o facto de poderem ter outra opinião coincidente ou não com aquilo que eles pensavam, que acham que a Equipa também ajudou minimamente no sentido de, de lhes dar uma solução, mas também, e considero que há professores que querem subtrair-se da sua actividade e do seu papel como professores e querem resolver a sua situação com aquele conflito ou com aquela problemática relacionada com aquele aluno e querem que seja a Equipa a solucionar e a encontrar a porta de saída.

E – Relativamente aos superiores hierárquicos, vocês já falaram um pouco, que o estarem aqui, tem a ver, no fundo...

Prof1 – Com o reconhecimento.

P – Exactamente.

Prof1 - Se não, não nos estávamos há tanto tempo nisto. E estão-nos a pagar para estarmos aqui. Senão estávamos a fazer uma outra coisa.

E – E como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

M – Eu acho que já está respondido.

E – Ninguém quer acrescentar mais nada?

Prof1 – Volta a ler a pergunta.

E – Como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

M – O papel da Equipa está a ser feito no sentido da sinalização, do acompanhamento até determinada altura. Tanto que, como a xxxxxx disse, muitos de nós, depois, na prática, vamos continuar aquilo que se faz durante... durante o horário de funcionamento da Equipa. Agora, há situações que nós sabemos que as crianças continuam em situação de alta vulnerabilidade, que nos ultrapassam, que já não, não temos condições nenhuma de resolver e o que, o que nos custa, é que de facto, as estruturas seguintes, aquelas que teriam a responsabilidade e para quem nós passamos a bola da responsabilidade, não fazem nada, ou pelo menos não fazem nada, com a celeridade que as situações da tal vulnerabilidade exigiam. Mas... mas isso ultrapassa-nos de facto.

E – Portanto, a ocorrerem, que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade? Portanto, esta questão tenta saber, vocês apelam a outros serviços, por vezes, para dar continuidade ou ajudar-vos no vosso trabalho. E há também outros serviços que recorrem a vós, portanto para além da escola, neste caso? Se há pedidos de outros serviços que... vêm ter convosco a pedir-vos de alguma forma algum tipo de colaboração.

Prof1 – Há. A Segurança Social, já tem vindo a xxxxxx, já tem vindo, a Comissão também... eles até vêm cá sempre, mais do que...

E – Portanto é assim, eu sei que o tempo está a ficar um bocadinho apertado para vocês, portanto faltam cinco questões, não sei se querem responder agora, se querem interromper...

P – Nós temos que ir. Nós temos que ir à Comissão.

E – Então se vocês não se importarem, então guardávamos estas questões para a próxima reunião. Pode ser?...

2º Momento de gravação

E – Pronto, já está a gravar. Então vá, faltam as últimas reflexões. Colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como constrangimentos à vossa acção, à acção da Equipa...

M – A xxxxxx é talvez a pessoa indicada talvez para falar sobre isso...

TSS – Não, eu não sei se pode ser considerado constrangimento... é assim, ao funcionamento aqui, às vezes, o constrangimento é por exemplo o facto de nós termos uma sala cedida pela escola, que é uma sala que é destinada a um departamento, uma disciplina específica e que de vez em quando cria-nos assim alguns... alguns inconvenientes, porque querem marcar o território e questionam um bocado, porque é que a Equipa ocupa esta sala neste espaço, neste momento da semana. Acho que é uma questão.

Prof1 – Que já está ultrapassada porque o departamento já saiu daqui!

TSS – Que já está ultrapassada que o departamento já saiu daqui!... [risos]

P – A sala é minha.

TSS – Acho que depois também há uma tentativa de um pouco de interferência de instituições no trabalho que se faz pela Equipa. Acho que as pessoas não perceberam ainda que a Equipa... foi criada e está ligada ao centro de saúde, e não à escola, não é uma Equipa da escola, embora só funcione na escola e sirva muito, muito a essa escola e a outras aqui do Agrupamento. Então temos alguns professores, alguns directores, algumas outras pessoas que acham que podem nos ensinar como trabalhar e a fazer o nosso trabalho, acho que são mais interferências... nesse sentido. Outros impedimentos?...

E – Ou constrangimentos... quem é que tem ...alguma ideia de dificuldades...

Prof1 – A escassez de tempo em, em função com, com a necessidade. Temos pouco tempo para um volume tão grande de processos e com complexidades tão grandes... e, em termos formais ter que fazer as tais fichas de resposta que levam muito tempo, têm que ser muito pensadas... pronto, o tempo que temos é muito pouco.

M – Queria só, dar uma achega às palavras da xxxxxx, neste sentido, o tempo que temos, específico da Equipa e para o trabalho da Equipa. Ou seja, o tempo de cada um de nós lhe é destinado em termos do resto do serviço e da entidade que está por detrás de nós. Porque de facto, devo sublinhar que todas as pessoas que fazem parte desta Equipa, fazem do seu tempo pessoal, tiram horas, extra horário da Equipa, para fazer todo o trabalho de retaguarda que de facto é impossível e impensável realizar em duas horas e meia, uma vez por semana. Mas de facto esse trabalho que ninguém vê ou que não é reconhecido ou que as pessoas provavelmente não saberão como é que se realiza, é feito, de todos nós, tirado das nossas horas livres em casa, aos serões, aos fins-de-semana, à hora que é possível e permitido. Portanto, acho que convém, frisar bem isso que é para, pessoas que pensam que de facto isto se resume a vir aqui às quartas feiras das nove e meia da manhã até ao meio dia, é uma ideia perfeitamente errada, não é...

TSS – Eu acho que há outra... há outro, não é bem um constrangimento ao funcionamento da Equipa, mas ao sucesso da intervenção. Que é, que foi o grande corte nas possibilidades de encaminhar crianças com necessidades educativas que não são de carácter permanente para acompanhamento. Então neste momento nós temos crianças com situações que se fossem devidamente acompanhadas, talvez num espaço, num curto ou num médio espaço de tempo, poderiam ver ultrapassadas essas suas questões e que por terem perdido os apoios devido às políticas que existem actualmente, vão muitas vezes ver o seu problema reforçado e agravado ao longo do tempo. E acho que isso para além de ser uma frustração muito grande para nós, é um prejuízo muito maior ainda, para as crianças que são, são avaliadas aqui pela Equipa...

E – xxxxxx ou xxxxxx querem...

P – Eu acho que em termos de... não vou acrescentar muito àquilo que a xxxxxx disse porque acho que passa por aí. Pegando no último ponto, acaba por ser um bocadinho difícil para nós, porque não temos só a perspectiva do aqui e do agora, e quando nós fazemos o debate dos casos é uma perspectiva sempre também de prognóstico. Perceber que o facto de não intervirmos agora nalgumas situações, que às vezes uma intervenção ajuda a estabilizar ou, o jovem a estabilizar e a construir um percurso como deve ser e isso acaba por ser um constrangimento porque depois eles voltam-nos cá, mas tivemos dois anos perdidos, tivemos um ano perdido e, e isso é difícil. São situações que nós não podemos contornar muito. Da minha parte o principal constrangimento passa um bocadinho pela definição de papéis, porque estando na escola, eu estou sempre a ser solicitada, por tudo e mais alguma coisa e a... e depois em termos de, horas e de carga horária mediante o volume de trabalho, é difícil, porque eu, todos os dias me sinto, um bocadinho como um peso pesado elevado, entre aquilo que eu tenho que fazer, aquilo que me é pago para eu fazer e aquilo que eu consigo fazer. Pronto e acaba por ser um constrangimento porque é muito difícil. Porque o volume de informação de... e de stress que nos acabam por passar é, é muito elevado e porque fazer uma avaliação psicológica são três sessões, uma entrevista com os pais, inicial, uma entrevista final com os pais e chegar a casa e corrigir os testes, analisar o caso, trazer o caso à discussão, fazer a ficha de retorno e que nem sempre eu sinto que existe alguma compreensão, que este processo, tem o seu *timing* e que as coisas não são feitas de ânimo leve. E que para mim também é um constrangimento quando eu sinto que há uma certa, um não levar muito a sério aquilo que nós escrevemos. E custa-me, porque eu tenho a noção de que quando a Equipa faz uma ficha de retorno, é uma ficha pensada para fazer os outros também pensar. Não é mais um papel porque, mais um papel, se calhar não tem grande sentido, não é...

E – Então passemos à seguinte. Portanto, numa situação contrária, quais são os elementos facilitadores da acção, da vossa acção. O que é que consideram que é facilitador?

P – Na minha perspectiva acho que é termos uma perspectiva muito semelhante e uma visão muito complementar... as nossas motivações, de certo modo acho que são muito semelhantes. Estamos aqui pelos meninos e com as antenas muito direccionadas nesse sentido. Eu acho que isso facilita muito. Temos todas, um olhar integrador, apesar de termos áreas de formação diferentes, mas o objectivo é o cruzar das visões diferentes que é a intencionalidade da nossa acção é sempre o tentar dar, tentar encontrar caminhos, dar, encontrar um bocadinho de humor onde tantas vezes só se vê caminhos de escuridão para mim isso foi um aspecto facilitador. Tanto mais a própria estabilidade da Equipa, os anos em que nós estamos, juntas, no meu caso, quatro anos seguidos a trabalhar também nos permite criar algumas dinâmicas internas de ver coisas simples de trabalho, as pessoas já perceberam o que é que eu quero dizer e de me ajudarem se calhar a pensar numa série de coisas, porque já há uma dinâmica interna e de conhecimento, nosso, em termos profissionais que acho que também facilita muito e que ajuda muito.

E – Mais... outros elementos facilitadores...

M – Eu considero que será, até, das poucas coisas... válidas para, para motivação deste tipo de trabalho. Porque como já tenho dito várias vezes... é um trabalho desgastante e que muitas vezes não, se não se consegue a finalidade a que se propõe, e de facto entendo que é o dinamismo, o profissionalismo das pessoas que estão a integrar esta Equipa, a única coisa que faz com que, já não tenhamos todos desanimado a ponto de desistir de continuar este tipo de trabalho.

E – Alguém tem alguma coisa a acrescentar?...

Prof1 – Queria acrescentar, mas o facto de sermos de áreas diferentes, mas conseguirmos, termos esta história já toda, alguns até mais que eu, esta história... e conseguirmos ouvir as diferentes perspectivas e... conciliar os pontos de vista naquilo que é resposta ao... à causa, ouvindo... pronto, a perspectiva de áreas mais de determinada problemática ou mesmo... numa problemática da psicologia... apesar de eu ter a... a humildade de ir ouvindo... outras áreas, ou outras perspectivas, que ajuda depois... ah... não, não estamos restritos àquilo que nós, que é a nossa área de acção, ouvimos também os outros técnicos, o que eles dizem também tem valor. Esta questão de respeitarmos os pontos, os diferentes pontos de vista e naturalmente, sem nos sentirmos interferidos, mas, mas como numa visão enriquecedora, eu penso que também é, estarmos serenamente...

E – Posso passar à seguinte?... Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa?

M – Eu entendo obrigatório, um psicólogo e uma técnica de serviço social, como obrigatórios. Os outros acho que... serão, mais ou menos indispensáveis, mas não me revejo numa Equipa que não tenha, uma Equipa deste, desta ordem, para este tipo de trabalho, que não tenha, obrigatoriamente, um psicólogo e um técnico de serviço social.

TSS – Também acho que o papel do professor, seja do 1º Ciclo ou do 2º Ciclo ou de qualquer que seja, também tem sido muito relevante porque muitos dos casos surgem na escola, e estão, de certa forma, relacionados com o processo escolar, as dificuldades de aprendizagem, e acho que tem sido um papel também muito importante na Equipa. Eu acho que, acrescentaria que é indispensável também um representante do ensino. Mas é claro, se temos uma Equipa, em que há mais profissionais do que aqueles que nós estamos a julgar, que seja o mínimo necessário...

Prof1 – Também é uma mais valia termos aqui a médica, porque depois faz a ponte com questões, muito mais facilmente vai... dá-nos informações sobre processos, dá-nos informações sobre o que é que foi feito, o que é que se pode fazer, para onde se pode encaminhar, porque também há muitas questões que estão ligadas ou que se interpenetram com questões de saúde e... pronto. Eu acho que é muito facilitador, senão há muitas informações que nós recolheríamos, muito mais tarde, muito fora do tempo, os processos emperrariam mais... mesmo assim às vezes pede informações clínicas e queixa-se, já pedi não sei o quê, já pedi uma consulta e ainda não foi feita e é uma pessoa que está dentro da área, que tem uma certa proximidade, se for alguém de fora é muito mais difícil [11.58]

TSS – E que tem ela própria muito conhecimento de algumas problemáticas, o que tem interesse, que já conhecemos...

Prof1 – Exactamente, a história familiar é muito conhecida, pronto... eu acho que sim...

TSS – Não transcreve isso, mas no fundo somos todas importantes.

Prof1 – Mas é.

P – Complementamo-nos.

E – No fundo é assim, esta Equipa, no vosso entender...

Prof1 – Eu acho que quatro ou cinco pessoas, eu acho que cinco pessoas.

TSS – Se nós formos a pensar numa Equipa que seria aí o supra-sumo daquilo que gostaríamos, talvez um terapeuta da fala. Porque nós temos muitos, vamos tendo alguns casos de crianças que precisariam,

Prof1 – Mas pontualmente para avaliações específicas.

TSS – Exactamente. Mas se tivéssemos um profissional assim, acessível, e facilitado ...

Prof1 – E já temos, em tudo, e vamos cruzando com... com...

E – Portanto, sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, são potenciados por esta composição?

Prof1 – Olha, tudo aquilo que dissemos para trás. A questão da visão transdisciplinar, a questão de termos acessos a espaços a...

M – A questão do conhecimento da história familiar de, de inserção social,

Prof1 – Exactamente. O conhecimento técnico, o conhecimento da problemática, o conhecimento do historial, o poder aceder a determinados serviços, de facto, de áreas diferentes, não é, quando são questões clínicas a Dra. xxxxxx vai e questiona, quando é da educação vamos fazer o levantamento, quando é do serviço social a xxxxxx vai saber o que é que foi feito, o que é que não foi, se está na Comissão, não está na Comissão se fosse só eu ia ter muito mais dificuldade, que se fosse só do ensino, se fosse só a saúde...

TSS – E acho que nós, sendo trabalhadores de várias áreas diferentes facilita muito a comunicação também. Há processos que nem sequer são da Equipa, mas, que por sermos aqui colegas, temos uma facilidade de, de contactar as pessoas e fora da acção da Equipa que, que facilita o trabalho que se faz aqui e o trabalho que se faz nos nossos próprios locais de trabalho, também.

Prof1 – Exactamente.

TSS – Eu acho que é uma interacção muito positiva entre as instituições que estão aqui representadas.

Prof1 – Com reflexos. O reflexo do que fazemos lá para aqui e do que fazemos aqui para lá, ser facilitador do nosso próprio trabalho no dia a dia.

TSS – Porque algumas das instituições com quem nós temos alguma dificuldade de comunicação até, são instituições que não estão, não estão nesse nosso nível de interacção.
[14.34]

E – E por último, que medidas propoiam com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas?

P – Eu, na minha perspectiva, mais horas para a psicologia.

TSS – Também acho.

M – Também acho.

P – Porque é... impossível, as duas horas e meia são destinadas praticamente à reunião, portanto todo o trabalho de avaliação, todo o trabalho de diálogo com pais, professores, todo o trabalho de excussão de fichas de resposta, de análise de relatórios, de estudos de caso... é

feito, em horas... que não... que não são horas que são do trabalho da Equipa no horário. Portanto, é fundamental ter, ter mais horas destinadas ao trabalho de Equipa.

Prof1 – Eu propunha também que se fizesse uma acção, a questão de... estão-me a faltar um bocadinho as palavras. A questão da forma como é percebida a dinâmica da Equipa os objectivos dum processo que passa pela Equipa e... o que se valoriza ou não se valoriza daquilo que é o parecer da Equipa. Eu acho que isso devia ser tratado mais a nível da educação porque depois os outros sectores, não... os reflexos, é mesmo na criança quase como aluno, mas, se calhar também, no serviço social ou na CPCJ que também às vezes também não sabe muito bem o que é que andamos aqui a fazer que devia ser mais divulgado. Mesmo aqui a nível do Agrupamento... como é que se fazem os processos porque é que são estes requisitos, porque é que é este tempo, que valor tem aquilo que nós escrevemos, o que nos... ou melhor, o que é que nós esperamos quando escrevemos estas informações, se é fazer o diagnóstico da situação se é dar pistas para que se trabalhe, e depois quem trabalha o quê. Eu acho que essa parte, já tentámos uma vez fazer a nível do Executivo, de passar essa mensagem, que no início de cada ano nós fazemos [16.22] mas mais alargado depois à população que depois vai usufruir daquilo que nós avaliamos. Eu acho que, que se alguém pudesse fazer esse trabalho... ah... que era...

E – Alguém mais quer acrescentar...

TSS – Eu também queria acrescentar... que é assim, eu acho que uma coisa que ajudaria a melhorar o desempenho, não é o desempenho da Equipa, mas que poderia ser uma, uma outra perspectiva do trabalho da Equipa que não só a avaliação e encaminhamento, seria se houvesse alguma abertura das instituições, principalmente a escola, que eu acho que no fundo a escola é quem mais beneficia do trabalho da Equipa, na tentativa de elaborar actividades que se fossem ligadas à informação, ou ao encontro... medidas que... que a escola visse a Equipa como um aliado na elaboração de algumas acções, algumas medidas que usassem, por exemplo, a diminuição do absentismo escolar ou enfim, fossem, talvez formativas e informativas, ou outras, que a Equipa não se limitasse a fazer avaliação e encaminhamento. Mas que pudesse, se tivesse tempo, se tivesse condições...

Prof1 – Credibilidade...

TSS – E credibilidade não é a Equipa só que faz, não, teria que ser uma Equipa com mais alguém. Para propor outras acções, para propor outras actividades...

Prof1 – Mais preventivas. Que se apostasse na prevenção, antes de chegarmos às problemáticas, de prevenir as problemáticas.

TSS – Por exemplo, se, se conseguisse realizar uma sessão de grupo com algumas crianças, alguma coisa que pudesse ser... eu acho que seriam técnicas alternativas... ao trabalho que se tem feito hoje.

P – Eu só gostaria de acrescentar, na linha daquilo que, que a xxxxxx disse... é que, eu sinto que muitas das vezes, na ficha de retorno da Equipa é sentida como um fim, por quem a recebe e que na nossa cabeça é um meio. Mas que, se chega, se arquiva, que não se pensa sobre aquilo que...

Prof1 – Que até se perde!

P – Até se perde. Que não se pensa sobre aquilo que nós escrevemos e acho que tem existido uma melhoria da nossa parte, porque acho que vamos reflectindo também da forma como é que nós podemos melhorar... uma melhoria da nossa parte, em termos das fichas de retorno que fazemos... são sugestões, mas também são indicações para as pessoas pensarem e para reflectirem que por detrás duma, de uma série de comportamentos visíveis, que poderão ser desajustados, ao nosso ponto de vista, há sempre um para quê, há um porquê. E que nós tentamos nas fichas de retorno... dar algumas pistas do que é que poderão ser esses porquês e esses para quês, porque se eu quero que a criança mude eu também tenho que mudar a minha postura para com ela, não podemos pensar, a culpa é tua, a culpa é da tua família, não, porque eu também tenho que marcar a diferença. E aquilo que eu sinto muitas das vezes, com muita, com muita tristeza, porque acho que todos nós também somos humanos e isto sai-nos muito das nossas horas de suposto laser... ah... é perceber que, vai-se para um Conselho de Turma e eu volto a dizer, eu sinto isto mais na EB 2,3, no 1º Ciclo eu acho que a Equipa é vista e reconhecida, é reconhecido o nosso trabalho, o que é estranho porque não há uma continuidade, eu não continuo, por exemplo, a dar acompanhamento a alguns garotos, e na EB 2,3 eu até continuo com alguns garotos, porque acaba por ser estranho, mas que eu sinto que no Conselho de Turma, que se desvaloriza o que nós escrevemos, que não se dá crédito ao que nós escrevemos, dá jeito porque é mais um papel para se justificar uma série de coisas, mas que não se pensa nas coisas... Eu acho que os professores têm a noção que nós fazemos fichas de retorno *copy and paste*...

Prof1 – Se calhar fazem eco daquilo que fazem...

P – Eu fico com a noção de que eles têm... que a noção que nós fazemos fichas de resposta, *copy and paste*... e que depois... é um ponto final, e que se calhar não pegam naquilo, onde tem explicada, em termos duma contextualização em termos clínicos, em termos teóricos, em termos compreensivos, não se pensa, não se pensa porque é que, porque é que aquela criança está a reagir ou porque é que está a manifestar aqueles comportamentos, aqueles sintomas... não se pensa porque é que poderão ser estas sugestões... ah... como é que se pode fazer isto, porque eu acho que se parte logo do princípio que tudo aquilo que nós dizemos é impossível fazer, e não é, porque são coisas simples, só que nós temos que acreditar nelas.

TSS – Dá trabalho.

P – E temos que acreditar nelas e temos que acreditar que para chegar ao terceiro andar eu tenho que construir os alicerces, o primeiro e o segundo, não podemos esperar chegar ao terceiro por obra e graça do Espírito Santo. É uma das coisas a mim que me incomoda um bocado e que de certo modo é difícil também para nós gerirmos e termos força para lutar contra. É um bocadinho definirmos os nossos papéis, não é um ponto final no processo, é um caminho para, mas depois quem está no terreno é que tem que dar resposta e quem tem que trabalhar.

E – Mais alguém quer...

Prof1 – Tem que se fazer uma acção... com os Directores de Turma. Uma reunião, com eles.

TSS – E às vezes, o mesmo acompanhamento que se propõe aos garotos... seria importante um acompanhamento aos Directores de Turma, porque no fundo são as pessoas que às vezes estão mais presentes.

Prof1 – Mas também são aqueles que levam mais pau, coitados...

TSS – Mas depois também são aqueles que se calhar têm mais dificuldade em aplicar aquilo que está proposto.

Prof1 – Porque depende de terceiros... mas e são culpados por isso.

TSS – Mas no fundo, mas também imaginem se nós tivéssemos uma criança em que fizéssemos a avaliação e tumba, não é? E às vezes os Directores de Turma se calhar a perspectiva também é um bocado essa. Entrega-se uma ficha de resposta... e agora, está aqui a sua ficha, faça o seu trabalho.

P – Só deitar um bocadinho mais de lenha para a fogueira.

Prof1 – Mas agora não é para ser gravado é?!

P – É, pode ser! Foi um pormenor engraçado... que, eu estive a ver quando houve encaminhamento de alunos das EB1s e que eu estive a ler, passei na diagonal, na caracterização que os professores fazem, da problemática. E aquilo que eu li lá foi o nosso, entre aspas, vocabulário. Significa que as pessoas leram e perceberam aquilo que a gente disse. Enquanto por exemplo, aqui na EB os professores vêm-se gregos... para preencherem uma ficha de... de encaminhamento.

Prof1 – Não sabem, não querem aprender.

P – Não se dão ao trabalho de pegarem na ficha de resposta e ler, e eu fiquei sensibilizada neste sentido: leram. Leram e perceberam, porque até preencheram bem, porque fazia, fazia em contexto.

TSS – Mas eu acho que é assim, estamos a esquecer que houve também um momento e que por exemplo da EB1 de xxxxxx, parecia que naquela escola não havia crianças problemáticas... porque o mesmo valor que tu estás a dizer que as, que as EB1s dão ao trabalho da Equipa, também já teve o seu outro momento e não sei se ainda não está neste momento. Houve uma altura que na EB1 de xxxxxx não havia crianças na Equipa Multiprofissional, e vocês lembram-se disso. Não é?!

Prof1 – Mas nós temos que... nós nascemos e crescemos!

E – Está?!

Prof1 – Para mim está!

EQUIPA D

Duração: 54m 53s

Data de realização: 13.03.2007

Presentes: Médica, Professora, Educadora, Psicóloga (esteve presente no início também a enfermeira, e mais tarde chegou a terapeuta da fala)

E – Não precisam... o gravador apanha bem a voz. Portanto é só mesmo termos o cuidado de falar para a frente. Portanto é assim, o guião da entrevista é composto por quatro blocos de questões, à volta de quatro, cinco questões cada um e eu vou seguir a ordem e vocês vão respondendo depois consoante o que acharem... Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa. Portanto este primeiro bloco pretende, uma informação sucinta de como é que vieram cá parar... no fundo é isso.

M – Portanto, eu vou falar porque estou aqui há mais tempo, não é... foi um pouco à semelhança do que existia em xxxxxx, ao tentarmos descentralizar fomos ver onde é que teríamos os técnicos, portanto e dado que é uma aldeia, não é, não temos também os técnicos e não teríamos também uma grande possibilidade de ir escolher a outros lados. Portanto, onde é que havia para minimamente para uma Equipa teria que haver técnico de serviço social, psicóloga, portanto a educação estar representada e a saúde. Portanto, também não tínhamos muita escolha. Técnico de serviço social e psicóloga teria que ser na intervenção que tem a incidência comunitária... a saúde, logicamente teria que ser do centro de saúde. Na educação foi posta a questão ao Agrupamento porque já tem estado aqui pessoas que são do ensino regular, da xxxxxx, ou tem estado pessoas ligadas ao Ensino Especial e isso tem sido uma opção do Agrupamento.

E – Portanto não é propriamente por uma questão de concurso?

P – Não.

Prof1 - É voluntariado.

E – Com alguma selecção que é feita, portanto no caso daqui não há como fazer uma selecção....

Prof1 – No meu caso, na altura estava a professora xxxxxx que era do regular e eu, quando vim para a escola da xxxxxx... ah... manifestei o meu interesse em vir e na altura vim com ela, e houve um ano que até estávamos as duas. Eu do Ensino Especial e ela do regular. Pronto, depois chegámos à conclusão que não valeria a pena estar assim, como a educadora, também estavam as duas, estava a educadora do regular e a educadora do Ensino Especial e então, também para não se tornar muito grande, então achámos que seria, benéfico... ah... vir a professora do Especial e a educadora do Especial. Pronto é assim...

E – Que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vós desenvolvido?

Prof1 – Por um lado, como nós estamos aqui por voluntariado, ou seja, por gosto próprio eu acho que isso, quando estamos aqui, estamos no sentido de fazer algo positivo e não estar aqui por frete. Se calhar, eu quando faço as coisas, quando não sou obrigada, faço muito mais... de boa vontade do que quando dizem: tens de ir para ali. Portanto, e eu vim porque achava que era importante também para mim e também quis dar o meu contributo positivo, aqui. E nesse caso, para mim o estar aqui, eu não acho como um frete. Estou de livre vontade...

E – E os outros elementos... apesar de não terem tido muita escolha, neste caso...

M – Não, mas eu penso que tivemos escolha. Por exemplo, a nível da saúde, na medida em que ninguém nos obrigou a ter a Equipa. Quer dizer, praticamente foi-nos proposto, mas nós podíamos ter dito: Não senhor! Não estou interessada! E nesse caso inviabilizávamos a Equipa da xxxxxx.

P – Exactamente. Eu da minha parte, pronto, entrei numa fase posterior, ou seja, quando entrei para o centro, a Equipa estava constituída, as técnicas anteriores já integravam a mesma e eu acabei por vir na continuação, pronto na continuidade do processo. E estou aqui de livre vontade, não é?! Eu também podia dizer: não me interessa, não estou disposta e não vou...mas...

E – E os outros elementos... não querem dizer mais nada?...

Ed. – Eu também estou cá para dar o meu contributo.

E – Então, passemos à seguinte pergunta: Tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa, criada em 1998 e tem actualmente 8 ou 9 anos de existência. Independentemente de se encontrarem, aqui ou não, presentes, elementos que a integram desde essa data, que informação detém acerca das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou?

Prof1 – O que eu penso é que, uma vez que a Equipa mãe era, ou portanto, tinha grande procura e era difícil dar resposta a todos os casos que iam aparecendo, não é, porque no início era a nível concelhio, houve então uma possibilidade de descentralizar como a xxxxxx disse há pouco... e colocaram a possibilidade de existir uma aqui na xxxxxx.

M – Nós soubemos que existia... eu tive conhecimento que já existia em xxxxxx, nessa altura existia em xxxxxx e não sei se em mais algum lado. Desde o momento em que soube que o Centro aqui tinha... desde que abriu aqui a incidência comunitária com psicóloga e técnica de serviço social, portanto falei com as que estavam então, elas acharam que era possível e eu propus, disse já há condições para haver na xxxxxx portanto, vamos tentar avançar. Portanto, foi a noção de que já havia nos outros, há necessidade de haver, há uma necessidade de aproximar as Equipas da comunidade, não é, descentralizar tem não só a ver com aliviar a Equipa central que já estava completa e sobrecarregada com trabalho, como haver uma maior proximidade, portanto, da população. Desde que houve condições eu própria alertei a Equipa mãe de que já tínhamos condições na xxxxxx e avançou-se. Depois entretanto fez-se o protocolo...

E - Da sua trajectória até ao presente (referindo os factores que julgam ter contribuído para assegurar a sua efectividade). Para ela... portanto, ter continuidade...

Enf – É o tratar de casos, não é?! Temos tratado de casos nos quais temos tido bons resultados, alguns resultados não é?! Isso é que tem dado a continuidade da nossa Equipa.

M – No fundo é um pouco, portanto, as pessoas que estão implicadas irem vendo que há resultados e portanto continuarem motivadas para.... para uma vez que continua a ser, apesar de tudo, voluntariado, quer dizer, é o facto de vermos que há vantagens nesse encontro de profissionais, que nos leva a continuar a ser voluntários.

E – Alguém quer acrescentar alguma coisa... Passemos então ao Bloco B. Voltando aos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descreveis os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo: por quem são identificadas as crianças ou adolescentes que vos são encaminhadas e como é que esse encaminhamento se processa... Ou seja, que é que faz a indicação das crianças que chegam até vós... e como é que o encaminhamento é feito?

P – Por todos nós, como técnicos.

Prof1 - Nós que trabalhamos em locais diferentes, é no nosso local de trabalho. Por exemplo, como eu estou na escola, eu identifico na escola os casos que depois são trazidos aqui e são analisados aqui...

Ed – Eu é nas instituições, mas normalmente até são as educadoras do regular que fazem a sinalização...

P – Eu realmente na comunidade, ou seja, quer crianças ou utentes da própria instituição, quer da comunidade, casos que às vezes me chegam e depois que trazidos à Equipa e também são aqui discutidos.

M – E os da saúde aqui estão também...

Enf – É nas consultas, na indicação do dia ...

M – Exacto. Como isto é uma Equipa da aldeia, e nós estamos na comunidade representamos aqui os três serviços: da educação, da segurança social e da saúde, automaticamente nós próprios trazemos, portanto, os casos que estão sinalizados por nós, dentro do âmbito dos nossos serviços.

E – ...E há alguma formalidade nesse encaminhamento... como é que é feito o processo?

P – Normalmente não.

Enf - Se vão para a psicóloga,

Prof1 – É assim, há uma ficha, que foi feita até na Equipa mãe, e quando é feito o encaminhamento, pela primeira vez, quando é caso de seguimento, não, mas quando é enviada uma criança pela primeira vez, é preenchida essa ficha. Pronto. Porque antigamente havia uma ou outra, que era usada, entretanto a Equipa mãe elaborou uma e é essa que está a ser usada...

M – No entanto isso quando vem, por exemplo de outro técnico, de uma educadora, quando somos nós próprios que detectamos no nosso espaço, não preenchemos ficha nenhuma.

Enf – Enviamos pessoalmente, da psicóloga vai para a doutora, da doutora vai para a psicóloga ou para a assistente social é uma carta ou uma coisa.

P – É mais informal.

E – E então quais são os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo, independentemente dos moldes em que ele entra, até que o mesmo seja dado por concluído? Portanto vocês têm conhecimento de um caso...e o que é que é feito?

P – Como é que funciona, normalmente o caso é trazido para a reunião, é discutido pelos vários técnicos vêm se conhecem o caso. Portanto se a área da saúde conhece o caso, se a escola, se pronto, quais são as informações no fundo, que cada área tem sobre aquela

situação, e depois, consoante a problemática identificada, vê-se qual é a pessoa, no fundo mais indicada, para fazer a primeira avaliação. E depois, consoante a avaliação nós encaminhamos... ou para uma consulta da especialidade ou para uma terapia da fala ou...ou, eu própria enquanto psicóloga também faço esse tipo de encaminhamento ou a técnica de serviço social ou depois na escola, acabamos por articular os serviços.

E – Alguém quer acrescentar mais algum dado?

M – Por exemplo, temos aqui... [manuseamento do dossier de processos individuais] estas fichas, isto nós pomos aqui, isto é muito informal... sinalização para a IPP por exemplo, ou... portanto, portanto, a ver se faz o TAC, por exemplo... portanto fazemos aqui, portanto costumo tomar aqui nota de quem ficou de fazer o quê e... acrescento... depois, de vez em quando, vamos aqui rever no caderno se há algum caso que ficou perdido e alguns casos estão completamente resolvidos porque já não necessitam de nada. Estão na escola sem precisar de apoio nenhum, ou estiveram com apoio psicológico e terminaram ou mudaram para outra localidade, portanto são esses é que deixam de estar. Temos casos que realmente... e já praticamente não necessitam de nada, mas de facto tudo isso é muito informal, estamos em fase de... fazer um novo dossier com mais formalidade.

E – Que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhadas?

P – Eu acho que é uma grande responsabilidade. Quando nós procuramos, no fundo ajudar, não é, e dar o nosso máximo e empenharmo-nos a nível profissional, para conseguirmos resolver as situações. Por isso nós à partida temos, sabemos que quando uma situação é sinalizada é porque alguém está... no fundo procura um auxílio, procura de uma ajuda e o que nós procuramos fazer é... dentro das nossas possibilidades, dentro dos nossos recursos, dar o nosso máximo para que aquela situação seja encaminhada da melhor forma. Por isso nós sabemos que se intervirmos bem, o caso será resolvido com sucesso ou pelo menos, nós sabemos que fizemos o melhor. Se nós intervirmos de uma forma inadequada, as repercussões também, depois para aquele utente, podem ser drásticas, não é...

Prof1 – Pronto, mas por vezes também não quer dizer que uma pessoa, não trabalhe aquele caso, e por vezes também temos que ter em conta todo o ambiente que rodeia a criança, que também tem que ser implicado nesse sentido. E por vezes, por mais esforços que nós façamos é difícil implicar a família nesse sentido. E temos casos aqui, realmente assim. E através, por

vezes, da criança, tentamos chegar, muito mais além disso, tentamos chegar à família. Porque por vezes o foco está na família, e por mais que uma pessoa tente intervir exteriormente, não é, quer por vezes, ao nível do apoio psicológico ao nível das terapias da fala, ou outro tipo de problemática, por tantos esforços que nós façamos, por vezes, vimos que estes esforços não são, não têm o resultado que nós desejávamos.

P – Exactamente.

Prof1 – Exactamente, mas às vezes nós não temos...

E – Mas se vocês olharem um pouco para trás, para o trajecto da Equipa, se calhar são esses casos de... que vos fazem continuar aqui, não é...

P – Exactamente.

E – Por isso no fundo será o reconhecimento de que há... que a Equipa vai tendo sucesso e de que vale a pena...

M – É evidente, que há casos que com um pequeno apoio ou um encaminhamento, pronto, que, que resolve muita coisa. Mas há outros casos que nós temos aqui desde o princípio e vamos continuar a ter, porque são casos que... digamos, que fazem um avanço...

P – Avançam e depois recuam.

M – E depois, de repente estão outra vez, parece que chegou tudo à estaca zero. De qualquer maneira, é preciso ver-se que a Equipa não faz, a Equipa Multiprofissional, esta, não faz uma intervenção, como Equipa, uma intervenção directa, quem faz intervenção são os técnicos dos vários serviços. O que nós fazemos aqui na Equipa, é tentar, portanto, perceber a situação, com os diversos olhares e as diversas intervenções, conjugar... portanto conjugar olhares, porque a Equipa não faz intervenção directa. Nós não temos aqui ninguém que tenha tirado as horas da reunião, horas para a Equipa. Não existe absolutamente nada disso. São é os próprios técnicos, que na sua actividade é que fazem a intervenção e aqui nós simplesmente conjugamos os olhares e tentamos perceber melhor o caso. Portanto, quando a pergunta é...

como é que nós achamos que a intervenção da Equipa actua nestas pessoas, é um bocado difícil... eu para mim é difícil, portanto perceber como é que a Equipa actua. Eu penso que melhora, porque eu, já vou actuar no meu serviço como profissional, com esta família ou com... tendo o olhar de outras pessoas e conjugando... uma visão que passa a ser... com um olhar múltiplo, mais abrangente. E podemos, e em vez de estarmos a duplicar esforços e a... e às vezes uns contra os outros, um diz assim, o outro diz o contrário, o que causa uma grande confusão inclusivamente nas famílias e... estamos a tentar conjugar. Mas não é, quer dizer, não podemos individualizar o que é que foi feito pela Equipa, porque não é a nossa reunião aqui que produz o trabalho directamente.

Prof1 – Mas eu penso que até é vantajoso esse tipo, o tipo de trabalho que nós fazemos aqui, relativamente às outras Equipas, porque nós não retiramos a criança do ambiente onde ela está inserida. Portanto, por exemplo na escola a xxxxxx vai à escola, eu estou na escola e portanto nós vemos a criança no ambiente dela e o facto, como acontece com outras Equipas, a criança vem aqui, e está em contacto com os vários técnicos, até penso que é mais constrangedor para a própria criança, portanto, e nesse aspecto eu penso que o trabalho que desenvolvemos nesse sentido, que é mais positivo.

E – Relativamente ao questionário anteriormente aplicado, e em particular no que se referia à questão 6.1, em que vos era solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança, questiona-se: Por que motivo ou motivos, a vossa equipa não destacou, por caso, as problemáticas consideradas mais graves?

Prof1 – Por um lado, também penso que se calhar, o facto de considerar grave, mais grave ou menos grave, poderá ser um bocadinho subjectivo... não é, porque para um técnico poderá aquele caso ser considerado mais grave mas para outro técnico até pode não o ser...

P – É um bocado subjectivo, ou seja, depende um bocadinho também da interpretação de cada técnico, e no fundo, daquilo que ele valoriza, e daquilo que ele considera ser uma intervenção prioritária de uma intervenção que pode passar para uma segunda fase.

E – Terá sido a questão da subjectividade?

Prof1 - Eu penso que foi o mais... pronto.

E – Foi também possível verificar que os itens “Abandono e absentismo escolar” e “Clima de escola desfavorável” constituíram, cada um 2, 34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar. Abaixo destes, situou-se o item “Coordenação docente ineficaz” com 1,37%. Ou seja, as problemáticas identificadas centradas na criança, centradas no contexto escolar, especificamente a questão do insucesso e competências em défice, foram valoradas com valores bastante elevados. Destacava-se, muito abaixo de todas as outras, estes três itens: o abandono e absentismo escolar, o clima de escola desfavorável e ainda abaixo destes, a coordenação docente ineficaz. Portanto, questiona-se quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e que razões consideram justificar os valores obtidos?

M – E houve algum item com coordenação docente ineficaz?

E – Sim, sim, sim.

Enf – Eu não me lembro já...

M – É que se calhar nem sei o que isso é...

P – Está mais relacionado com a escola, não é?

E – É, com o contexto escolar. Todos estes itens têm a ver com o contexto escolar.

P – Deve estar mais relacionado com a... a coordenação.

Prof1 – Abandono e absentismo não temos grande...

P – Não, não, ainda por cima não houve,

M – É capaz de ter havido um caso em que, em que, que classificámos como abandono e absentismo, estou-me a lembrar... do caso do...

Enf. – Do xxxxxx...

M – Exacto. Do xxxxxx. Se calhar houve só um caso desses...

E – Então, daí pode-se concluir então, que o facto de se obter valores baixos é porque efectivamente não houve mais casos...

M – Não, quer dizer... de abandono, agora de ambiente, como? De ambiente escolar e...

E – É este, este e é este. [A entrevistadora apresentou a grelha preenchida pela Equipa para ilustrar os vários itens]

M – Clima escolar desfavorável... não classificámos se calhar porque não valorizámos, porque haverá casos.

P – Exactamente. Agora não quer dizer é que esses casos... venham, sejam sinalizados aqui na nossa Equipa, mas que existe, existe, não é?! Mas que temos que nos basear nos casos que temos e... e pronto...

M – Portanto, provavelmente nalguns casos não fomos valorizar o ambiente escolar, mas, há casos em que a situação é mesmo, tem mesmo a ver... e estou a lembrar-me de casos em que tem mesmo a ver com conflito na escola ou, que existe mesmo, um caso, mesmo que haja outra patologia ou outra situação, mas que existe mesmo situação de conflito, mas nós não assinalámos isso...

E – E relativamente à “coordenação docente ineficaz”?

Prof1 – Eu penso que seguindo a mesma ordem de ideias do outro, se calhar é que, não sinalizámos se calhar, porque não havia casos significativos, que se justificasse isso.

Enf? – Mas eu também não estou a perceber, em relação aos casos de insucesso, é isso? Todos os casos de insucesso têm sido encaminhados. Temos por exemplo, o xxxxxx... portanto o xxxxxx... lá de cima dos pinheirais... de lá da... ele foi encaminhado, não é, ele está... onde?

M – Eles são encaminhados, nós não classificámos as problemáticas...

E – Não é essa a questão. Ao identificar o problema que está à volta da criança, compreender-se que o problema da criança parte do clima de escola, do ambiente de escola desfavorável relativamente àquela criança. Ou por exemplo, quando se fala da coordenação docente ineficaz se, a nível das estruturas, dos órgãos de gestão intermédios se definem linhas de trabalho com estas crianças, que facilitem, ou dificultem, de alguma forma o minimizar as suas problemáticas. É neste sentido...

P – Pois, mas normalmente isso tem...

Enf – Mas isso tem, então não tem os...

M – Coordenação docente, não, quando nós fizemos a classificação das problemáticas das crianças, elas deram-nos uma ficha para classificar os problemas e nós classificámos todos inerentes à criança ou associados ao contexto sócio-familiar. Para já o sócio-familiar, já nos permitiu, portanto, tinha o “sócio” portanto não era só o familiar, pronto. Na escola não identificámos, pelos vistos, problemáticas... coordenação docente ineficaz, se calhar... olha, alguns de nós não sabíamos sequer identificar esse problema...

P – É porque nós... restringimos um bocado ao motivo da sinalização. Normalmente o motivo da sinalização... está sempre orientado para a família. A questão é a família, e nunca ou raramente é a escola, raramente um caso que vem aqui, o conflito é relacionado ou com um professor ou com a direcção da escola...

M – No motivo de sinalização...

P – É mais com a família e o contexto em que ela está inserida. O contexto social, a pobreza...

E – E se eu agora vos perguntasse: vocês, dos dados que vos chegam à Equipa, ou porque vos enviam quando são outras colegas da educação, ou que vocês trazem, acham que os dados que vocês têm nos vossos registos, teriam possibilidades de chegar lá e saber se a coordenação docente foi eficaz ou ineficaz?

P – Às vezes sim... às vezes sim, porque, em qualquer intervenção é muito importante nós termos em consideração todos os intervenientes no processo. E uma criança não está só na família, não é, ela também está, a maior parte do seu tempo na escola. E depois a articulação que temos com os professores é no sentido de questionarmos o que é que já foi feito e nós, às vezes, no discurso, que eles têm connosco, nós conseguimos saber se afinal houve uma preocupação da parte da escola em ajudar aquela criança e se há uma boa articulação com a família ou não. Muitas vezes há uma culpabilização, de parte a parte. A família responsabiliza a escola, a escola responsabiliza a família e a criança acaba por andar ali... num vai e vem, não é...

E – Alguém tem mais alguma coisa a acrescentar?... Então passemos ao Bloco C. Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social /serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interacção entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se: Em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processa? Portanto quando é que vocês requerem a participação de outras pessoas, ou de outros serviços, e como é que essa participação se processa?

P – Pronto, normalmente... pronto, o caso chega, nós seguimos o caso, e depois nós vemos, olha é importante contactarmos, por exemplo, o professor desta criança, então aí é normalmente a Prof. xxxxxx que está na escola, que tem um contacto mais próximo com a realidade, falar com o professor. Olha, é importante este menino ter uma consulta médica, então vem à médica, a médica faz uma avaliação e depois consoante os resultados, não é, encaminha... Olha é um caso social, é uma família que está a passar necessidades, então é a técnica de serviço social que entra em contacto com a família. É preciso intervir, fazer uma avaliação psicológica, então aí sou eu que faço e depois o apoio especial ou a terapia da fala... acabamos por despistar e depois cada técnico, no fundo, acaba por dar... por fazer a sua

avaliação e... consoante isso contactar com os pais ou com a escola, ou com a pessoa que nós achamos na altura que é mais... é mais importante no processo.

M – Portanto eu só estranho, quer dizer, quando surge aí os pais, depois os professores, deve ter sido... algum erro de classificação, porque é evidente: se vão à psicóloga, vão os pais, se vão ao médico, vão os pais, se provavelmente se há problemas com a escola, chama-se os pais, portanto em nenhuma situação...

E – Mas estes dados não dizem respeito exclusivamente à vossa Equipa da xxxxxx. É a leitura de todas as Equipas, do somatório das 13 equipas que responderam a esta primeira fase. Portanto, era pedido estabelecer a prioridade e, em primeiro lugar, na maior parte das Equipas, surgiram os professores, em segundo os pais e em terceiro os médicos e em quarto, os técnicos e depois, outros.

M – Nos nossos casos eu penso que os pais estão sempre, sempre, sempre sistematicamente...

P – É, nós não fazemos qualquer tipo de intervenção sem autorização dos pais.

M – Costuma ser sempre assim...

P – Porque a maior parte das crianças são menores, não é!? Quer-se dizer, não intervimos, não fazemos nada sem a autorização dos pais, eles são o nosso primeiro, a nossa primeira fonte. Então, depois daí partimos para outros técnicos.

E – E como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interacção ou pedido de intervenção? Portanto, quando vocês recorrem...

P – A receptividade.

E – Sim, qual é a leitura que vocês têm disso?

P – Normalmente... pela experiência que tenho, eles aderem, normalmente estão conscientes... também há situações em que os pais não têm muita consciência do que se está a passar e das problemáticas, que no fundo estão a afectar... o seu filho. Mas normalmente reagem bem e aceitam, e aceitam bem... e concordam com a intervenção. Depois, a nível prático, quando nós precisamos da colaboração deles para: Olhe, é preciso fazer isto em casa, que o seu filho tem que agir assim, pronto, no sentido de colaboração mais prática, aí... não colaboram, dizem que sim, que sim, mas depois não... na prática não colaboram connosco. Mas a nível da aceitação de uma intervenção, de uma avaliação, até agora não temos tido qualquer tipo de problema.

E – Portanto, falaram da questão dos pais, e... outros serviços vocês têm necessidade de recorrer?

M – Olha em relação à saúde, penso que ignoram praticamente que exista a Equipa. Temos que andar a tentar, portanto, às vezes recorrer através da Equipa mãe, ou... portanto, não temos qualquer prioridade, a nível... nem de consultas de desenvolvimento ou de... de pronto, psiquiatra infantil, ou... não temos qualquer prioridade por serem vistos aqui. Nem de oftalmologia, já temos que andar a tentar furar algum caminho, portanto, simplesmente ignoram que exista a Equipa.

E – E a nível social, ou mesmo jurídico, ou... ou de outras escolas...

M – Por exemplo, já vieram aqui da Comissão de Menores, já chegaram a vir aqui.

P – Sim, isso são pessoas receptivas, colaboram...

M – Que têm consciência e que colaboram connosco, não é.

P – Mesmo na escola, quer a escola quer...

Ed – Mas também, não há prioridade. Veio, porque tinha que vir, é o serviço dela.

P – Exacto, quer-se dizer, exactamente.

E – Uma de cada vez. Estavam as duas a falar ao mesmo tempo.

Ed – Não. Então fala tu porque estás mais por dentro destes assuntos do que eu.

E – Não foi... vieram, não em função dum caso específico?

Ed – É o que a Dra. diz, não é uma questão de prioridade, veio porque tinha lá um processo e tinha que vir, não é? A situação poderia ser grave, poderia ser, mas... esperava, não é.

E – Têm mais algum dado a acrescentar a esta questão?

M – Sim, penso que a nível da educação e dos encaminhamentos, a Equipa é reconhecida, quer dizer, dos encaminhamentos para o Ensino Especial, portanto aí é reconhecida, exigem que a criança seja enviada pela Equipa.

Prof1 – Exacto.

E – E como vos parece ser percebida a acção que é desenvolvida por vós, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interagem e ainda pelos vossos superiores hierárquicos. No fundo que imagem é que acham que...

Prof1 – Por vezes eu penso que tanto os pais e muitas vezes até os professores querem é solucionar rapidamente o problema, e isso não é assim tão linear, não é?! Por vezes as coisas, a intervenção tem resultados, não a curto prazo mas a longo prazo. E os pais por vezes pensam que pelo facto de terem um atendimento psicológico, que, isso vai servir de terapia para resolver todo o resto, e que eles a partir daí, vão ser bons alunos, vão estar calmos. Portanto, por vezes os pais, mais se calhar, os pais, têm essa ideia, que a intervenção vai ter resultados a curto prazo e isso nem sempre na realidade acontece.

P – Exactamente.

E – E os outros profissionais?...

P – Eu, na minha opinião, eu acho que, muitas vezes... as pessoas parece que não têm conhecimento que existe uma Equipa e que não sabem muito bem para que é que funciona, e depois acabamos por não ter grande visibilidade... Pronto, as pessoas vão sinalizando, até porque nós estamos, não é... acabamos por ser técnicos inseridos em instituições diferentes, mas acabamos por ser nós próprios a trazer os casos. Por isso é que está, se somos nós próprios a trazer os casos, e muitas vezes somos nós que os detectamos, é porque as outras pessoas acabam por não ter conhecimento que nós existimos e que estamos aqui para... para colaborar...

E – E numa outra visão, os nossos superiores hierárquicos, nomeadamente as pessoas que nos permitem que estejam aqui nesta Equipa, ah... vocês conseguem ter uma ideia da noção que eles têm do trabalho que é feito?

P – Eu aí procuro ser eu a dar a... a imagem positiva, não é?! Ou seja, procuro, reforçar sempre, a importância da Equipa e a importância de uma Equipa multidisciplinar para a resolução dos casos. Porque, só um psicólogo, só um médico, só um professor a resolver um caso, não resolve nada. Então eu própria faço questão de incentivar e reforçar a importância destas reuniões... e eles também concordam com isso. Provavelmente se eu chegasse lá e desse uma imagem negativa... a Equipa acabava por... não nos permitirem que nós viéssemos às reuniões. Por isso eu também procuro que essa imagem seja uma imagem positiva.

Prof1 – No nosso caso, portanto no caso da educação os superiores valorizam imenso, porque actualmente como as coisas estão, não é, para sinalizar uma criança com necessidades educativas especiais e para que ela passe, a pertencer, ou a fazer parte da listagem dessas crianças do Agrupamento há necessidade que seja feita uma avaliação, e isso está escrito, e nos critérios de elegibilidade, que seja feita uma avaliação por uma Equipa Multiprofissional. Ou também, casos de técnicos especialistas, não é, e então nesse caso, vêm que o trabalho da Equipa é importante, porque, depois, vão precisar desse trabalho para, para poderem ah... portanto...

Ed – Justificar.

Prof1 – Justificar, exactamente, o número de crianças com necessidades educativas especiais de carácter prolongado.

E – E na área da saúde...

M – Na saúde, eu penso que não é, não é esse caso mas, portanto, não, não é assim... valorizada a Equipa Multiprofissional. No entanto penso, que, há alguma, não a nível da nossa Equipa, mas a nível da Equipa mãe, tem havido, portanto, bastante esforço por sensibilizar a hierarquia. E às vezes aparecem, dentro da nossa hierarquia, algumas pessoas que até acham que isto é interessante e que pode ser uma proposta a tentar estender a outros centros de saúde, a outra... portanto a alargar este tipo de resposta. Enfim, enquanto isto é feito em voluntariado... também não... não nos impedem de o fazer...

E - Como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

M – Eu penso que isso, esta Equipa, ainda não faz. Isto é, uma coisa é coordenar as respostas existentes. Criar novas respostas, esta Equipa acho que... isto é, agora estou a hesitar, porque houve a determinada altura respostas que foram... embora feitas, embora promovidas pelo Centro Paroquial, pronto, mas foram estruturadas aqui, mas foram respostas pontuais no tempo, tipo férias acompanhadas ou... Portanto, foram projectos a nível de adolescentes e isso já existiram, que foram discutidos aqui e foram executados. Mas foi mais a nível de adolescentes, férias acompanhadas, acho que foi, que eu me esteja a lembrar, assim durante o percurso da Equipa... foi isso que foi feito.

P – Pois eu penso que também temos ao caso da xxxxxx que faz um atendimento sequenciado dessas crianças que são por nós aqui sinalizadas e que achamos que de algum modo elas... devem beneficiar do apoio psicológico, portanto a xxxxxx faz esse apoio sequencial.

M – Só que isso...

Prof1 – Mas é, é um tipo de resposta.

E – Há articulação, não é...

M – A articulação existe e, e segundo eu estou a perceber, portanto, pode, no caso da xxxxxx terá havido uma adequação, da resposta da xxxxxx, da própria técnica, que aqui está, numa adequação, mediante, portanto, aquilo que é definido na Equipa. Agora, criação de uma nova resposta?... A partir desta Equipa...

E – Pode não ser propriamente a criação de uma nova resposta, pode ser o melhorar a resposta que é dada por esta Equipa... aproveitando os recursos da comunidade.

Prof1 – Exacto. Eu via nesse sentido.

M – Porque nós, por exemplo, chegámos aqui a discutir, portanto, chegou aqui a ser discutido, bastante, a questão de facto, dos adolescentes, por exemplo, das crianças saem daqui da escola, e portanto, e... terminam o ensino básico, pronto e têm o ATL e depois vão para o Ciclo. Chegou-se a discutir, que não havia nenhuma resposta, por exemplo, a esse nível, que lhes permitisse continuarem a ficar com vínculo embora fossem para o Ciclo. E chegou-se a elaborar, pronto, ainda no tempo da xxxxxx, chegámos a elaborar um, um projecto... [37.21] simplesmente esse projecto necessitava de financiamento e não foi aprovado. Portanto eu, quando diz aí, a criação de novas respostas, foram sentidas necessidades de novas respostas e até se chegou a dar alguns passos, simplesmente não se conseguiu foi a criação delas.

Portanto, uma resposta que nós digamos, não havia e nós conseguimos levá-la por diante... acho que não houve nenhuma... Mas até se, não foi por não se ter tentado.

P – Pronto, isso é que interessa, não é?...

E – Há mais algum dado para esta questão?... Não... A ocorrerem, que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade? Ou seja, há bocado falávamos de quando é que vocês pedem a colaboração de outros... esta pergunta é o inverso. É de quando é que vocês são solicitados por outros, ou se são solicitados por outros para... um qualquer...

P – Como somos nós próprias que trazemos os casos...acaba por ser em qualquer contexto, quer dizer... numa consulta médica ou na escola, qualquer... qualquer situação, qualquer...

pronto, que a professora xxxxxx ou a... professora xxxxxx que estejam a par e verifiquem, eu no contexto em que estou inserida também, quer dizer, acabamos por ser nós próprios a alertar os pais, a alertar os professores, e alertar as pessoas para o facto de precisarem de ajuda.

Prof1 – Não, mas por vezes também acontece isso com os próprios professores. Portanto nós também, eu não trabalho com todas as turmas, não é. Naquelas em que eu não estou, eu não posso ter uma percepção do que se passa lá dentro. E então, muitas vezes, é o próprio professor que vem ter comigo e diz assim: Olha eu tenho uma criança que está assim, ou está com problemas aqui, ou está com problemas de fala, ou, será que isto tem alguma coisa por de trás? E então sim! Então, nesse caso, vem, trazemos aqui e analisamos de uma outra forma e vemos quais os técnicos que poderão fazer uma primeira intervenção... de diagnóstico...

P – Exacto. Às vezes também são os próprios pais que sinalizam.

Prof1 – Também acontece.

P – E isso com muita frequência.

Prof1 – Também temos alguns casos aqui, que os próprios pais chegam àxxxxxx, ou à escola e pedem... exactamente.

M – Sim, e tivemos realmente a nível da equipa dos jovens em risco...de,

P – Da Comissão, da CPCJ.

M – Sim da Comissão, pedidos também directos, portanto, até veio cá uma pessoa, ou já temos tido contactos a nível da Comissão... e é só.

E – Portanto, num espaço de últimas reflexões e, colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como constrangimentos à vossa acção? Que aspectos é que vocês consideram que possam ser de alguma forma, ser limitadores da vossa acção...

M – Limitadores... por exemplo, nem sempre as pessoas estão disponíveis para... os próprios técnicos que integram a Equipa, têm limitações a nível de disponibilidade... e isso às vezes impede as coisas de funcionarem... ou de funcionarem pelo menos de uma forma, completa, não é... Ah... e pronto, o facto de também esta equipa funcionar no terreno, com a disponibilidade que tem. De facto às vezes seria preciso acompanhar certas situações mais, profundamente, só que não há com quê, e acho que...

P – Pois, às vezes o tempo... não permite...

M – De facto ninguém tem tempo, não há nenhum de nós que tenha tempo para fazer... portanto é tudo na base deste tempo da reunião e de voluntariado. Portanto, ninguém tem tempo e horário, para prolongar mais uma intervenção, ou até recolher dados, ou até minimamente organizar os dados que temos, por exemplo, portanto ninguém tem tempo para isso. Isso acho que é uma limitação...

E – E quais são aqueles que consideram serem elementos facilitadores da vossa acção? Aspectos que...

P – Positivos?

E – A professora xxxxxx referia à bocado o facto de ser... uma resposta a uma área relativamente restrita...

Prof1 – Isso facilita, não é! Portanto só temos uma escola primária, não é... um jardim, e depois ali o xxxxxx não é, a Instituição?

P – Exacto.

Prof1 – Portanto isso, como o ambiente é um pouco restrito, não é, atendendo a outros. Por, exemplo, xxxxxx é muito mais abrangente, eu acho que isso facilita também um pouco.

P – É.

E – E acham que há outros elementos a facilitar para além deste?...

M – Pronto, o facto de estarmos em, os que estão, estarem em voluntariado, apesar de tudo, mesmo que sejam, pronto, teremos que estar com consentimento, mas a título voluntário também penso que isso é essencial se não, não fazíamos nada, não é?! Se não fosse... se não estivéssemos voluntariamente, não fazíamos. Então é que era zero...

E – Pelo contrário de voluntário entendes como imposto?...

M – Portanto, como ser destacado para aqui sem considerar a nossa...

E – Numa situação ideal quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma equipa?

P – Desde que estejam representados...

Ed – Do que eu acho os técnicos penso que estão correctos, devia haver era mais tempo disponível e...

Prof1 – Isso há uma indicação superior que vem dizer, a Equipa poderá ser formada com tal, e tal, e tal, e seguindo essa ordem, eu penso que há, posso estar errada, mas eu penso que há!

E – Inicialmente quando elas foram criadas havia, portanto, a proposta de serem formadas por determinados profissionais, neste momento, essa lei... não nos podemos guiar por ela, não é, portanto as Equipas têm-se adaptado um pouco às realidades, têm-se construído um pouco, em função delas mesmas, não é.

M – Pois, de qualquer maneira, acho que, se não tiver, se não tiver psicólogo, alguém da área da saúde e alguém da área da educação... não pode funcionar. Psicólogo, técnico de serviço social, ah... alguém da área da educação e da saúde, se não tiver o mínimo, penso que não pode funcionar, depois é o que se vai conseguindo e o que se vai tendo e o que se vai, por exemplo temos aqui a terapeuta da fala que em certos casos é essencial e não só, e deveríamos ter quase... mais tempo... teríamos necessidade de um técnico destes para, quase, quase para a equipa a tempo inteiro, e não temos. Mais... mesmo a nível de terapia ocupacional, que temos zero, não é, e eu acho que muitas vezes para certas situações poderia ser útil... para propor, dentro de... acho que é mais isso que eu me lembro assim.

E – Alguém tem mais alguma sugestão?... Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, são potenciados por esta composição?

Prof1 – Pois... sei lá...

E – Que viessem cá fazer este trabalho e se não pertencessem a serviços daqui...

Prof1 – O facto de trabalharem em bloco, não é, numa localidade, num sítio, com as crianças que são objecto da nossa intervenção, no nosso dia a dia, eu acho que isso facilita depois todo o trabalho que vem a seguir.

P – Exacto. O conhecimento dos casos acaba por ser mais minucioso, acabamos por ter uma intervenção mais directa, do que vir só um técnico de longe e não conhecer as famílias. E depois, para esses técnicos que viriam de outras áreas seria um processo mais moroso, porque teriam que se inteirar das situações, teriam que ir para a rua, também não sabemos até que ponto é que eles teriam disponibilidade para fazer esse tipo de trabalho.

M – Nem sequer funcionavam. Porque, ao fim e ao cabo o objectivo da Equipa é provocar o encontro dos técnicos que estão na comunidade. Porque, quer dizer, se... no fundo porque é que nos encontramos em Equipa Multiprofissional e multi serviços para congregar os serviços que existem, não para criar um serviço novo. Portanto, para mim não me faria qualquer sentido, seria bom criar um serviço novo quando ele falta, não é? Mas primeiro que isso, há que congregar os serviços que existem. Portanto, para congregar os serviços que existem, tem que ser os técnicos que cá estão, agora reconhecendo que há falta disto e daquilo seria bom

ter a possibilidade de o ir buscar. Como o caso dos adolescentes não terem certas respostas, ou certo acompanhamento, ou de certas terapias, isso seria bom, temos hipóteses de os ir buscar, agora primeiro que tudo está congregado o que existe. Quer dizer, não duplicar respostas, mas potenciar as existentes...

Prof1 – Eu só queria acrescentar era o facto, pronto, uma vez que nós estamos na comunidade em si, mesmo para os pais e para os professores é mais fácil porque já nos conhecem, também. E mesmo essa relação que existe entre professores/técnicos e pais/técnicos eu penso que fica um pouco beneficiada pelo facto do pai ou do professor já conhecer aquele técnico, porque habitualmente o vê e trabalha com ele no dia a dia, e eu acho que isso facilita um pouco, também esse relacionamento....

E – Alguém quer acrescentar mais algum dado?... E por último que medidas propõem com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas? Portanto, já não especificamente a vossa, mas as Equipas Multiprofissionais.

M – Formação.

Prof1 – Eu penso que é certo o que a xxxxxx disse. Agora vem aí a implementação da CIF e nós sentimo-nos, eu, pessoalmente, sinto-me muito perdida nesse sentido. E portanto... a formação, eu penso que seria um dos pontos fundamentais. E depois se calhar também é, pronto, os superiores darem mais, nos darem mais tempo para o desempenho neste... tipo de trabalho, não é...

P – Eu acho que é mesmo... trabalhar em Equipa. Muitas vezes, nas Equipas isso não acontece. E não acontece só nas Equipas, acontece em qualquer contexto em que nós estamos inseridos... e temos que trabalhar com outro grupo de pessoas e, pronto... e às vezes, acho que era mesmo isso. Eu acho que era mesmo a aceção da palavra “Equipa”. Qualquer Equipa, qualquer trabalho deve ser feito assim.

E – Com espírito de Equipa...

P – Exactamente, exactamente.

M – E quando, quando me refiro a formação, penso que precisávamos de mais formação mesmo centrada nas Equipas Multiprofissionais. Quer dizer que se calhar... que talvez fosse importante tentarmos conseguir... ah... que houvesse, que as Equipas se encontrassem umas com as outras, que aquelas mais experientes coordenassem provavelmente a formação, mas todas participassem, que houvesse troca de experiências, mas é evidente que isso teria que passar também por os nossos serviços perceberem essa necessidade e nos autorizarem a participar nessa formação, ou nos facilitarem isso. Mas penso que isso era muito importante. Porque nós estamos aqui na xxxxxx, portanto há um ou outro elemento que de vez em quando vai às reuniões centrais mas, depois estamos aqui um bocadinho... não é, não temos...

Prof1 – Outra das coisas que eu acho que também é importante, e xxxxxx já está a fazer isso, é o contacto da própria Equipa com as escolas. Portanto, porque a maioria dos casos que vêm ter às Equipas são as crianças que de algum modo estão em idade escolar, tanto na pré, como na escola, não é?! E ultimamente já houve uma reunião e vai haver agora outra segunda, ah... que foi colocado, portanto, com autorização do Agrupamento... para saber, para haver um intercâmbio de dificuldades, que existem na escola e que, de algum modo as Equipas poderiam ajudar, a dar resposta. Pronto e eu penso, a última estiveram, pronto acho que... estávamos... eu sei que podem falar, até que, penso que só houve dez pessoas que foram, desses quais seis eram da Educação Especial. Pronto, isso também demonstra se calhar, a preocupação que existe no Ensino Especial e a importância que o Ensino Especial dá às Equipas Multiprofissionais. Agora na próxima reunião, que vai ser dentro de uma interrupção lectiva, onde as pessoas também estão um pouco mais disponíveis, porque na última reunião já foi... muito tarde, seis horas da noite, as pessoas tinham tido outras reuniões e penso que se calhar isso não levou a que o número de pessoas fosse tão significativo. Penso que agora numa próxima reunião, não é, então, que vai decorrer no período das interrupções lectivas, já está marcada a hora e o dia, pronto, vamos ver qual será... o pronto, as pessoas interessadas, se o número vai aumentar se vai diminuir. Porque por vezes trabalha a escola de um lado, trabalha a Equipa por outro e... uma espera, o que é que uma espera da outra, por vezes isso não está bem explícito, então acho que é necessário haver este tipo de encontros também, para que um possa saber qual é o papel do outro.

E – Mais alguma informação?...

M – Depois há outras formas de intervenção que, que eu penso que nós poderíamos... talvez pudessemos ir mais longe, mesmo nós próprios com a nossa forma de intervenção. Podíamos ir, por exemplo, nós não temos utilizado as reuniões portanto, as reuniões em que estão pais, professores e alguns de nós, não é?! Penso que nunca fizemos nesta Equipa e eu acho que isso é uma forma de intervenção que pode dar muito resultado... e até me estou a lembrar que acho que houve um caso em que se fez... só me lembro de um.

Ed – Da xxxxxx.

M – Um caso e acho, não sei se já foi com a xxxxxx, não sei, talvez não, mas pronto. Portanto, quando há um caso em que nós vemos que há, pode haver vários intervenientes, poderíamos... marcar uma reunião com os diversos intervenientes.

Ed – Fizemos no caso do xxxxxx.

M – Houve um caso. Ora bem. Mas penso que foi praticamente só esse. Portanto, é um recurso que nos está disponível, podemos perfeitamente fazê-lo e que nós não temos utilizado. Portanto, ainda não explorámos tudo, o que podemos.

Prof1 – Pronto, como cada técnico atende individualmente, ou no caso de ser necessário, fala individualmente com o encarregado de educação ou com o professor, pronto. Sei que também esteve marcado para o....

Ed – Não chegou a estar marcado.

Prof1 – Ou falou-se, mas primeiro ia-se fazer uma avaliação e então se ponderaria a necessidade ou não desse tal encontro.

M – Mas no fundo, esses encontros, portanto, não são substituídos pelos contactos individuais que nós temos.

P – Não, de maneira nenhuma.

M – Porque há reuniões que põem, portanto às vezes é mesmo necessário, pôr em relação os vários intervenientes, porque também o fazem sempre individualmente. E portanto a visão, perde-se a visão do conjunto, penso que é um recurso, que seria bom nós às vezes termos mais experiência desse recurso ou experimentá-lo mais vezes porque acho eu, é daqueles que nos pode dar melhores resultados.

E – Eu não tenho mais questões, mas não sei se querem...

M – Mais questões é depois desse trabalho estar feito; pode ser um excelente recurso para convocar as diversas Equipas, apresentar o trabalho e isso também já é formação.

E – Pode-se começar por aí. Nunca se sabe. Eu vou desligar...

M – Há sempre a devolução.

EQUIPA E

Entrevista realizada a 19 de Abril de 2007

Duração: 50m 55s

Presentes: TSS e Psicóloga (os únicos elementos que compõem actualmente a Equipa)

E – Pronto o gravador já está a gravar, e eu vou começar a colocar as questões: Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre: como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa?

T.S.S – Foi através do contacto do centro de saúde, na altura, com as instituições do meio. Na altura contactou a... a direcção dos xxxxxx, porque já tínhamos o acordo de intervenção comunitária... e foi com o xxxxxx que, além de ter também algum conhecimento, não é, das, das crianças, também tinha, tinha psicóloga... e foi, e portanto foi assim, foi através do Centro de Saúde.

P – E da equipa do ECAE

TSS – Da equipa,

P – Daquela antiga ECAE que existia naquela altura. Foi, foi.

TSS – Nos xxxxxx... foi,

P – Isso foi no primeiro ano, não foi?

TSS – Nos xxxxxx quem nos contactou foi o Centro de Saúde, e portanto a Equipa, digamos que a Equipa mãe, não é, pronto. Sendo que isto é uma parceria que resultava, também, de várias entidades, não é, uma delas, o ECAE.

P – Apesar de não estar no protocolo o ECAE, mas lembro-me que o Professor xxxxxx me disse, não é, que o xxxxxx, também contactou, possivelmente, a xxxxxx também terá... não sei, porque o xxxxxx também... na altura arranjou a xxxxxx, que era a professora dos apoios, que foi a vossa primeira professora.

TSS – Foi, foi, foi.

P – E... portanto trabalharam directamente. Mas... foi um aglutinador, possivelmente.

E – O Centro de Saúde ou o ECAE?

P – O ECAE em conjunto com o Centro de Saúde também, não é, que deve ter sido realmente o Centro de Saúde mas como a xxxxxx, não é a xxxxxx era... agora não me consigo lembrar do nome dela...a xxxxxx, a xxxxxx. A xxxxxx era do ECAE

TSS – Ah! A xxxxxx era do ECAE e estava no Centro de Saúde.

P – Sim, e foi depois, que eu me lembro, que o xxxxxx contou-me,

TSS – Estava no Centro de Saúde, ela estava na Equipa, estava na Equipa mãe, a xxxxxx.

P – Pois estava.

TSS – A xxxxxx. Portanto digamos que aos xxxxxx, quem nos contactou, quando digo Centro de Saúde quero-me referir à Equipa, não é, onde estavam representados todos esses... elementos do ECAE, da Saúde, pronto, de várias, das várias entidades parceiras...

E - E que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vocês desenvolvido... a forma em si, de recrutar os elementos para a Equipa?

P – Depois entretanto já foi ultrapassada, não é? Porque ou foi durante alguns tempos inibida, foi impossível funcionar, e depois entretanto, se calhar sentindo, os xxxxxx e mais o xxxxx e também um bocadinho... as escolas do 1º Ciclo aqui da zona, necessidade, voltou-se novamente, a contactar as pessoas responsáveis a ver se recrutavam os elementos... foi quando foi xxxxxx/xxxxxx, houve uma altura em que esta equipa se designava xxxxxx/xxxxxx (interrupção).

E – Podemos continuar?...

P – Eu acho, a forma é... acho que devia ser mais... acho que é uma boa forma desde que as coisas depois...

TSS – Pois desde que as coisas funcionem, eu acho que a forma de... que foi usada para recrutar as pessoas para a Equipa, eu acho que foi boa. No fundo procurou as pessoas, procura ter os elementos que trabalham já naquela área, que poderão já conhecer aquelas problemáticas ou aquelas situações, pronto, e que acho que dá para conjugar um bocado de esforços entre todos, não é, e é de uma certa forma, uma rentabilização também dos recursos. Desde que ela depois resulte, não é. Porque aqui no caso da nossa Equipa o recrutamento somos nós as duas, portanto, porque todos os outros recrutamentos...

P – Falharam...

TSS – Sim, inicialmente, no que diz respeito à professora e à educadora que aqui tínhamos, sempre tivemos, tivemos a professora xxxxxx, depois tivemos...

P – A xxxxxx.

TSS – A xxxxxx

P – Depois a xxxxxx Tivemos a xxxxxx, tivemos as educadoras, tivemos a xxxxxx, tivemos a xxxxxx, que de facto conseguiu-se sempre esse trabalho de Equipa e que todos esses elementos estivessem presentes... de há uns anos para cá, isso tem sido impossível. Foi mais o ano passado, não é, apesar de se ter resolvido com o xxxxxx e com a xxxxxx. Mas este ano com a tal reformulação da carreira, e de haver um grupo do Ensino Especial, pronto, deixou de ser possível fazer, devido a essas, ou pelo menos xxxxxx não conseguiu dar-nos, uma vez que o xxxxxx não tem apoios educativos, não é!

TSS – Pois,

P – Agora é fundamental perceber porquê, e se calhar, se os parceiros, se as pessoas que realmente queriam, que podem criar sinergias nas instituições estão sensíveis à necessidade de poder haver mais valias por um novo olhar sobre as situações em termos multiprofissionais, ainda que neste caso o multiprofissional seja propriamente muito reduzido... ah... se eles sentirem isso, e penso que por detrás acho que este ano, pelo menos as escolas primárias têm feito sentir ao xxxxxx, aos xxxxxx não sei, mas ao xxxxxx têm feito sentir a necessidade mesmo de este trabalho ser desenvolvido.

TSS – E aos xxxxxx também...

P – E aos xxxxxx também. Não tinha essa percepção, mas...quer-se dizer...

E – Pronto, eu não sei se querem acrescentar mais algum dado... não... então passemos à seguinte: Tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa, criada em 1998, tem actualmente 9 anos de existência. Independentemente de estar aqui alguém presente, que tenha integrado a Equipa desde essa data, que informação detém acerca das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou. Quais terão sido as razões que estiveram subjacentes à criação da Equipa...

TSS – À criação da Equipa? Foi a existência de muitas, de muitas situações problemáticas, principalmente nas escolas do 1º Ciclo e a impotência que a Equipa Multiprofissional de xxxxxx estava a sentir, portanto, na falta de capacidade de responder a tantos casos. Portanto, os casos eram de facto muitos e eles não conseguiam responder a todos, depois se a nível local poderíamos também apoiar e se já haviam alguns recursos... pronto, entendeu-se por bem conjugar todos esses recursos para dar uma, procurar dar uma melhor resposta... às situações.

E – E a trajetória da Equipa até ao presente. Portanto, assim, em breves palavras, qual terá sido, se é possível definir, o trajecto da Equipa e as razões que têm levado à sua efectividade, à sua continuidade, apesar das limitações que vocês ainda à bocadinha referiam...

TSS – Eu acho que é, não sei, mas a xxxxxx também vai dizer, mas eu acho que é mesmo essa... consciência que nós temos, que de facto é necessário e de que realmente os casos são muitos, as situações são muitas e a escola procura, as escolas procuram-nos imenso, isso leva-nos,

P – Quer o 1º Ciclo quer depois aqui o xxxxxx...

TSS – Quer depois aqui o xxxxxx. O que nos leva, mesmo estando só as duas, a continuarmos, dentro das nossas possibilidades, a dar alguma resposta e a dar algum apoio a essas situações...

E – Passando ao 2º Bloco de questões, centrado no funcionamento da Equipa e voltando aos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descrevem os moldes de intervenção por vocês adoptados, referindo: Por quem são identificadas as crianças ou os adolescentes que vos são encaminhados e como é que esse encaminhamento se processa. O processo como é que... ocorre e quem é que encaminha?

P – A escola, essencialmente. [9.22]

TSS – A escola. Nalgumas situações é a própria família. Temos algumas situações que são a família, os pais da criança que nos procuram, mas na maioria são as escolas.

P – Quer sejam as do 1º Ciclo quer sejam as do o xxxxxx.

E – E como é que é feito o encaminhamento?

P – Através de uma ficha, que está estandardizada, a nível concelhio, penso eu, não é, onde se faz a descrição de alguns pontos que, em reuniões anteriores se consideraram essenciais para poder avaliar a prioridade dos casos e às vezes também os professores contactam-nos pessoalmente, ou através dos xxxxxx ou através do xxxxxx, para, que tenhamos em atenção dados que eventualmente possam não estar descritos em termos de fichas... é sempre, de há dois anos a esta parte, não é, já era antes, mas...

TSS – Claro, já era assim.

P – Geralmente de uma forma bastante clara, tem uma dada de entrada e depois fazemos sempre da mesma forma.

E – Pronto, e quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído. Concluído... concluído nas vossas mãos enquanto Equipa.] Portanto, mais ou menos uma descrição dos vossos procedimentos...

P – Depende, não é. A primeira coisa é analisar a natureza do pedido.

TSS – Exacto.

P – Depois, face ao conjunto de pedidos, estabelecer prioridades. Se eventualmente, pudermos logo marcar uma observação da situação, que muitos dos encaminhamentos que nos fazem são pedidos de observação ou avaliação, ou dificuldades ou psicológicas ou sociais, marcamos. Senão contactamos a escola, disponibilizamos a nossa ida à escola, tentamos esclarecer, para tentar perceber se há realmente necessidade dessa marcação, ou não e fazemos essa marcação e então aí fazemos, vamos, vamos avaliando se é necessário fazer avaliação específica, em termos de avaliação psicológica, que muitas vezes é isso que nos pedem, ou se podemos fazer uma avaliação e fazer um encaminhamento logo para um serviço, não é? Noutras vezes, em situações que são coisas mais específicas, em termos de necessidades educativas especiais e de sensibilização e de avaliações que já existem de outros serviços ou da saúde, ou... essencialmente da saúde, em que de certa forma já permitem à criança entrar num sistema de necessidades educativas especiais que tem a ver já com a educação, fazemos o encaminhamento para o Agrupamento de xxxxxx e pedimos que eles... coloquem, façam as *démarches* para, para viabilizar esse processo, tudo depende, não é? Muitas vezes a xxxxxx contacta os médicos...

TSS – Depois também depende muito da natureza da...

E – E os pais?

TSS – Os pais, contactamos sempre.

P – Os pais são sempre, aliás, não há qualquer intervenção da Equipa sem pais.

TSS – Em qualquer, seja qual for a situação.

P – Exacto.

TSS – Seja uma situação mais complexa, ou menos, ou seja um simples encaminhamento... os pais são sempre envolvidos, são sempre chamados.

P – São sempre os primeiros, aliás,

E – Vocês convocam... contactam...

P – Nós fazemos um ofício para a escola para dar conhecimento da marcação... Quando eles vêm para aqui, já vêm também com essa informação, não é, a autorização do pedido. Depois contactamos inicialmente, começamos sempre pelos pais e... depois no final, também fazemos um retorno, uma comunicação de resultados, mais breve, se calhar do que propriamente... mas primeiro damos conhecimento, também fazemos a ficha de retorno para a escola... e fazemos os encaminhamentos para outros serviços, pronto. E depois num registo interno nosso, anotamos, o que é que fizemos, o que é que foi feito, o que é que foi decidido.

E – E que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhada? Conseguem ter uma percepção... 9 anos (risos) não dá para fazer uma leitura?...

P – Não sei se queres começar...

E – Não, se há uma percepção... ou pronto, é sempre muito subjectivo, como é óbvio...

TSS – Haver uma percepção, há...

P – Acho que sim.

TSS – E aí voltamos a ter um bocadinho de tudo, não é. Voltamos a ter aqueles casos que realmente, sentimos, agora ao fim de alguns anos que... que aquela situação foi, pelo menos foi melhorada, ou que a vida daquela criança, o percurso daquela criança foi... (interrupção)

E – Vocês estavam a começar a responder, portanto...

TSS – Estava eu a falar, sim estava a dizer que realmente temos tido situações, temos tido algumas situações que olhamos para trás e... pronto, e achamos que com a intervenção da Equipa conseguimos minimizar o problema, ou a situação problemática... também temos outras, que não, eu falo por mim, em que eu não sinto isso. Algumas daquelas mesmo muito, muito problemáticas que eu sinto que, nós aqui, analisamos a situação, avaliamos, percebemos claramente o que é preciso fazer... pronto... que tipo de encaminhamento é que, poderá ajudar naquela situação, mas depois, muitas vezes faltam essas respostas. Ah... pronto, estou-me a lembrar de alguns casos, não é, de algumas crianças, que passaram por aqui e que nós vimos,

P – Aqueles que falávamos há bocadinho e depois o caminho é o agudizar da situação, o haver sempre... respostas muito aquém daquilo que seria... e portanto a confirmação da hipótese de perigo, e depois realmente isto efectivamente acontece, portanto.

E – Queres acrescentar?...

P – Não, penso que a xxxxxx já disse...

E – E relativamente ao questionário anteriormente aplicado, e em particular no que se referia à questão 6.1, em que vos era solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança, questiona-se: Quais os critérios foram utilizados por esta equipa para classificar como graves algumas das problemáticas identificadas? Portanto, era solicitado que rodeassem aquelas que no vosso entender eram problemáticas... para interpretar a noção de grave, para cada Equipa, que critérios, é que, no fundo, vocês utilizaram para classificar como graves essas problemáticas, ou o que é que para vocês é uma problemática grave.

P – Quando havia... dados claros, que nos levassem a concluir que em termos de risco ou perigo, de necessidades ou básicas, ou maus-tratos físicos ou psicológicos deviam estar a ser, podiam estar a acontecer, e portanto esses tinham que ser os casos prioritários. Portanto, quando havia efectivamente indicações ou informações de que perante aquela situação que até poderia ter um outro tipo de pedido, ou formulado de outra forma, havia situações ou de perigo ou de risco...do bem estar emocional e desenvolvimento psicológico ou físico da criança, eram essas, era assim.

E – Então eram os vossos critérios para considerar grave...

Então passemos à seguinte. Foi também possível verificar que, os itens “Abandono e absentismo escolar” este aqui, e “Clima de escola desfavorável” constituíram, cada qual, 2, 34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar. Abaixo destes, situou-se o item “Coordenação docente ineficaz” com 1,37%. Portanto, isto são valores da leitura das treze Equipas sobre as quais recaiu o estudo na fase anterior, portanto há uma incidência muito grande nas problemáticas centradas na criança, nas problemáticas a nível familiar... a nível escolar, as questões assinaladas recaem essencialmente no insucesso escolar, e nas competências em défice. Portanto... este mapa... eu posso mostrar... no fundo a questão é: questiona-se quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e que razões consideram justificar os valores obtidos...

P – Do absentismo ou do abandono?

E – Do “absentismo e abandono escolar”, do “clima de escola desfavorável” e a “coordenação docente ineficaz”... Não sei se perceberam a questão?!

TSS – Eu não percebi muito bem...confesso.

E – É assim...

P – Nós não temos nenhum caso de abandono nem de absentismo, não é?!

E – E porque é que não têm, qual é a justificação? Portanto, no fundo, não têm...

P – Não tivemos, nunca nenhum caso nos foi encaminhado, porque, aliás, se calhar os meios postos à disposição da escola no que diz respeito ou ao absentismo ou ao abandono já não são propriamente os da Equipa. Ou seja, têm que ser encaminhados para outras entidades que têm um papel mais activo nessa situação. Portanto parece-me que a Equipa nunca é tida, pelo menos a nossa até agora não tem sido, não é tida como uma possibilidade de... de contrariar essas tendências de absentismo ou de abandono.

E – Ou seja, esses casos, na prática, não vos chegam, não é?

TSS – Não, nunca nos, penso que nunca nos chegou mesmo nenhum... nenhum caso, ah... nunca nos foi... encaminhado nenhum caso em que uma das problemáticas fosse o absentismo ou o abandono escolar.

P – Tivemos, em tempos que já lá vão, muitos mesmo, uma família de xxxxxx cujas filhas eram alunas aqui do xxxxxx e que às vezes eram levadas a faltar, mas com uma intervenção solicitada pela direcção do xxxxxx imediatamente ficou resolvida. Não te lembras da nossa... (fala labial)

TSS – Hum! Hum!

P – Pronto, mas foi uma situação pontual que nem sequer teve a denominação nem de absentismo... foi uma ou duas das situações que foram logo resolvidas, portanto foi assim...

E – Uma intervenção rápida.

P – Muito rápida e imediatamente, pronto isso foi realmente, lembro-me que foi no primeiro ano que o Professor veio aqui pedir essa intervenção. Relativamente a...

E – Ao clima de escola desfavorável,

P – Ao clima de escola desfavorável, ah... não temos, acho eu... nenhuns indicadores que também nos permitam ver isso, não é?

TSS – Pois não.

E – E relativamente à “coordenação docente ineficaz”?

P – Isso então, muito menos. (risos)

E – Então, no fundo, a razão que vos leva a não preencher, no caso, quer dizer, ou porque efectivamente não existe, ou porque efectivamente não vos chegam dados que permitam... não há nos vossos ficheiros dados que nos permitam avaliar...

TSS – Que nos permitam avaliar uma situação dessas.

E – Então passemos ao Bloco C. Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores ou escolas; os pais; os médicos ou serviços de saúde; os técnicos de serviço social ou serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interacção entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se: Em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processa? Portanto, quando é que vocês requerem a participação de outros e como é que se processa essa participação?...

TSS – Nós normalmente requeremos a participação dos professores... não é, e normalmente é por contacto directo, deslocamo-nos às escolas...

P – Ou recebemo-los aqui.

TSS – Ou então, recebemo-los aqui... Ah... também, quando se justifica, contactamos os médicos de família, mas normalmente aí também, somos nós, que entramos em contacto com eles e nos deslocamos até eles...

P – E quando há necessidade de contactar outros serviços dentro da saúde ou também da pedopsiquiatria, ou o hospital pediátrico, também somos nós normalmente que contactamos. [22.57]

E – Têm que falar um bocadinho mais alto. Estás a falar muito baixinho e depois deixa de accionar a voz. Ah... portanto estavas a falar dos serviços de saúde, portanto, a escola, os serviços de saúde, lembram-se de outros... de outros quaisquer serviços que vocês solicitem...

P – A xxxxxx, ela tem um privilégio de contacto com a Segurança Social, não é? Imediatamente qualquer coisa que seja necessária, ela acciona os meios.

TSS – Sim. A Segurança Social e eu sei lá, outras situações.

P - Projectos e aquelas coisas, não é? De ligação a... à Comissão de Protecção...

TSS – A Comissão de Protecção... agora estes contactos com a Cruz Vermelha, também.

P – Sim, por exemplo.

E – E a forma como esses contactos se processam, como estavam a dizer à bocadinho ...

P – Somos sempre nós, não é,

E – O contacto é mais pessoal...

TSS – Normalmente é pessoal e outras vezes é por telefone, depende, não é?! Mas... se for aqui no concelho, é sempre pessoal. Fazemos esse contacto pessoal. E quando é necessário formalizar isso por escrito, logicamente também o fazemos.

E – E que é que vocês acham dessa forma de contacto inter-serviços?

P – Eu acho que eles têm abertura para dar resposta, procuram normalmente...

TSS – Sim, normalmente, todos dentro do que lhes é permitido, têm sempre colaborado....

E – Portanto, essa é já a resposta à questão que estava a seguir: Como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interacção ou pedido de intervenção? Portanto, vocês acham que...

P – Sim, eles colaboram bastantes vezes, colaboram.

TSS – Sim.

E – E como vos parece ser percebida a acção desenvolvida por vós, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interagis e ainda pelos vossos superiores hierárquicos? Pronto, do trabalho que vocês fazem, qual é a percepção que têm da percepção que os outros têm do vosso trabalho?

P – Queres começar tu, xxxxxx?...

TSS – Podes começar...

P – Também é uma opinião, portanto...

TSS – Claro.

E – Podem as duas manifestar-se, pode não ser coincidente...

P – Da minha percepção, por exemplo, relativamente às escolas, mais as do 1º Ciclo do que aqui e eu já falo do xxxxxx, têm a percepção que nós, somos uma Equipa que trabalha a tempo inteiro, que temos por objectivo dar resposta a todos os pedidos e... pronto. E depois acho aqui outra coisa interessante, que se calhar também às vezes os pais acabam por ter, esses pais, a ideia de que nós somos o serviço, a resposta, não é? Ou seja, muitos que foram encaminhados este ano para a terapia da fala para aqui, portanto ficavam muito espantados quando depois de fazer o encaminhamento perceberam que afinal não era aqui que os meninos vinham. Os meninos estavam todos contentes que vinham para aqui, agora... pronto, ainda há algumas dificuldades nessa área. Em termos de percepção do nosso trabalho eu acho que é assim, são nove anos... há nove anos de trabalho que tem momentos, penso eu, em que supostamente as pessoas percebem que realmente que o nosso objectivo foi sempre colaborar, em mais uma compreensão, em mais uma resposta e conjugar algumas... respostas que poderiam ser melhores. Por outro lado, às vezes também já tivemos situações em que nos veêm como... alguém que tem, poder de avaliar, uma avaliação que às vezes não é muito bem entendida, pela escola, e... e já tivemos, realmente, eu pelo menos tenho a percepção de que em alguns casos se ficou com a ideia de que a Equipa a única coisa que fez foi pôr as culpas à escola, e portanto, as coisas não correm muito bem.

TSS – Pois, porque isso a escola nunca aceita, nunca vê com muito bons olhos, não é. O problema... que a situação também possa passar um bocadinho por eles... e que também possa estar um bocadinho na forma como eles... actuam. E isto nunca é bem encarado. E depois é uma coisa que eu também sinto muito, que a xxxxxx já referiu, e que... as escolas e principalmente as escolas, as escolas do 1º Ciclo... eu acho que até mais do que os pais, porque os pais como vêm ter directamente connosco para fazer sinalização, nós procuramos logo explicar-lhes como funciona a Equipa e quais são os objectivos. Agora quando é a escola, não sinto que os pais venham assim tão clarificados, porque a escola, parece... talvez ainda não tenham percebido muito bem que nós funcionamos uma manhã por semana... em tempo

escolar... o que é muito complicado, quando nós, no início do ano lectivo tínhamos aqui não sei quantos processos...

P – Nove. Nove do ano passado e mais seis deste ano, catorze.

TSS – Quer dizer, nós reunimos uma manhã por semana. Muitos desses casos solicitam, e nós também chegamos à conclusão que é necessário uma avaliação psicológica que, que não é feita propriamente numa hora nem em duas... e a escola pressiona-nos muito. Por vezes, em certas situações, não é em todas, mas é em algumas situações, pressiona-nos muito... e a percepção que eu tenho é que eles devem pensar que nós, de facto, que não fazemos mais nada, que estamos disponíveis e que estamos a tempo inteiro para o trabalho da equipa. E não estamos. E não acompanhamos, porque depois é impossível, não é? Uma criança que necessita de acompanhamento, mesmo que seja, há muitos tipos de acompanhamento, porque também era impossível, não temos técnicos para isso. Mas mesmo aquele em que a Equipa tem esses técnicos, é impossível fazê-lo, não é?...

P – Por mais que expliquemos à escola até que... esses, somos confrontadas ainda, fomos à bocadinha, não é, somos confrontados normalmente com a necessidade de um relatório para a sinalização da criança, porque depois é... isto, isto,

TSS – Pois, isso também é outra coisa que a mim me incomoda um bocadinha, é que há muitas, é que, não são todas, mas há muitas situações que só vêm aqui para poder, para poder ter um relatório.

P – Atestar,

TSS – Que lhes permita sinalizar como...

P – Necessidades educativas especiais.

TSS – Como necessidades educativas especiais.

E – E relativamente aos vossos superiores hierárquicos? Qual é a percepção que têm, que eles têm acerca do vosso trabalho?

TSS – Em relação aos meus superiores, a percepção que eu tenho é que eles têm uma percepção positiva, do nosso trabalho. É um esforço também para eles, muito grande... em ceder um técnico, assim, uma manhã, todas as semanas, e quando não é mais, ainda hoje à tarde vamos estar com uma mãe, fora do horário de trabalho da Equipa e... isso para eles também é complicado, não é... porque todos os serviços, ninguém tem recursos humanos a mais... tem sempre a menos. Mas eu acho que a avaliação que os meus superiores fazem do trabalho da Equipa, apesar de tudo, que é positiva. Portanto se não fosse eles também já teriam... já teriam retirado a sua parceria, não é?

P – Sim, eu subscrevo um bocado o que a xxxxxx disse... e reforçava ainda mais uma questão, que é assim... em termos de benefícios do trabalho de Equipa, se calhar o xxxxxx tem até, bastantes mais do que se calhar... em termos de, poder por exemplo, na transição de ciclo, não é, ter já uma situação que já foi avaliada e analisada pela Equipa, e se calhar, isso, trás um conhecimento da situação, trás já algumas propostas de intervenção e de certa forma também já aligeira, um bocado, aquele primeiro trabalho de avaliação que deve ser feito no início, aqui, quando eles vêm para o 5º ano. E se calhar, por isso é que apesar de sentirem sempre que é muito tempo, eles sentem que é mesmo muito tempo que eu estou na Equipa... lá vão suportando isso, do meu tempo, porque, por outro lado, também sentem que pode ser uma coisa positiva, não só para as famílias, mas também para a resposta. Por outro lado, também, nós temos uma particularidade, somos uma escola particular, não é, portanto há um modelo de gestão muito próprio e muito personalizado... e isso também é, de certa forma, utilizado pelos professores do 1º Ciclo. Ou seja, no contacto que fazem com o xxxxxx, dizem: a Equipa é precisa, nós precisamos da Equipa, nós precisamos, não é, no outro dia estive a falar com uma professora que me dizia, eu já pedi à professora xxxxxx para lhe dar mais tempo para nos apoiar. (risos) E pronto, isto é interessante. Por outro lado, nós até gostávamos, e até ficámos muito receptivos há uns meses atrás, poder participar, foi sempre uma ideia, apesar de ser uma utopia, podermos trabalhar... mas claro que somos duas pessoas e não chegamos, quer dizer, o problema é esse todo, mas podemos até trabalhar a nível do 1º Ciclo, numa outra vertente, sem ser só da ficha de encaminhamento, de trabalhar a nível da prevenção primária, naqueles programas nacionais de, de saúde, que foram feitos em Julho passado. Inclusivamente a Professora xxxxxx também nos disse: ai mas, vocês podiam realmente trabalhar a nível da saúde. Isto é tudo muito interessante, penso que se calhar os xxxxxx também, a nível do desenvolvimento, também, por exemplo, ou seja, as outras mais valias da Equipa nunca conseguem ser concretizadas, porque acabamos por correr nesta vida dos pedidos, de pronto. Não sei, se isto realmente terá alguma solução. Quando nós pensámos novamente na Equipa, foi um bocadinho mais nesse sentido. Já em xxxxxx também já

colocámos esta questão, mas eu penso que isto tem a ver só com a vontade, o que ultrapassa os horizontes das nossas... instituições.

E – E como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade? Queres que eu repita?...

TSS – Não, estou a pensar sobre...

TSS – Como é que a Equipa?

E - Como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

TSS – Uma das... é assim, eu acho que nós ao passarmos também a nossa preocupação, ah... e o nosso conhecimento das situações existentes que depois nós nos vimos, um bocadinho, a braços com elas, sem a resposta no meio que elas geralmente necessitam....eu acho que isso também acaba por, isso também pode promover, de certa forma... porque, pelo menos, porque pelo menos fazemos chegar a... nossa preocupação e fazemos chegar o resultado do nosso trabalho em que constatamos que de facto... existe essa necessidade. Agora a outros níveis?... A outros níveis, não estou... assim a ver, que nós enquanto Equipa... consigamos promover. Agora, pelo menos temos a preocupação de fazer chegar, pronto, ou pelo menos de ...

P – Quer dizer, em situações, depende das vulnerabilidades, é claro, se há situações que precisam de ser encaminhadas para entidades que realmente procurem promover e pelo menos proteger as crianças, isso acontece. Pronto, a Equipa é mais um dos elementos que realmente conduzem a essa resposta. Mas em termos de, por exemplo, agora, neste momento, essas coisas já não se passam, mas há uns anos atrás havia uma situação de duas crianças encaminhadas para a Equipa que não tinham sequer alimentação. Portanto foi realmente a Equipa que entrou em contacto com a Câmara no sentido de promover a alimentação. São coisas muito pontuais, pronto... mas foi uma situação pontual.

TSS – Não, mas isso tem a ver com o encaminhamento que fazemos das situações, não é, que conseguimos fazer. Agora na promoção de novas respostas, penso que é isso que quer a xxxxxx...

E – Não necessariamente novas respostas é no fundo a articulação entre as possíveis respostas de uma comunidade, que no fundo possam ser mobilizadas por...

TSS – Ah! Isso fazemos. Ah! Isso fazemos. Essa articulação, fazemos. Isso já tínhamos falado lá atrás... pois, eu agora também não estava a levar para aí. Ah isso fazemos, nós articulamos sempre com os outros serviços, desde a Câmara, a Comissão de Protecção de Crianças, a Segurança Social, as escolas, a Cruz Vermelha, sei lá... gabinetes que têm o apoio que a criança precisa... terapia da fala, ou... apoio pedagógico ou acompanhamento psicológico também procura, isso fazemos sempre. E isso penso que conseguimos, temos conseguido e tem resultado bem e,

P – No fundo é rentabilizar também os recursos que existem.

TSS – Exactamente.

P – Sim, aliás é,

TSS – Só mesmo aquelas situações que nós consideramos mesmo muito, muito, muito, que estão muito graves, pronto, também não são assim tantas, é uma minoria, mas são algumas, é que realmente nos vimos um bocado sem saber... onde é que está a... parece-nos que se calhar não há aquela...

P- Mas essas situações também não dependem exclusivamente de nós, onde nós não temos qualquer possibilidade de intervir, porque tem a ver com apoios às famílias, tem a ver com questões dessas que depois se prolongam,

TSS – Sim, pois exactamente. Que nos ultrapassam completamente, não é? E que nós na altura que procuramos daí já aquele encaminhamento mas que depois, mas isso já são coisas que a

nós... nos ultrapassam. Agora, noutro tipo de encaminhamento, temos sempre tido bons resultados... e conseguimos sempre.

E – E a ocorrerem, que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade? É assim, para além dos encaminhamentos que vos são... enviados há outras solicitações que vos são feitas para além do pedido de avaliação de crianças pela comunidade ou organismos ou entidades da comunidade, há ou não outro tipo de pedidos que vos é feito?

P – O que nos foi feito este ano pelo xxxxxx, foi no sentido de nós podermos vir a desenvolver ou estar disponíveis para, mas não é uma coisa, não era uma acção iniciada por nós, se estávamos disponíveis para projectos de desenvolvimento de saúde, dentro da... pronto, eles consideram que o nosso trabalho também é de promoção da saúde ou pelo menos prevenção da doença, não é, ou prevenção de situações de risco que podem levar a... tanto que incluímos no nosso protocolo precisamente essa disponibilidade. Até agora isso ainda não se concretizou, nós dissemos que estamos disponíveis, mas isso nunca se concretizou. Se algum dia... logo vemos como é que conseguimos concretizar isso, não é?! Não sei como é que, tem que haver um plano muito clarinho e a Equipa possa vir também a ser uma das intervenientes, porque nós na realidade fazemos isso. Não fazemos é dentro do outro projecto.

E – Ah... colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como: constrangimentos à vossa acção. Limitações que vocês sintam...

P – A primeira é o tempo... é, não é...

E- E a segunda?

P – A segunda são os técnicos.

TSS – Ausência...

P – Ausência... porque é assim, esta realmente já é a segunda, porque nós já temos um modelo de 9 anos (risos) cada ano diferente do anterior. Há sempre falta de recursos, de um médico ou de um professor...

TSS – Nós nunca tivemos médico na Equipa.

P – Entretanto foi a presença do médico, mas nunca conseguiram um médico que estivesse disponível, nós já não pedíamos um médico semanalmente nem quinzenalmente, nem que fosse uma vez por mês, isso já era bom.

TSS – Mas mesmo assim...

E – Nem isso conseguiram... Há mais constrangimentos?...

P – Talvez ainda que às vezes seja pontual, às vezes aquela... confusão de a Equipa ser o xxxxxx.

TSS – A Equipa ser o xxxxxx, ou da Equipa estar a trabalhar sete dias por semana, 24h por dia, acaba por ser um constrangimento, não é? O facto de às vezes a escola não perceber que só funcionamos naquele horário e que nós o que fazemos é avaliar e procurar analisar o melhor encaminhamento, nós não temos a solução mágica, dentro da manga, não é?! Não é porque a criança vem à Equipa e é avaliada, que de repente tudo se resolve, às vezes até dizem que assim: ah! ele até já está muito melhor! Só porque veio à Equipa uma ou duas vezes (risos).

E – E quem sabe?!... E elementos facilitadores da vossa acção?

P – Eu acho que há um que realmente é o seguinte: o meu conhecimento da xxxxxx e o dela de mim. Quer dizer, passou a ser elemento facilitador, e entretanto nós trabalhamos bastante em colaboração e de forma bastante clara conseguimos colaborar, sinceramente colaborar, não é, por isso é que... pronto, são oito anos, não é, não são nove, são oito, são muitos de convivência.... E mais coisas boas, sei lá... e gostarmos. Eu pelo menos, apesar de tudo, de achar que as escolas do 1º Ciclo desta zona pedagógica de abrangência da Equipa, realmente necessitem de intervenção de terceiros, nessas situações... e apesar de tudo, haver ainda a vontade das entidades superiores para continuar.

E - Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa?

P – Mais dois, não era...

E – Nomeia lá.

P – Um médico, sinceramente, alguém da saúde não precisava de ser a tempo inteiro e um professor.

TSS – E um professor do primeiro Ciclo, porque nós, 90% das situações, se não for mais, das situações, são do 1º Ciclo, e era importante que um professor do 1º Ciclo pudesse fazer a avaliação pedagógica... não é?

E – Portanto, no fundo seriam quatro, não é, no vosso entender. Médico, professor do 1º Ciclo, um psicólogo e um técnico de serviços sociais...

Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, são potenciados por esta composição? Ou seja, o facto de os profissionais provirem de serviços locais.

TSS – Complementamo-nos. Complementamos experiências, complementamos saberes...

P – Sim, sim, complementamo-nos...

E – Se não te importares aproxima-te mais, que o ruído de fundo está a ser muito elevado e depois pode ser...

TSS – E complementamos o conhecimento que temos já, algumas vezes das situações, eu acho que... fundamentalmente é isso. É que... havendo uma multidisciplinaridade que há uma...

P – Há uma possibilidade de fazer uma intervenção muito mais... do que propriamente uma coisa muito pontual.

TSS – Há mais, há mais porque há vários olhares da mesma situação, não é, que se conseguem complementar e consegue permitir uma análise muito mais real da situação... do que se for apenas uma vertente muito especializada e isolada de todas as outras.

E – E também pelo facto de pertencerem à comunidade, não é?

P – Sem dúvida nenhuma.

TSS – Ah! E depois o facto de estarmos na comunidade é uma mais valia, não é? Porque chegam-nos aqui muitas situações, não são todas, não é, mas por exemplo nós temos, xxxxxx não, que é o mais desconhecido, mas a larga maioria das situações que nos chegam aqui, das escolas de xxxxxx, xxxxxx e xxxxxx... muitas eu já tenho algum conhecimento daquela família, não da situação da criança enquanto escola, não é... mas muitas vezes são famílias que já passaram pelo, pelo gabinete de intervenção comunitária... que nós temos nos xxxxxx, e que, pronto, isso também, também é uma mais valia... e depois como estamos aqui no meio, também conseguimos... movimentar melhor, não é.

E – Por último, que medidas propõem com o intuito de melhorar o desempenho das equipas multiprofissionais? Sugestões de melhoria, no fundo. Não agora já centradas nas vossas problemáticas, concretas, não é, mas que é que acham que era importante que se fizesse para melhorar o desempenho destas Equipas?

P – Parecendo que não, os problemas continuam. Todos os dias, no telejornal... ouvem-se as notícias, não é (risos). Mas criar uma... não digo uma entidade mais, mas concretizar... haver realmente um assumir directo que essa, se assim o entendessem claro, que esse trabalho de Equipa possa ser benéfico, trabalho de parceria no sentido de ter realmente consciência, primeiro é essa a nossa realidade e pelo menos é essa a nossa convicção de que uma intervenção em rede dentro da comunidade... sem ser daquela forma, específica, ou especialista, como é por muitos designado, é muito mais positivo e muito mais benéfico e também traz a assumpção de papéis com... e desenvolvimentos muito mais benéficos a todos os níveis. Estamos a falar de insucesso, estamos a falar de custos com a saúde e estamos a falar de uma sociedade e da estrutura de uma sociedade. Se... se entendesse que isso poderia ser uma mais valia tinha que se arranjar uma forma, porque assim isto acaba por ser... uma fantasia. A Equipa é uma coisa interessante, tem, teoricamente, mas se não tem... se não é vista a realidade e se... se depois tem ainda por cima, este tempo de funcionamento que não pode levar a boas práticas, leva porque se calhar, neste caso, nós trabalhamos dentro da

Equipa Multiprofissional muito para além do que nos é dado porque a xxxxxx continua a trabalhar se calhar numa abrangência muito para além da Equipa. Porque não está sozinha, porque nunca está sozinha a trabalhar, mas essencialmente eu acho que devia haver uma decisão, de achar que este tipo de trabalho podia ser positivo, e depois criar uma oportunidade, quer dizer...

E – Queres dizer, uma legalização, no fundo uma institucionalização destas Equipas, mesmo?

P – Ou pelo menos não serem entendidas como uma realidade não reconhecida. Olha no ano passado o professor xxxxxx esteve aqui, ele estava numa especialização em Piaget, no Instituto Piaget em... numa escola...

TSS – Em xxxxxx?

P – Não sei... no xxxxxx, era assim num sítio qualquer... já não me lembro.

P – Pronto, não sei, num sítio qualquer... e que ele dizia que uma professora dele dizia que há uns anos atrás fez aquela memória das Equipas, que já estavam todas extintas e não sei quê, e ele levantou-se lá do fundo: - Olhe desculpe mas eu faço parte de uma dessas Equipas, e a professora depois disse que depois do 25 de Abril, ou seja, penso que, não sei como é que é, mas... e ela disse, não, elas devem estar realmente todas extintas. E ele disse isso. E portanto, ah... realmente disse que eram daquelas... e a professora depois comentou, realmente você é um homem de sorte porque eu pensei que já não existia nenhuma neste momento. Sei que tinham existido algumas para xxxxxx, xxxxxx, xxxxxx... mas pensei que a nível nacional elas estavam todas extintas. Mudaram é de nome, se calhar. Portanto, nós somos no fundo descendentes dos dinossauros.

TSS – Somos dinossauros (risos)

P – E é isso. Temos resistido.

E – Tens alguma sugestão a acrescentar?...

TSS – Não, a principal é essa. É a que nós sempre falámos.

E – Então podemos dar por concluída...

P + TSS – Hum! Hum!

EQUIPA F

Duração = 1h 6m 59s

Data de realização: 11 de Abril, 2007

Presentes: Psicóloga; Médico; Professor do 1º Ciclo; Professora do 2º /3º Ciclos

E – Eu vou pôr o gravador aqui no meio da mesa para captar. Professora xxxxxx, se não se importasse de chegar um bocadinho mais para cá, ficávamos assim mais juntinhos. Portanto, é assim, eu para além de vos dar depois o conteúdo da entrevista antes de começar o tratamento dos dados, em termos de confidencialidade e de anonimato é para, fica já assegurado que garantirei... e... no fim do estudo dar-vos-ei um resumo das conclusões do trabalho a que chegar, que eu espero que não leve muito tempo, que era bom para mim.

Portanto, eu vou colocando as questões pela ordem em que estão no guião, podem falar todas, todas as pessoas podem responder à questão desde que, pronto não nos atrolemos e vá falando um de cada vez, se não depois eu não consigo mesmo transcrever com sobreposição de vozes. Ah... portanto é o falar um de cada vez, pode haver, pode acontecer que numa pergunta só uma pessoa é que se sinta capaz de responder e isso também não tem qualquer problema, pode haver outras em que todos queiram colaborar, portanto isto não, não é rígido. A única coisa que tem alguma rigidez é a ordem das questões por uma questão de organização minha, está bem?! Está?! Podemos começar?

Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre como foram recrutados os elementos que integram actualmente esta Equipa.

P – Foi, a ideia da Equipa, a Equipa já tinha existido anteriormente, depois foi extinta. Foi a ECAE que funcionava o ano passado ali na sede do Agrupamento é que teve a iniciativa de voltar a construir, entre aspas, uma Equipa. E foram elas, acho eu, que fizeram os contactos com os diferentes, não sei se com o Dr. xxxxxx também foram...

M – Sim, foi depois através do Director do Centro de Saúde que me contactou se eu estaria disponível para participar na Equipa.

P – Provavelmente eles contactaram o Director do Centro...

M – Portanto, acordando depois também o meu horário com, com as horas que daria à Equipa.

E – E os colegas da educação?... Como é que vieram cá parar?

Prof2,3 – Foi no Agrupamento, o Órgão de Gestão, portanto, a Educadora xxxxxx que é a responsável no Órgão de Gestão, pela Educação Especial, pelos apoios educativos e contactou através da Dra. xxxxxx que tinha contactado o Órgão de Gestão, no início do ano lectivo, falou connosco na reunião dos Serviços Especializados de Apoio Educativo e... e ficou decidido que nós os dois seríamos os elementos a estar aqui...

P – Isto porque o ano passado eram outros elementos a fazer parte da, da Equipa.

E – Portanto foi assim um bocadinho por convite... pode-se considerar...

Pprof2,3 – Sim e em função também da disponibilidade, em termos de horário.

Prof1 – A compatibilidade dos horários. A disponibilidade acordada também com os vários elementos da Equipa que havia aí elementos que tinham compatibilidade de horário.

P – Mas regra geral, foi convite. Ninguém nos impôs...

E – O estar aqui...

P – Sim.

E – E que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser, ser desenvolvido nestas Equipas?

P – Quer dizer, se calhar foi um bocadinho informal, não é, este contacto, este convite a, foi de alguma maneira informal e... se houvesse, se calhar, um explicar mais detalhado, em que é que consistiam as Equipas porque não houve muito esse cuidado de, regulamentos de, até como exemplos de outras Equipas, até como funcionavam, até porque foi assim um bocadinho, deu-me a ideia que foi assim um bocadinho... feito à pressa... não houve assim grande, grande preparação, e nesse sentido se calhar devia ter sido feito de outra forma. Não sei se é habitual neste tipo de convite ser assim, mas...

E – Vocês acham que foi um pouco por convite, não é, todos vós... Poderia eventualmente ter sido por concurso ou outra forma mais... formal, vá lá. Vocês acham que...

P – Por concurso, não sei, uma vez que isto não, não há nada assim que regulamente, é um trabalho voluntário, entre aspas, de alguma forma.

M – É quase um... é um trabalho praticamente voluntário porque por exemplo, eu aderi, ou pediram-me porque a Equipa pertencia aqui à zona norte de xxxxxx e como eu estou aqui, sou médico aqui em xxxxxx da parte norte, fui solicitado para dar apoio à Equipa por esse facto. E também foi numa de boa colaboração, portanto, não me obrigaram, não fui obrigado a participar, nem foi nada oficializado.

Prof1 –É mais ou menos isso. Ninguém disse assim: Olha, agora vais para ali, vais para a Equipa.

E – E se fosse assim, o que é que acham que aconteceria, numa Equipa desta natureza...

Prof2,3 – Ai não funcionava!

Prof1 – Pois, é mais difícil.

P – Por imposição, nem pensar!

Prof1 – É mais difícil.

P – Agora por concurso, se calhar... levava as coisas assim um bocadinho mais sérias, não quer dizer que o nosso trabalho não seja sério, mas... há voluntariado que tem regras e há concursos mesmo para determinados tipos de voluntariado e isso não deixa de ser, no fundo... se bem que estamos no nosso horário de trabalho e a entidade patronal autoriza-nos a estar aqui, mas eu acho que se calhar se houvesse esses procedimentos... não sei... poderia ser encarado de uma forma diferente, um trabalho...

M – Mas também poderia não haver, era grande interesse, em concorrer e esse...

P – Pois...mas acho que há sempre interesse porque quanto mais não seja pela experiência, não é, pela aprendizagem que se tira também do trabalho com esta...

Prof2,3 – Se bem que actualmente... funciona mais... no sentido de haver uma boa colaboração

M – Eu acho que sim...

Prof2,3 – Ou seja, uma boa vontade.

Prof1 – É mais a boa vontade de fazer alguma coisa, do que o reconhecimento profissional, de dar uma resposta a.

Prof2,3 – Porque se fôssemos só a cumprir os nossos horários, nenhum de nós, que está aqui, teria dado a resposta que temos dado. Não está em causa a qualidade da resposta ou a rapidez. Mas o que fizemos até ao momento como Equipa temos todos, todos de nós, dado muita da nossa boa vontade e do nosso tempo para além dos nossos horários

E – Pronto então, passando agora, tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, portanto, no ano passado, que a xxxxxx está por dentro, concluiu-se que esta equipa foi criada em 1997, portanto tem aproximadamente 10 anos de existência, embora tenha havido aqui um interregno de 5 anos.

P – Não faço a menor ideia, mas...

E – Foi. De acordo com os dados, de 2000 a 2005, portanto esteve inactiva durante esse período.

M – Eu sei que já esteve, já esteve nesta Equipa a minha colega Dra.xxxxxx.

P – Sei que esteve a...

M – Esteve, esteve, como ela é aqui a médica em xxxxxx, ela já participou, também na Equipa Multiprofissional daqui de xxxxxx mas já foi há uns anos.

P – Sei que esteve a xxxxxx da xxxxxx, na altura...

E – Sim, sim, pertencia, pertencia. E vocês têm alguma informação acerca das razões que levaram à criação desta Equipa e da forma como se processou, isto reportando-nos a 97, em termos de historial?

P – Não. Não faço a menor ideia.

E – Nem sabem porque é que ela surgiu cá?

P – Talvez por não haver grandes respostas, não é, e ser um...

M – É. A ideia que eu tinha é que a equipa do Centro de Saúde de xxxxxx que não dava resposta... e depois começou-se a pensar em, em fazer Equipas locais, nas várias áreas do concelho. Norte, Centro de saúde e Sul. Portanto, pelo menos estas três, fiquei com essa ideia, da necessidade de dar um bocado mais de apoio, devido à afluência de casos que estariam a ocorrer ao Centro de Saúde de xxxxxx e que a Equipa não tinha capacidade para tratar.

P – Eu penso que elas foram formadas mais ou menos na mesma altura...

E – Sim a de xxxxxx, começou em 96, esta em 97, portanto foi... as datas são...

P – Isto é uma área geográfica também bastante grande, não é...

E – É, e tem a ver, como diz o Dr. xxxxxx com uma política de descentralização, chamemos-lhe assim...

Prof1 – Uma resposta local.

Prof2,3 – A mim também foi isso que me foi transmitido no início. Logo no início do ano, a Educadora xxxxxx o que me disse foi precisamente isso.

E – Pois ela esteve por dentro...

Prof2,3 – E também dada a elevada percentagem de casos aqui nesta zona... Falta de alguns recursos também no Agrupamento, não é, do trabalho aqui desta Equipa.

E – Portanto, a pergunta que eu tenho a seguir até nem, não se adequa tanto a esta Equipa, mas, de alguma forma também não deixa de ser pertinente, portanto tinha a ver com a trajetória da Equipa até ao presente referindo as razões da sua efectividade. No fundo apesar de ter havido um interregno entre 2000 e 2005, algo levou a que se retomasse a Equipa e que se tentasse recriar o seu funcionamento e encontrar respostas através desta Equipa, neste meio. A xxxxxx já falou também um bocadinho do que é que esteve por detrás disso, que esteve o papel do ECAE, não sei se queres acrescentar...

P – Na minha perspectiva penso que teve todo o peso. Provavelmente foram elas que dinamizaram...

Prof1 – Foram eles que impulsionaram isso, os ECAEs, agora extintos, já.

P – Pois... pois.

Prof2,3 – Realmente eram eles que faziam a coordenação.

Prof1 – Chegaram a fazer...

Prof2,3 – Dos apoios educativos, e portanto cabia-lhe a elas essa função.

P - Provavelmente foram elas que sentiram mais essa lacuna na altura em que estiveram aqui na zona de xxxxxx.

E – E relativamente aos vossos serviços, o Dr. Xxxxxx já falou um bocadinho do papel do Centro de Saúde no estar, no tê-lo aqui a representar a saúde, na vossa Equipa. Como é que vocês sentem a influência dos vossos superiores hierárquicos...

Prof2,3 – Eu, da minha parte... acho que tenho tido toda a colaboração do Órgão de Gestão para, possibilitar, estes momentos de trabalho e todas as informações que trago e que são necessárias, tem dado toda a colaboração.

P – No meu caso não põem qualquer obstáculo.

E – Parece-vos que há o reconhecimento das entidades que vos, que vos cedem, entre aspas?...

Prof1 – Até certa maneira impulsionadoras para que estejamos a dinamizar este tipo de situações e a avaliar e de estruturação.

Prof2,3 – Exacto.

Prof1 – Que no fundo é a escola quem vai beneficiar com isso eles têm todo o interesse em que... e tem demonstrado que estão empenhados em que a Equipa funcione da melhor forma possível.

P – Da parte da Junta desde que diga que é bom para a freguesia....

M – Do Centro de Saúde, portanto o Centro de Saúde como parceiro também, neste campo entre a saúde e a colaboração, pois, pediu a minha colaboração numa da minha disponibilidade, portanto sem impor nada, mas pediu-me se eu estaria disposto a colaborar e foi, da minha parte, aceitei e colaborei. Não foi nada imposto.

E – Centrando-nos agora no funcionamento da vossa Equipa e voltando aos dados que foram anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descrevem os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo: quem identifica as crianças que são encaminhadas ou os adolescentes e como é que esse encaminhamento se processa?

Prof2,3 – Nas escolas são os professores, que identificam, no caso do 1º Ciclo, no caso do 2º e 3º Ciclos os Directores de Turma em Conselho de Turma, ou através do Conselho de Turma. Preenchem uma ficha de encaminhamento para esta Equipa, que já existia, e... nessa ficha fazem a descrição da situação o mais detalhadamente possível. Ah... é também obtida autorização do encarregado de educação para esse encaminhamento e para uma observação a realizar aqui, com a Equipa, do aluno em questão e os portadores desses encaminhamentos ou sou eu ou o professor xxxxxx, ou por correio, ou até directamente, temos casos, que o encaminhamento chega...

P – Não só, a maior parte dos casos são encaminhados pelos professores, das escolas. Mas há casos que já vieram também do Centro de Saúde, ou foram para o Centro de Saúde de xxxxxx e eles devolveram porque alguns médicos de família encaminham para lá, desconhecendo até o

funcionamento local das Equipas, encaminham e depois eles devolvem-nos esses processos. Temos, não muitas, mas algumas situações encaminhadas pelos médicos de família.

E – E quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído? Portanto, dado por concluído nas vossas mãos enquanto Equipa. Normalmente quais são os passos, os procedimentos?

Prof2,3 – Analisamos a ficha de encaminhamento e todos os dados que nos são transmitidos nessas ficha. Desde a caracterização do problema às medidas que já estão a ser implementadas, ou não, e a colaboração que é esperada. Analisamos em conjunto toda a informação.

P – Se eventualmente tivermos alguma dúvida, contactamos directamente a pessoa que encaminhou para esclarecer essa dúvida, entretanto os processos são habitualmente analisados. É dada uma vista de olhos, mas depois são avaliados por ordem de entrada na Equipa. Depois disso vamos marcando as avaliações.

Prof2,3 – Vamos, marcamos as avaliações, as observações, nós fazemos sempre observação directa da criança ou do jovem.

E – No contexto de escola?

P – Não, é entrevista. É entrevista com a criança e com o pai ou a mãe ou os pais...

Prof2,3 – Aqui. Este ano tem sido sempre aqui na sede.

P – São, eles dirigem-se aqui à Equipa. Depois consoante a avaliação procedemos a um eventual acompanhamento, fazemos uma ficha de retorno que devolvemos à pessoa que encaminhou com algumas sugestões de intervenção. Por vezes antes de fazer a ficha de retorno, sugerimos estratégias até telefonicamente de uma forma mais informal.

Prof2,3 – Sim, sim, sim.

P – E pedimos depois um *feeb-back* da aplicação dessas, dessas estratégias, basicamente é isso.

Prof2,3 – É.

E – Vocês... trabalham os casos quando entram aqui...

M – Pronto, e se houver algum... problema relacionado com a saúde física da criança ou adolescente se for preciso contactar com os médicos de família, sou eu que tenho esse dom de fazer a ligação ao médico de família e dar informação e trazer o *feed-back*.

P – Pois, faz-se, por vezes, também uma avaliação exterior, uma avaliação social, não está cá a nossa colega mas, por vezes pedimos... à Equipa de intervenção comunitária daqui de xxxxxx, ou a outros Assistentes Sociais das diferentes áreas, porque são várias freguesias, pedimos informação social, se for necessário, sobre as famílias, acho que é isso.

M – Pois, também a parte social, também.

P – Como ela não está cá, nós até nos esquecemos.

E – E que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhadas? É possível terem alguma ideia, neste momento?

Prof2,3 – É delicado porque estes processos não são processos cujos resultados sejam imediatos, não é, portanto é sempre a longo prazo. Eu, como é a primeira vez que estou aqui nesta Equipa, dos casos que nós temos agora em mãos, muitos, notamos, noto na escola nos casos dos meninos que vêm cá e depois nos vêm a passar, que eles sentem-se um pouco mais confortados, pelo menos essa parte penso que é importante, ah... por terem vindo falar connosco e até já vêm dizer, eu fiz isto ou eu vou ter as seguintes...

P – Porque nós por vezes sugerimos mesmo à própria criança ou adolescente ou aos pais algumas estratégias para minimizar alguns problemas, não é?! E aquilo que por vezes vemos, é que eles vêm ter connosco e nos dizem que experimentaram, portanto isso é positivo. Indica que de alguma forma as estratégias que lhes transmitimos são bem absorvidas por eles e pelo menos tentam pô-las em prática.

Agora, eu tenho, se calhar, uma percepção mais clara nos casos que têm acompanhamento psicológico que sou eu que faço aos casos aqui da freguesia, pronto, porque se eventualmente se verificar, após a avaliação, que necessitam de um acompanhamento a esse nível, passam para mim e passam a ser seguidos por mim, é óbvio que aí tenho uma, uma...

Prof1 – Uma noção da situação.

E – E nesse caso qual é a percepção que tu tens sobre...

P – Eu penso que têm sucesso, não é?! Que o acompanhamento, realmente tem valido a pena, na maior parte dos casos, que...

Prof2,3 – Nos casos dos Conselhos de Turma, não é, que são mais professores e que estão sempre ansiosamente à espera da nossa informação e do nosso *feed-back* e que têm aceitado muito bem as sugestões e, em alguns casos é possível ver que o sucesso educativo em termos de aproveitamento, quantificar em notas, não é, e nos níveis que os alunos têm, que há alguma melhoria, nem sempre é aquilo que nós desejávamos e às vezes não se vê logo no 1º período nem logo no 2º período, às vezes a melhoria não é em termos de aproveitamento ou em fichas de avaliação escritas, mas em termos do comportamento, no relacionamento que eles passam, no melhor relacionamento que eles passam a ter com os professores ou com os colegas e tudo isso acho que são conquistas. Portanto às vezes podem ser pequenas evoluções mas, que significam muito para estes casos, que são situações bastante complexas.

M – Mas penso até que na prática se traduz por melhorias até do sistema.

E – O xxxxxx tem alguma coisa a acrescentar?

Prof1 – Não, é que a nossa, nós temos, eu pelo menos tenho assim um, que é, a fasquia um bocado elevada, é que... até aqui perante a escola devia haver uma resposta em que os conteúdos escolares fossem, digamos assim, mais absorvidos pelo aluno, no fundo é esse o objectivo, haver uma evolução do comportamento e ao mesmo tempo uma assimilação de conteúdos, de competências, que faz o aluno ter sucesso na escola, não só a nível de comportamento, como a nível... e muitas vezes a resposta da Equipa e os passos e a componente escolar, ficam muito aquém da resposta que o aluno, se calhar, precisava. E daí talvez uma certa tristeza por não ser capaz a Equipa de sentir que há alguma resposta no aluno, positiva em relação àquilo que se pretende, não é. A relação afectiva com a escola, que muitas vezes o aluno vem para aqui e a escola já não lhes diz nada, eles estão na escola forçados, é quase como uma prisão e não um lugar de prazer, de estudo e de trabalho e se... a Equipa e a relação, a escola em conjunto, conseguissem dinamizar mais o dinamismo e o ânimo escolar do aluno ele sentia-se mais confortável, não é, isso seria mais... [risos]

P – Pois mas, habitualmente o ideal [risos] está muito aquém do real.

M – Depois vai atingir...

P – E há muitas condicionantes depois, mesmo em termos familiares, de estruturas, de...

Prof1 – Sociais que são... complicadas,

P – Eu costumo dizer que nós não fazemos milagres, não é?!

Prof1 – Complexas...

Prof2,3 – E tão complexas que não se resolvem de um dia para o outro e nem de uma semana para a outra. É preciso, às vezes é difícil, mas eu acho que, de uma forma geral, pelo menos eu sinto que aqui na EB 2,3 e também no 1º Ciclo as pessoas estão a começar a perceber que isto leva tempo, que não é de um dia para o outro. E isto custa-nos às vezes, mas é um facto. E por muito que se faça e por muito boa que seja a Equipa, por muito melhor que se consiga fazer, isto será sempre assim... porque um ser humano em formação e é disto que estamos a falar, formação interdisciplinar, multidisciplinar, por isso é que somos multiprofissional ou

multidisciplinar como lhe queiramos chamar, é um processo complexo. Complexo, dinâmico, não é, e que é prolongado no tempo.

P – E quer queiramos quer não a nossa intervenção não deixa de ser limitada. Não podemos fazer o acompanhamento só daquele caso. Fazemos, até, certos limites, depois a partir daí... há outros intervenientes nesse...

E – E a criança não é só aluno, não é...

Prof2,3 – Exactamente.

M – Eu penso que se viéssemos para aqui com a ideia de obter dados práticos favoráveis num curto espaço de tempo, íamos embora.

P – Desistíamos. Já nos tínhamos ido embora.

M – Já tínhamos ido embora, completamente.

Prof1 – Até que há várias propostas que pensamos aqui e concordamos com elas, a estrutura escolar muitas vezes não tem estrutura para dar resposta.

P – A escola não está preparada para isso.

Prof1 – Não tem orgânica nem tem disponibilidade nem tem... formas de funcionamento para alterar determinados comportamentos, determinadas atitudes para dar uma resposta à criança.

E – Pois. Relativamente ao questionário anteriormente aplicado, e em particular no que se referia à questão 6.1, que tem a ver com o preenchimento daquela grelha, era-vos solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança.

Portanto relativamente ao vosso preenchimento, questiona-se que critérios foram utilizados pela Equipa para identificar... pronto, num dos pontos era pedido efectivamente que fossem destacadas com um círculo as problemáticas consideradas mais graves, lembras-te xxxxxx?. Portanto, no fundo a questão que eu coloco é: Quais foram os critérios que foram utilizados por esta Equipa para classificar as problemáticas como graves ou como menos graves? No fundo o que é que para vocês é entendido como uma problemática grave?!

P – Na nossa opinião, uma problemática grave seria aquilo que mais interfere com o funcionamento daquele jovem ou daquela criança, não é? Portanto aquelas que estão com círculo seriam aquelas que, naquele momento, da avaliação, estariam a impedir, os progressos, daquela criança. Eu penso que foi esse o critério.

E – Era só uma questão de esclarecer. Foi também possível verificar que os itens “Abandono e absentismo escolar” e o “Clima de escola desfavorável” constituíram, cada qual, 2,34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar. Portanto, estes dois, não me estou a referir ao vosso, portanto, a leitura das 13 Equipas, os resultados foram estes. Abaixo destes, situou-se o item “Coordenação docente ineficaz” com 1,37%. Portanto de todas as opções, apenas 1,37% situaram como causador do mau estar da criança, a Coordenação docente ineficaz, e eu perguntava: Quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens, ou não preencher, e que razões consideram justificar estes valores, no fundo tão baixos, num quadro geral de leitura das crianças que são encaminhadas para as Equipas?

P – Aquilo que, a ideia que me surgiu agora assim de repente esses valores baixos talvez porque é complicado estarmos a avaliar o trabalho de alguém que não estamos no terreno. A informação que temos é apenas aquilo que vem descrito e pouco mais do que isso, portanto é sempre complicado estarmos a avaliar, se a coordenação docente é eficaz ou ineficaz, se calhar nem nos compete muito a nós... entrar por aí. Talvez por isso, não é. Agora o abandono...

E – Abandono e absentismo escolar...

P – E o clima de escola desfavorável, não é, que são também...

Prof1 – É que nós não temos quaisquer dados a não ser imagens que nos chegam através dos alunos ou através de...

P – Mas mesmo que eventualmente fizéssemos a entrevista com o professor seria sempre complicado e muito subjectivo avaliar esta coordenação.

E – Também estavas a falar relativamente ao “absentismo e abandono escolar”... portanto no vosso caso concreto e com a casuística que foram apenas 6 casos, ah... portanto, se calhar...

P – O abandono escolar, talvez porque não haja assim uma percentagem tão elevada de absentismo nem de abandono escolar... não é... assim uma coisa...

E – Na vossa situação concreta, não houve nenhum encaminhamento...

P – Exacto e em termos de problemáticas se calhar não é das coisas que mais se destaca na maior parte dos alunos. E o clima de escola desfavorável, isto aqui, noto, eu estou-me a recordar que achámos isto, este item um bocadinho ambíguo, porque o clima de escola pode-se referir a um determinado tipo de situações, não é, eu acho que neste caso até, acho que até esse miúdo que temos que reavaliar, tratava-se de alguma rejeição da parte dos colegas... eu penso que tem a ver com isso.

E – Insere-se perfeitamente aí.

P – Pronto. Se calhar também não é uma percentagem assim tão elevada de... situações onde, onde esse clima seja desfavorável. Ou seja, pode haver uma ou duas em cada vinte crianças que sintam esse clima desfavorável, mas regra geral, eu penso que não passa por aí, também.

E – Penso que está justificado. Pronto, agora vamo-nos centrar na interacção com os distintos intervenientes.

Uma vez mais com base nos dados que foram recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-

se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas, portanto, como sendo os primeiros interlocutores com os quais as equipas interagem; os pais, em segundo; os médicos/serviços de saúde, em terceiro lugar; os técnicos de serviço social /serviços sociais em quarto, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interação entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se: Em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes ou serviços e como é que essa participação se processa? Quando é que vocês solicitam... ou...

P – Sempre que temos alguma dúvida no processo de encaminhamento e precisamos de esclarecer ou de especificar um bocadinho mais determinadas áreas, porque cada serviço abrange mais determinado tipo de problemática, não é, quando temos alguma dúvida em relação a qualquer uma dessas áreas, eu penso que é aí que recorreremos aos diferentes serviços.

E – Há outros serviços, para além dos que estão aqui representados com os quais vocês... a quem vocês pedem, por vezes...

M – Nomeadamente, por exemplo neste caso deste miúdo, não é, estamos a pôr a hipótese de o orientar para uma consulta da especialidade a nível de saúde, não é?!

E – Não. Não, mas tem a ver com isso.

P – Tem a ver com os serviços médicos, não é?

E – Não, não. Com os serviços no seu todo, portanto estes foram os que foram identificados maioritariamente.

P – Mas aí fala dos serviços médicos, não é?!

M – Fala em tudo. Pois nós, o que nós podemos resolver aqui, resolve-se. Por exemplo, há um caso ou outro que a gente diz assim, pode-se necessitar de apoio da especialidade de

pedopsiquiatria ou até de uma área específica da saúde e então tentamos através do médico de família, que essa criança, vá pedir, vá receber esse parecer de outra especialidade. Acho que é mais ou menos isso.

P – Ou para o terapeuta da fala. É isso.

M – Sim, e no caso também da terapia da fala.

E – Também focava atrás a questão dos serviços sociais, que quando...

P – Ou uma avaliação, ou até uma eventual intervenção...

E – Que não tem que estar necessariamente representados na Equipa, não é?

P – Até porque o projecto de intervenção comunitária, pelo menos aqui em xxxxxx, que são duas Técnicas de Serviço Social que não fazem parte. Colaboramos com elas essencialmente porque depois xxxxxx... a colega também... faz parte um bocadinho do grupo delas...

E – Portanto era nesse sentido, a questão era nesse sentido...

P – Pois, quando contactamos os serviços é para esclarecer qualquer dúvida ou para encaminhar, eventualmente, não é!

E – Ou para pedir a colaboração ou se calhar informações complementares...

P – Sim, sim é isso.

E – Como estava um pouco a dizer, não era?

P – Sim, é isso.

E – E como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interacção ou pedido de intervenção] Qual é o vosso parecer ...

P – Pais, regra geral, acho que são...

M – Penso que estão dispostos a colaborar.

P – São receptivos.

M – São receptivos, acho que sim. Pelo menos da parte dos colegas, também ainda não houve assim muitos casos... não é, nós ainda não tivemos muitos casos, mas da parte dos colegas sempre que eu lhe ponho a questão eles estão dispostos a colaborar, penso que sim.

E – Vocês a nível da educação partilham também, na vossa área...

Prof1 – Não houve rejeição de casos, de...

Prof2,3 – Não houve rejeição de casos?...

Prof1 – Sim, de situações que fossem propostas aos colegas que eles se negassem a fazer.

Prof2,3 – Ah! Não! Há colaboração.

Prof1 – Não há assim...

Prof23 – Exactamente... estava agora a... não tem havido rejeição, eles acolhem bem as sugestões.

E – Querem acrescentar mais alguma coisa?

Prof2,3 – Não, acho que não.

E – E como vos parece ser percebida a acção que vocês desenvolvem, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interagem e ainda pelos vossos superiores hierárquicos? No fundo, a ideia que têm da imagem que vocês passam para estes diferentes públicos, do trabalho que é feito na Equipa... Relativamente à educação, vocês, no fundo... noutras questões já, já abordaram um pouco.

P – Da ideia que eu tenho é que quem valoriza mais a Equipa e o trabalho desenvolvido são os professores. Sobretudo porque muitas vezes precisam de uma avaliação externa... de alguma forma da percepção que eles têm das dificuldades e acho que eles valorizam o nosso trabalho. E até... os pais, os pais muitas vezes não sabem muito bem ao que vêm, não é, nem o que é que é isto, esta gente toda aqui a fazer uma avaliação, mas acatam porque habitualmente são os professores ou os médicos que encaminham e eles vão.

M – Mas eu verifico que os pais se preocupam também com esta problemática, porque são muitas vezes, vêm ter com o médico a dizer que precisavam que o menino fosse a uma consulta do psicólogo, porque na escola o informaram que ele tinha dificuldades de aprendizagem e de um modo geral vejo que os pais se preocupam também com isso. Que estão e que querem mesmo que alguém lhe resolva o problema.

P – Pois, se calhar vêm um bocadinho nessa perspectiva, que lhe demos uma resposta ao problema.

M – Agora pois, a perspectiva às vezes é essa. É de que se lhe dê uma resposta imediata para o problema e que nós, e que eu digo que não pode ser.

P – Também tenho ideia que há uma perspectiva um bocadinho elevada, em relação... à nossa avaliação e ao nosso trabalho. Acho que se cria assim uma expectativa...

M – E há uns tempos atrás até se pensava que um médico é que era capaz de resolver com a pilulazinha milagrosa, resolver o problema da aprendizagem do menino, agora está a mudar um bocado, mas muitas vezes, chegavam-me lá os pais da criança: Sr. Dr. o nosso filho não aprende, não consegue aprender, veja se lhe receita qualquer coisinha [risos] para melhorar a situação...

P – Porque os medicamentos habitualmente agem mais a curto prazo, se calhar eles acham...

M – É isso, é isso, e a sensação que, qualquer pilulazinha podia melhorar o resultado do menino na escola. Havia e ainda se vê, ainda se nota essa mentalidade, apesar de começar a mudar até pela frequência com que as pessoas vêm às Equipas, ou vão informadas para esta problemática e para este apoio das Equipas multiprofissionais.

P1 – E vão conhecendo casos também, o vizinho que veio...

M – E vão conhecendo. E os próprios professores também já estão mais mentalizados e já sabem como é que isto funciona, não é?! Porque antigamente, eram os próprios professores a dizer: Olhe leve o menino ao seu médico de família para ver se, se lhe arranja qualquer coisinha para ver se melhora, se melhora a situação.

Prof2,3 – Ainda há. [risos]

M – Pois continuará, continuará a haver. Agora à medida que eles se vão informando e que vão tendo conhecimento que existe este apoio e que eles próprios vão ter de definir estratégias para que a criança tenha melhores resultados, portanto isso é um processo de aprendizagem e que vai levar algum tempo.

Prof2,3 – Mas leva tempo.

P – E dá-me ideia, pelo menos aqui em xxxxx não há ainda uma grande sensibilização para o trabalho da Equipa. Dos professores talvez não, já cada vez há mais, se bem que ainda há confusão quanto aos papéis e o que é que se pretende da Equipa, e o que é que não se pretende. Mas os outros profissionais, por exemplo os médicos daqui da zona, acho que são um bocadinho avessos ainda, a qualquer encaminhamento para a Equipa.

M – Para a Equipa, sim sinto isso.

E – Por exemplo há bocado falávamos dos técnicos, por exemplo da intervenção comunitária ou de outros profissionais aí do meio...

P – Eles habitualmente, eles respondem às nossas solicitações, nunca eles...

E – E agora serem eles a vir ter convosco e solicitar-vos...

Prof2,3 – Já da parte dos professores até tem que se fazer uma filtragem porque se não nós não tínhamos capacidade nenhuma de resposta, seria completamente impossível porque a tendência inicial é qualquer caso que surge, qualquer complicação: Equipa. E aqui nós... a expectativa um pouco elevada de mais para as nossas reais funções, não é...

P – Funções ou capacidades.

M – Pois, e eu também penso que terão que ser mais os professores a encaminhar as crianças para a Equipa do que propriamente os médicos.

Prof2,3 – Claro.

M – Porque nós, eu tenho a experiência, contactamos com a criança episodicamente...

P – Exacto.

M – Apercebemo-nos de problemas de saúde, mas problemas de, muitas vezes comportamentais e de aprendizagem...

P – Mas por vezes os pais, não é, chegam ao médico e pedem mesmo.

M – Sim, sim. Normalmente o que eu digo é: sim senhora, tem de falar com o professor do seu menino para que ele, depois, tome a atitude de encaminhar para a Equipa Multiprofissional, fazendo um pequeno relatório do que é que se está a passar com a aprendizagem dele e depois será orientado para a Equipa Multiprofissional. Porque eu, só por mim, muitas vezes não vou orientar porque não sei depois o que se está a passar na realidade com a criança. Posso me aperceber que ele tem comportamentos hiperactivos ou desse tipo, mas pouco mais... só sei depois que a mãe que me diz, que o professor que diz, ou que nota que a criança não está a aprender como devia ser, não é.

P – Pois, não só em termos de aprendizagem, é que há problemas que só se manifestam em casa e na escola não, ou vice-versa.

M – Pois, pois, pois.

E – Então, no fundo é assim: os vossos encaminhamentos, embora sejam maioritariamente feitos pela escola ou pontualmente pela saúde, no fundo há em alguns casos então, a mão dos pais por detrás, a preocuparem-se e a accionarem de alguma forma, a que..., ou médicos ou professores promovam esse encaminhamento. Não parte necessariamente, só mesmo do professor, não é?

Prof2,3 – Mas maioritariamente, é.

M – É, maioritariamente. Eu penso, eu penso que muitos dos pais por muito daquilo que me apercebo, são alertados primeiro pelo professor. Que os comportamentos da criancinha, eu penso que é através, os professores são fundamentais até no alerta para os pais sobre os problemas de aprendizagem e até de comportamento, e depois então o pai é que começa a pensar em pedir também ajuda, não é?

P – Porque tem que haver sensibilização, não é? Enquanto, os pais nem sempre aceitam da melhor forma que o filho... tentam sempre normalizar, é complicado assumir que o filho tem realmente alguma dificuldade...

Prof2,3 – É uma percentagem, neste momento, ainda, que à partida, parte mesmo da iniciativa dos encarregados de educação.

E – Pronto, há bocadinho já falaram dos vossos superiores hierárquicos, a imagem que eles têm, portanto, por um lado, é o facultarem o vocês estarem aqui e por outro é a imagem que vocês acham que eles têm do trabalho que está a ser aqui produzido, vocês acham que eles têm uma noção, ou vocês têm alguma forma de lhes comunicar e ir pondo ao corrente do trabalho que é feito na Equipa?

Prof2,3 – A escola tem.

E – Ou se sentem necessidade de o fazer...

Prof2,3 – A escola, sim. Mas tem que haver uma estreita colaboração entre os serviços especializados de apoio educativo, que é o sector... e o Órgão de Gestão e neste Agrupamento isso existe. Portanto, eles têm consciência do trabalho e já sai naturalmente, portanto é no contacto diário, têm sempre o *feedback* do que é que se faz aqui na Equipa e têm a noção de que nós temos muito trabalho em mãos sempre, e que por termos tantos casos em mãos e em estudo, e os casos serem tão complexos, que temos muito trabalho e muito pouco tempo para poder responder, pouca capacidade de resposta por não termos tempo, humanamente é impossível para responder a todos os casos.

P – Quanto a... a minha entidade patronal representa também a da xxxxxx que é a Assistente Social, que não está... ele também não se preocupa muito com a questão. De vez em quando eu vou-lhe falando até para ele perceber que, este tempo que retirou ao serviço da Junta, tem algum interesse e tem os seus frutos também. Mas ele, pronto, não se preocupa muito, confia já na minha palavra e se eu digo que realmente... desde que seja benéfico, sobretudo para as crianças, porque ele sempre se preocupou muito com as crianças e com o bem-estar das crianças. Desde que isto seja mais uma resposta para elas... para ele... nunca impôs qualquer... nem, nem... também nunca se preocupou muito em saber porque também acho que não passa muito por... também é o papel dele, não é, acho que...

M – Para ele é bom a freguesia ter uma Equipa, ter uma Equipa que dá apoio a casos problemáticos, não é?

P – O que lhe custa mais é, é o facto de envolver outras freguesias [risos]

M – Pois, devia ser só para a dele... [risos]

E – Quantas freguesias é que são?

P – São três, xxxxxx, xxxxxx e xxxxxx.

Prof2,3 – E xxxxxx também não é?

P – xxxxxx?!

Prof1 – xxxxxx...

Prof23 – xxxxxx, xxxxxx, não é?!...

P – Não. Xxxxxx não é... eu agora também já estou assim...

M – Sabes que o xxxxxx, xxxxxx, atenção, xxxxxx é xxxxxx.

P – Ah! Então é isso!

M – É xxxxxx, temos crianças de xxxxxx.

P – Pois, a freguesia é o xxxxxx.

M – Pois, provavelmente a freguesia é o xxxxxx, mas a escola, a escola está em xxxxxx. Agora já nem há escola do ensino básico no xxxxxx, as crianças vêm para xxxxxx.

P – Em termos de acompanhamentos depois, é óbvio que eu não posso estar a acompanhar crianças de outras freguesias aqui na Junta. E o problema é que por vezes, não há respostas em termos de apoios psicológicos, e eu também não posso fazer mais do que, mesmo assim, já é...

Prof2,3 – Já é muito complicado, porque o maior número de casos que temos é sempre...

P – É aqui da freguesia,

Prof2,3 – E a pedir apoio psicológico, acompanhamento psicológico. A suspeita é sempre, é que haja, a maior parte das vezes, não quer dizer que seja só isso mas a taxa incide muito em problemas do foro psicológico...

P – Pretendem essencialmente uma avaliação psicológica para perceber se aquelas dificuldades podem estar relacionadas...

E – Portanto é assim, no âmbito da Equipa, propriamente, vocês fazem diagnóstico e avaliação da situação. Depois o encaminhamento que a xxxxxx faz, já no fundo, se pode considerar um trabalho complementar da Equipa, mas não é trabalho da Equipa. É trabalho, vá lá, facultado pela junta de freguesia à população do meio.

P – Como se houvesse outra psicóloga a trabalhar na Junta e eu encaminhasse para aquele serviço.

E – Como é que vocês concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?... Querem que eu repita? Como

concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade? Eu posso demonstrar, se quiserem...

Prof1 – É um parceiro importante no contexto de formação e desenvolvimento dos alunos e das crianças na escola, não é. Porque, nas escolas não têm... todos os meios que gostariam de ter, para dar uma resposta mais equilibrada nas várias... dinâmicas, nas várias componentes que envolve a criança social, psicológica, científico ou escolar, não é, familiar, não tem estrutura para dar resposta a isso, não tem capacidade. Não só do ponto de vista lectivo como da parte do pessoal docente para acompanhar. E há situações que estão extra muros da escola, que não se consegue acompanhar, não é.? E a Equipa tem outra visão, outra formação do meio, outra forma de pensar também a escola, que contribui para que a escola possa dar uma resposta melhor à criança, ou ao aluno.

P – Pois, está-se a cingir um bocadinho ao contexto da escola. Promover redes, não sei se promove concretamente redes, mas se calhar conseguimos ter uma... mexer um bocadinho com os diferentes sectores locais, não é, para cada um nos dar algum tipo de informação, e nesse sentido às vezes articulamos... e não sei se se pode chamar uma rede, não é, mas...

E – É, no fundo, se há uma articulação...

Prof1 – Uma rede é uma colaboração entre vários intervenientes, uma promoção, não é? É mais um elo de apoio a, tanto à família como à escola provavelmente vai promover algum, alguma acção de desenvolvimento ou de apoio, não é, é isso.

M – Estás também a pensar na Equipa de Protecção de Menores, não há aí uma entidade que é...

E – Que é a Comissão de Protecção de crianças e Jovens em Perigo... sim.

P – A nível concelhio...

M – Isso é a nível Concelhio, não é?

E – Essa é a nível concelhio, é.

M – Queres saber também se nós temos alguma relação com isso?

E – Portanto, no fundo é perceber se vocês têm ideia do que uma Equipa como estas, desta natureza, neste caso concreto, a vossa equipa, se vocês consideram que é uma estrutura que consegue interagir com os organismos da comunidade, no fundo... servir e ajudar, beneficiar do contributo que eles possam dar, facilitando estes processos de ajuda a estas crianças. Quer dizer, se as crianças são, de alguma forma, beneficiárias, se é enriquecido com o trabalho que a Equipa consegue promover por não se cingir a tratar cada caso de uma forma mais isolada, mais centrada...

P – No fundo acabamos por conseguir mobilizar de alguma forma, diferentes intervenientes, quer da escola, quer depois em termos sociais, depois, se eventualmente for o caso, ou outros, não é, a junta de freguesia também tem um papel importante...

E – Se calhar aquele aspecto mais burocrático que às vezes se utiliza nas relações interinstitucionais entre os vários organismos vocês conseguem-no fazer... possivelmente... sem recorrer...

P – Sim de uma forma, de um modo mais informal...estabelecemos contactos e acabamos às vezes para alertar para determinadas situações que não estavam ainda sinalizadas, de alguma forma, ou que as pessoas ainda não tinham dado conta da situação, de problemas que podiam existir...

E – É nesse sentido.

P – Sim é nesse sentido sim, eu penso que sim. Se calhar uma coisa mínima.

Prof1 – Mas nós até nem notamos muito isso, porque no caso a xxxxxx está a jogar em casa, ela faz de um lado e faz do outro, ela está a apanhar os dois papéis, de maneira que ela desfaz dum lado e resolve do outro. [risos]

P – Não, mas é mais útil também, porque eu tenho uma visão, até da própria freguesia...

M – Tem um contacto muito directo.

Prof1 – Nem dá conta que assume dois papéis e... faz o encaminhamento directo, não é?[risos]

P – Mas muitas vezes, basta os casos virem e eu já sei mais ou menos como é que é a família, donde é que... É útil também o facto de eu pertencer à Junta e de ter esse papel. E se precisar de alguma informação, basta ir, ao Presidente da Junta e perguntar-lhe qualquer coisa, se conhece a família, e como é, o que é que a mãe faz, também é bom essa...

E – É essa informalidade que acaba por facilitar também os processos, não é... em termos de morosidade, se calhar...

P – Sim, sim. E pronto, o Presidente da Junta, tenho que... não estou aqui a puxar a brasa à minha sardinha mas, eu acho que ele é uma pessoa muito, resposta que seja preciso dar em termos sociais ele... consegue, e acho que isso é bom... e está disponível... acima de tudo, eu acho que isso é... ou para estabelecer contactos depois, que se calhar ele tem mais conhecimentos do que propriamente nós, mas temos acesso a esse tipo de... mesmo no Agrupamento e temos também boa relação com o Presidente do Conselho Executivo, que é uma coisa também, muito boa...

E – A ocorrerem, que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade? Portanto, vocês pedirem a ajuda de quem está na comunidade que vocês integram, acontece com muita frequência. E há situações em que sejam outros organismos, outros serviços da comunidade que recorram a vocês para além do pedir, já não me estou a cingir ao encaminhar crianças, se há algum outro tipo de pedidos ou de solicitação que vos seja feita para além disso?

P – Até à data eu acho que... se por esse procedimento de encaminhamento...

M – Também ainda não há muito conhecimento, não é, do funcionamento desta Equipa, não é. Não há, não há realmente grandes contactos exteriores.

Prof1 – Ainda não houve conhecimento. O divulgar ajuda a criar uma imagem... específica.

P – Este ano... o ano passado a Equipa voltou-se a formar, mas só este ano e fizemos algumas cartas de divulgação da Equipa... a diferentes entidades.

E – Sentem que estão num processo de recomeço, não é?

M – É. Sem dúvida.

Prof2,3 – Este ano, por acaso, a escola, o Agrupamento acabou por recorrer um pouco à Equipa, não do trabalho com a classificação Internacional de Funcionalidade e promoveu uma acção na escola com elementos do CE de xxxxxx e solicitou, convidou os elementos da Equipa a estarem presentes. Pronto, isto é... é uma situação.

E – É um tipo de solicitação que não tem a ver directamente com o encaminhamento de casos específicos, é isso... é verdade.

Prof1 – Mas com a orgânica e o bom relacionamento entre os vários intervenientes do processo...

E – Portanto, colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como constrangimentos à vossa acção. No fundo quais são as limitações que vocês sentem que, de alguma forma...

Prof2,3 – Disponibilidade de tempo para o número de casos que nos surgem.

M – Era preciso estar a tempo inteiro...

P – Quase.

Prof2,3 – É verdade, é verdade.

M – Era preciso estar a Equipa a funcionar...

Prof1 – Aliás, para acompanhar os garotos, para dar-lhe, se foi a melhor resposta, se não foi,

P – Seguimento mais...

M – Não, não é necessário a Equipa toda, mas pelo menos um ou outro elemento da Equipa, quase que a tempo inteiro.

P – Eu acho que se as Equipas estivessem, se fossem mesmo oficializadas, ou alguma coisa, se até houvesse... um rendimento para fazer parte de uma Equipa e trabalhar a tempo inteiro, nessa Equipa, eu acho, isso sim, seria... um trabalho, que talvez tivesse resultados mais notórios e mais... isso sim.

M – Pelo menos a psicóloga a assistente social... e pronto deviam de estar muito disponíveis para ...

P – Mas seria, um trabalho, ou seja, se houvesse mesmo... se fosse um trabalho como outro qualquer. Em vez de trabalhar para a Junta de Freguesia, trabalhava, para o Estado ou para o Ministério de alguma coisa, trabalhava numa Equipa Multiprofissional. Acho que era, aí sim, agora, é complicado estarmos a deixar o nosso trabalho e as nossas tarefas, muitas vezes para dedicarmos tempo e disponibilidade em termos até... emocionais e até mentais para...

M – Mas eu por acaso fiquei um bocado com a ideia de que as Equipas Multiprofissionais, a tendência era para acabar. E que toda esta problemática teria que ser resolvida nas escolas. Eventualmente os professores e uma assistente social da escola, por cada escola é que teriam... fiquei um pouco... isto numa formação que tive sobre saúde escolar com a xxxxxx.

P – Sim, também, tenho essa ideia.

M – Que a ideia que eles querem lançar é a ideia da inclusão. Portanto, todas as crianças têm direito de ir para a escola. Mas que depois a própria escola com os professores e eventualmente uma assistente social... a escola é que teria de organizar e estruturar programas e... condições físicas da própria escola para ter, para dar condições...

P – Se calhar até era o ideal porque havia ali, há uma disponibilidade e uma colaboração mais próxima.

M – Isso é o ideal, agora até pôr isso em prática...

E – Era haver lá esses recursos, não é...

M – Até pôr isso em prática, vai ser difícil...

P – Mas seria, no fundo é aquilo que eu estava a dizer, que devia funcionar na escola, essa Equipa, mas as pessoas estariam ali apenas para aquela função, em vez de estarem...

M – Sim, pronto, ou então, a Equipa existia na escola, não é, poderia estar lá na escola, ou trabalhar lá, essencialmente na escola, não quer dizer que fosse...

Prof1 – É, a ideia nuclear é essa. E depois então, se a escola não dá resposta, ou não tem, ia ao Centro de Saúde buscar lá o... médico para colaborar.

M – Sim, eventualmente pedir ao médico pode colaborar, não é, a Equipa pode contactar com o médico para saber daquela criança ou se há problemas de saúde, ou não, e que estejam a interferir na aprendizagem da criança. Pois... até isso acontecer...

Prof2,3 – Às vezes, parece que isto... acaba por ser... uma pescada, não é, como se costuma dizer,

P – Com o rabinho na boca.

Prof2,3 – Com rabinho na boca. Porque é assim, mandam-nos procurar, nas escolas, os recursos na comunidade. Isto é, o que a escola, isto é um recurso da comunidade, porque nós, por exemplo, na escola, não temos serviços de psicologia.

M – Pois é isso que queria dizer...

Prof1 – Tal como a saúde escolar...

Prof2,3 – Recorremos aqui à Junta de Freguesia, à Dra. xxxxxx, ou à Equipa Multiprofissional, que no fundo é tudo a mesma coisa. [risos] Porque a Junta e freguesia é a Dra. xxxxxx, a Equipa Multiprofissional é a Dra. xxxxxx, no que diz respeito aos serviços de Psicologia, que nós não temos, portanto vamos ver bem as coisas, não é, vamos buscar um recurso à comunidade, nessa perspectiva terminar com as funções da Equipa Multiprofissional, é verdade, são estas as orientações... que o Dr. xxxxxx está a dizer que nós todos temos tido, mas no fundo vai dar ao mesmo daquilo que está em funcionamento.

M – E o que eu penso é que isto é tudo feito lá nos gabinetes e que as pessoas não vêm beber à realidade, ao concreto, e depois fazem estas coisas que é tudo muito bonito.

Prof1 – E depois é a tal coisa, ou seja...

M – Ou pensam...

Prof1 – Falámos aqui algumas vezes que a escola não tem recursos para dizer assim: Olha vou libertar um professor para saber o que é que se passa com a turma A B e C, porque parece que há muita indisciplina... não tem disponibilidade para isso!

M – Não. Pois a escola não tem, mas se o nosso governo definisse: há tantos professores no desemprego, esta escola tem este grupo de professores para dar aulas, e tem depois um núcleo de professores específico.

Prof1 – De apoio.

M – Para as situações em que seja preciso dar apoio ou resolver casos, casos mais graves de aprendizagem. Agora...

Prof1 – Ou adaptar turmas.

M – E meter lá realmente um psicólogo também... e formar isso. Portanto, é tudo muito bonito.

Prof2,3 – Isso pensávamos nós que era o que ia acontecer quando criaram os quadros de zona pedagógica e essa foi a filosofia inicial, só que...

M – Agora este momento, a política é não gastar dinheiro.

Prof2,3 – Na prática isso nunca mais aconteceu.

P – Se calhar gastam é com...

M – Ou acabam por se, se...

Prof1 – Pois, mas a política é essa, que se fala.

P – Para assessores não falta dinheiro.

Prof1 – Pois, mas a filosofia que eles falam por detrás é essa. Está por detrás, está subjacente é isso. Porque não há recursos. É com o argumento, é isso, de ver se se organiza, veja as dificuldades que tem, veja aquilo que precisa... não é, e organize-se e peça apoios. Só que muitas vezes os apoios que a escola até sabe como é que há-de dar, não tem é recursos para os dar, não há meios materiais e disponibilidades para trabalhar.

M – A xxxxxx contou lá um caso que foi visitar uma escola do ensino básico, em Itália, e que entrou na escola e que ficou muito admirada porque vê uma cama, uma criança deitada numa cama, numa escola e então: mas a criança está aqui deitada numa cama, ainda se estivesse numa cadeira?! Não esta criança é uma paralisia cerebral, daquelas complicadas, que não vai ter qualquer sucesso... de aprendizagem, não vai ter qualquer sucesso intelectual, mas está aqui só para interagir com os outros. E as crianças quando saem, os colegas vão lá, quando vão para o recreio, vão lá se despedir dele... conversar com ele, falam para ele... interagem. A criança está aqui só para interagir. Agora vejam isto!

P – Nós temos um exemplo aqui, na escola. Um miúdo com paralisia cerebral.

M – Pois, mas...

P – E está na sala de aula, sempre. Só que não tem nenhuma cama para estar também. É uma auxiliar que anda com ele sempre.

M – Pois mas aí está, é isso que me dá a entender que querem... agora é preciso, é depois é criar, ter auxiliar, meter uma auxiliar porque aquela criança vai precisar de praticamente uma auxiliar só para ele... ou...

Prof1 – A tempo inteiro.

P – Pois essa que está na escola, não está lá a tempo inteiro, está lá duas vezes por semana. São as tarefas.

M – Pronto, isso eu não sei como funciona.

Prof2,3 – São as tarefeiras.

P - É, é. Ela é tarefeira.

M – Eu também concordo, porque eu tenho um caso, um vizinho que é uma criança com paralisia cerebral grave, que está metida numa cave, desde pequenino, e que vive, e que foi para a CERCI mas os pais não... aderiram à CERCI e o miúdo está fechado dentro da cave, tem agora 27 ou 30 anos e é uma criança que está deformada, completamente atrofiada, e que, neste momento, mas isso também por culpa dos pais, não é.

Prof2,3 – Pois...

M – Culpa dos pais e alguém que não faz, não fez grande pressão.

P – Não é só dos pais, porque o Ministério Público aí tinha um papel, a...

M – Não, não fez grande... porque ele andou na CERCI, mas depois... e agora acho que estão... acho que vem lá alguém falar com os pais e estar em contacto com eles. Mas o miúdo viveu sempre ali, isolado do mundo, completamente.

Prof1 – Isso fez-me lembrar situações que não é de doença mas é distúrbio familiar. Ainda há dois anos, dois anos... o ano passado, uma aluna que ia para a escola dormir, houve dias e dias que ela dormiu em cima da mesa na sala.

M – Porquê, porque não dormia?

Prof1 – É que punha-se a ver filmes até às três da madrugada. Os pais não tinham horas nem para se deitarem nem para se levantarem.

M – Pois, pois, pois...

Prof1 – Aquilo era uma desorganização terrível.

M – Pois, pois.

Prof1 – Como é que uma garota dessas se não dormir um sono relaxante, pode estar numa sala de aula de manhã, a pensar, não pode!

Prof2,3 – Constrangimentos.

Prof1 – Essa da cama fez-me lembrar, se calhar é preferível...

P – Mais constrangimentos...

M – Vamos lá a ver...

E – Constrangimentos... não sei se vocês encontram mais alguns, falaram há bocado do tempo...

P – Tempo, bastante. É um dos mais importantes.

E – E elementos facilitadores? Por um lado o que vos limita...

M – A nossa boa vontade [risos]

Prof2,3 – Era o que eu ia dizer, a nossa boa vontade!

Prof1 – Sobretudo de vocês as duas que têm...

Prof2,3 – De todos, de todos!

P – É a Equipa.

M – Vocês têm um papel mais,

Prof1 – Não, têm tido sempre uma, uma... sobrecarga. [risos]

Prof2,3 – Mas acho que é de todos, e o bom entendimento entre os elementos que, para além de qualquer aspecto formal, que haja... se não houver, em qualquer serviço e em qualquer situação, se não há bom entendimento, se não se faz numa perspectiva de boa vontade e de boa colaboração, como aqui já foi dito, nada funciona. E portanto acho que aqui nesta Equipa é uma sorte, uns com os outros, porque estamos, estamos bem e estamos a funcionar há pouco tempo, portanto...

P – Pois.

Prof2,3 – Não é, se calhar se tivéssemos possibilidade de ter...

M – É esta Equipa, esta Equipa está a funcionar há meio ano.

P – Outro constrangimento prende-se com o facto, pronto, desta questão da mobilidade dos professores acaba por ser... porque tínhamos no ano passado uma equipa, este ano, tivemos quase que recomeçar. A xxxxxx já tinha feito parte de uma Equipa, já sabia mais ou menos como é que isto funcionava, o professor xxxxxx não. Tem que haver uma série de procedimentos que se calhar, também depois atrasam, para além do pouco tempo que temos, ainda temos que estar a...

Prof2,3 – Sim, conhecer a realidade, eu não era daqui.

P – Exactamente.

Prof2,3 – Não conhecia os alunos, foi uma adaptação total este ano. Conhecer o meio que é fundamental, nesta área de trabalho, portanto, o haver mobilidade constante afecta bastante, é como diz a Dra. xxxxxx e o Dr. xxxxxx, e temos falado porque começamos sempre do zero e assim...

E – Se agora com, com os professores a permanecerem três anos na escola, pelo menos três anos...

M – Pelo menos três anos...

[Risos e falas cruzadas]

Prof2,3 – Se a psicóloga ficar... olha agora vê lá!

M – Ela pede ao presidente da junta. [risos]

Prof1 – Dar-lhe conhecimento, pelo menos, é para o motivar.

E – Em termos de elementos facilitadores têm algum dado mais, para além desse que referiram?

P – Estava aqui a pensar... elementos facilitadores...

M – A disponibilidade de instalações da junta de freguesia... o espaço.

Prof2,3 – Também.

P – Pois, o espaço.

M – A facilidade com que nós, com que no-lo deram, pronto, que não nos põem entraves, no caso da junta de freguesia.

P – Em termos de logística, de recursos também, acho que isso também facilita o trabalho, não há problema nenhum em tirar fotocópias, em fazer telefonemas, em... tudo isso.

M – Pois... a facilidade de apoio, todo o apoio que a junta de freguesia dá à Equipa.

E – Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa desta natureza?

M – Mais profissionais, psicólogos, pelo menos dois, no mínimo acho que é essencial, até porque às vezes uma visão complementar da mesma área é importante, não é?! Em termos de professores talvez também, mais um professor, educadores, não temos educadora neste momento, tivemos no ano passado. Se bem que também a maior parte acaba por ser do... 1º Ciclo e mais profissionais. A técnica de serviço social também este ano está com pouca disponibilidade, isso também por vezes...

E – Mas seria de continuar a incluir numa situação ideal de Equipa?

M – Sim, sim. A assistente social, eu acho que sim, acho que é importante.

P – Mais profissionais...

Prof2,3 – Estes que já estão e que são ideais.

M – Sim, sim. Só duplicando a assistente social e eventualmente a professora do Ensino Especial, do...

Prof2,3 – Assistente social, não. A psicóloga.

M – Ah! A Psicóloga, pois. A psicóloga... estava a associar...

P – E um professor, se calhar, do ensino regular, quer dizer, é do regular mas é da área da Educação Especial, mas é do 2º Ciclo.

Prof1 – Sim, mas...

Prof2,3 – Eu sou, sim, embora agora a Educação Especial é transversal mas a nível de formação e a minha experiência profissional, é sobretudo 2º e 3º Ciclos.

E - Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, são potenciados por esta composição? O facto de vocês serem... cedidos por instituições ou serviços da comunidade e não serem pessoas, por exemplo, como o Dr. Bxxxxxx, que viesse, sei lá, de xxxxxx, para fazer serviço nesta Equipa...

P – Acho que já falámos um bocadinho sobre isso, não é?! As vantagens de conhecer, melhor o meio e a realidade envolvente e cada um com uma perspectiva um bocadinho diferente de acordo com...

M – Eu, por exemplo, também conheço, um bocado as famílias dos utentes do meu ficheiro, não é...e que vivo e que estou aqui em xxxxxx, estou agregado à zona Norte do Concelho de xxxxxx, portanto facilita um bocado mais as interligações... e muitas das crianças às vezes até pertencem, são meus utentes, não é, algumas são meus utentes. E isso também facilita, é melhor ter alguém que está na área, do que vir alguém deslocado para cá, que não tem conhecimento da área, da problemática da região.

E – E agora?

Prof2,3 – São os tais domínios que tendo em vista o momento da Classificação Internacional de Funcionalidade que tem a ver com as funções do corpo, não é, a actividade e participação e os factores ambientais. Ora se os factores ambientais têm uma importância tão grande a determinar os outros domínios, é evidente que esse facto, de os elementos estarem, ou serem conhecedores dos problemas da região e terem algumas vivências durante tempo prolongado aqui na zona, é importante para a análise dos casos e tomada de decisões.

Prof1 – É meio caminho andado na formação duma imagem do caso que se está a analisar, não é?

E – E se calhar depois na fase seguinte...

Prof1 – E na resposta. Quem vem de longe, e onde é que vive, como é que é o pai, como é que faz a mãe, tem trabalho, não tem trabalho.

P – Até para estabelecer contactos com diferentes serviços, não é, acabamos por ser conhecidos e se calhar, facultam-nos mais determinada informação. Acho que isso é importante.

E – E para terminar, que medidas é que vocês proporião com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas de uma forma geral?...

P – Isso é muito...

E – No fundo é tentar descobrir algumas pistas que possamos... de alguma forma descobrir e melhorar o funcionamento das Equipas.

P – Talvez uma sensibilização, na escola, aos professores, dos objectivos da Equipa, do papel da Equipa... e do papel deles, também, na escola, não é. As medidas que deveriam tomar ou os passos antes de encaminhar logo... como...

Prof2,3 – Sim.

M – Para só encaminhar casos muito específicos, muito seleccionados.

P – Isto para além de descongestionar um bocadinho, aqui, o trabalho, talvez nos daria mais tempo, para, nos dedicarmos aos casos que realmente, se calhar...

M – São mais graves.

P – São mais importantes, entre aspas, ou seja, que não têm outra resposta ou não é possível dar-lhe outra resposta.

E – No fundo, isso é um pouco, o divulgar, o levar para fora o trabalho que é feito aqui dentro, não é?! Será um pouco os moldes em que se funciona, quais são os objectivos...

P – Eu acho que isso já era uma das medidas que...

M – Era, que iria melhorar o funcionamento.

P – Melhorava, com certeza.

M – Melhorava o funcionamento da Equipa e não éramos sobrecarregados com tantas situações que às vezes... outras mais importantes ficam para trás. Apesar de se poder, de nós podermos fazer também uma selecção dos casos, mas...

P – É mais complicado.

Prof2,3 – Nós acabamos por aceitar todos.

P – Devíamos ter uma secretária também, [risos] que fizesse a selecção dos casos e uma espécie de triagem, que organizasse o dossier...

M – Uma que passasse no computador... os relatórios.

P – Se calhar era bom.

Prof2,3 – E também o que já há pouco se disse, que é o formalizar mais um pouco a actuação da Equipa, enquanto que, sei lá, o sector de uma instituição qualquer, porque nós fazemos, a maior parte do serviço e do trabalho, em regime voluntário, não é, portanto, não podemos descurar, o trabalho que temos que fazer nas nossas instituições. E daí a nossa limitação de tempo. Se nós pudéssemos tornar um pouco mais oficial, o trabalho que fazemos, e se fossem reconhecidas as Equipas, nós poderíamos investir muito mais no trabalho que estamos a fazer... era as duas situações...

P - Definir mesmo... era a maior divulgação o trabalho das Equipas... e... atribuir uma carga horária, oficial, à Equipa, não é, aos elementos e trabalhar e... as medidas também não...

M – Penso que é isso.

E – Podemos dar por terminada...

Prof1 – Acho que está.

EQUIPA I

Entrevista à Equipa I

Data de realização: 16 de Abril de 2007

Duração: 1h 13m 59s

Presentes: técnico de serviço social; duas estagiárias de serviço social; duas educadoras, duas professoras e uma psicóloga.

E – Vamos então dar início à gravação. Portanto, eu vou colocar as perguntas pela ordem que as elaborei, por uma questão de organização e vocês vão respondendo, procurando respeitar as regras que estabelecemos. Portanto, a entrevista está dividida em quatro blocos, o primeiro está virado para a criação e percurso da Equipa e pretende-se uma informação sucinta...

P – É aqui para a xxxxxx, que está de pedra e cal! [risos]

Prof1 – Ai sucinta, eu?

E – Não, não é isso, mas tens conhecimento do historial...

Prof1 – Em algumas coisas...

E – Portanto, procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa.

Prof1 – Posso?

E – Quando quiseres. Quando alguém quiser, esta é uma resposta que penso que todos sabem falar, quanto mais não seja da sua experiência pessoal.

Prof1 – Não, a Equipa actual vem na sequência das anteriores, não é, viu-se, dentro dos serviços quem estava e depois os outros vieram substituir quem teve que mudar por colocação profissional. Vários elementos saíram no ano passado e procurámos a substituição dentro do próprio serviço.

E – E como é que essas pessoas são designadas para cá?

Prof1 – Acho que primeiramente pensando no perfil e na facilidade, ou não, de trabalhos anteriores e de poderem dar continuidade. Foi o caso de este ano, estão as duas colegas educadoras que já trabalhavam no PIIP. A grande mudança foi há três anos não é?! Aí é que reconstruímos a Equipa quase de novo.

E – Portanto, de uma forma geral as pessoas... e essa designação tem sido um pouco com base no perfil como...

Prof1 – Sim, e ainda agora um dos psicólogos disse que não pode mesmo estar e também estivemos a pensar, dentro da autarquia, que tipo de pessoa ou que técnico é que nos poderia ajudar independentemente do curso que tinha, e nós decidimos...

P – Eu julgo que tem a ver com os técnicos e também não deixando nunca as ligações aos diferentes organismos não é!

E – Portanto, e que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vocês desenvolvido?

Prof1 – A possível e a desejável. Não esperávamos nenhuma colocação formal, não é?! Nada desse género... portanto, quem tivesse facilidade de lidar com pessoas e que conhecesse o meio para conseguir responder às problemáticas e encontrar respostas dentro do meio, portanto, não tinha a ver com...

E – Tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa, foi criada em 1982, tem actualmente 25 anos de existência. Independentemente de se encontrarem, ou não, aqui presentes, elementos que a integram desde essa data, que informação detém acerca das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou.

Prof1 – Olha aí posso responder, sou das dos vinte e cinco. Mas tem vinte e cinco anos com algumas interrupções ... Portanto, foi sempre funcionando mas não funcionou sempre da mesma maneira. E quando começou, começou precisamente porque havia necessidade de um trabalho conjunto, que no caso, em 1981 e 1982 era fazer o levantamento das crianças com deficiência, e portanto, tanto os serviços de saúde, os serviços de educação estavam empenhados em fazer esse levantamento. E até utilizámos, por exemplo uma que agora também já é crescidinha, o serviço cívico, ou o ano zero antes da entrada para a Universidade.

P – O propedêutico.

Prof1 – Era assim, tinham que esperar um ano para entrar na Universidade e faziam alguns trabalhos. Tivemos gente crescidinha a fazer aldeia a aldeia. Pronto foi assim.

E – E... que informação também detém acerca de trajectória da Equipa até ao presente, referindo os factores que julgam ter contribuído para assegurar a sua efectividade, apesar de como já disse, ao longo destes anos, nem sempre funcionou da mesma forma, não é, mas o que é que para além disso terá ajudado a... mantê-la viva?

P1 – Eu acho que é chato ser sempre eu a falar. Mas isso, se vocês ainda tiverem outra ideia...

E – Tem aqui muito mais questões para responder. [risos]

Prof1 – O que eu acho é que o que manteve é que houve sempre alguns elementos, quase fiéis, que fidelizaram a actuação. E é precisamente na mudança de alguns elementos quando há uma quebra grande, que também há uma quebra no funcionamento e de ritmo portanto. A Equipa, mesmo não sendo os mesmos antes, mantinha-se coesa e havia uma certa, o facto de sermos uma cidade pequena, permitia isso. Portanto, havia muitos encaminhamentos, e muitos contactos eram feitos de uma forma informal pelo telefone, pelo conhecimento e que

manteve isso a funcionar com alguma simplicidade. O meu grupo, o inicial, funcionou durante bastante tempo. Depois nós fomos tirar o curso de Educação Especial, arrefeceu um bocadinho e depois voltámos, ficou o xxxxxx durante muitos anos. E como também estava num serviço que tinha acesso a toda a gente mobilizava, e a estrutura do Centro de Saúde sempre teve os elementos chave, já passou pela enfermeira e depois passou a ser a da Educação Especial que era a pessoa que tinha mais contactos. Como a Dra. xxxxxx que também esteve numa fase inicial, depois deixou de ser, depois voltou. Portanto, está a par do que é que se pretende. Eu acho que é haver elementos chave para dar continuidade, mesmo que vão mudando uns e outros.

E – Alguém quer acrescentar algo mais a esta questão?... Portanto, passando agora ao Bloco B que se centra na Equipa e no seu funcionamento, e envolvendo aos dados anteriormente recolhidos, verifiquei que o levantamento que fiz previamente, portanto, no ano passado e tenho aqui os dados da vossa equipa...

Prof1- A xxxxxx já tinha feito para outros fins.

E – Foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descreveis os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo: Por quem são identificadas as crianças ou adolescentes que vos são encaminhadas e como é que esse encaminhamento se processa.

P – Quem encaminha?

E – Sim, porque quem são encaminhadas e como é que o encaminhamento se processa.

P – Respondo?

E – Sim.

P – Dentro da nossa estrutura a identificação pode ser feita pelos pais, pelos professores, pelos técnicos de saúde, por qualquer pessoa que esteja ligada à criança, e sinto que há uma intervenção que seja preciso ser feita. Em termos do encaminhamento, eu acho que também varia da estrutura para estrutura. No meu Agrupamento, em xxxxxx, o encaminhamento tem que ser feito pelos serviços especializados, porque consideramos que os serviços especializados do próprio Agrupamento estão a funcionar e não faz sentido um professor, individualmente, fazer encaminhamento directo. Deve encaminhar para os serviços, se os serviços sentirem que não tem resposta suficiente, então pedimos ajuda aqui à Equipa. No meu Agrupamento é assim, mas noutros Agrupamentos, poderá não ser, e o encaminhamento também é feito.

Prof1 – Eu estava a pensar, se pensarmos que tipo de encaminhamento, se é encaminhamento final, portanto saltamos logo da identificação que é quem pede a ajuda, temos aqui um problema.

P – Mas eu acho que é o encaminhar para aqui...

Prof1 – Encaminhamento para a Equipa, exacto, para Equipa.

E – Disseste que pode ser qualquer pessoa da comunidade, não é, portanto alguém com vínculo à criança, falaste sobretudo nos pais, nos representantes da saúde, professores, vocês conseguem mais ou menos identificar quem é que mormente, quem é que costuma fazer mais os encaminhamentos?

P – Não, em termos estatísticos, não é?

E – Não. Quer dizer, vocês têm uma noção dos encaminhamentos que vos chegam...

Vários – É mais os professores, são mais os professores.

P – Mas há muitas, os casos que tenho seguido, são muito daqui da saúde, de enfermagem, mesmo os médicos de família...

Ed. – Mas mesmo, mas mesmo assim, em quantidade, é mais professores...

? – E dos contactos assim do... [ruído de fundo] mas é diferente.

Prof1 – E agora já aparecem mais vindos, pedidos pelo médico do que a pedido do professor. Vêm formalmente, o pedido vem pelo médico, mas é a pedido do professor. O professor manda a mãe procurar ajuda, a mãe vai ao médico e faz assim um pedido...

P – Que eu acho que tem a ver mais uma vez com o funcionamento das Equipas, dos serviços especializados. Cada... à medida que os serviços especializados de apoio educativo de cada Agrupamento e que estão em Agrupamento, já não estão em, as escolas primárias já não estão isoladas, não é, e não tinham a quem recorrer e recorriam mais facilmente à Equipa, a partir do momento que as Equipas dos serviços especializados estão a funcionar e quanto melhor funcionarem, menos pedidos dos professores virão, porque, ou virão os pedidos dos serviços especializados ou virão depois, da saúde, não é. Porque não faz sentido se os Agrupamentos dispõem dos técnicos... dispõem de nós muitas vezes...

Prof1 – Mas muitas vezes vêm porque há a interrogação de que outro tipo possa necessitar, ou virá...

P – Pois claro.

Prof1 – Ou ir a alguma consulta do hospital pediátrico.

P – Claro.

Prof1 – Ou alguma outra consulta mais especializada, ou vêm... que agora vamos apanhar outra vez a onda, à procura que ter alguém que diga num papel, que eles precisam um apoio especializado, sempre foi e vai ser também...

E – E os outros elementos que estão aqui dos outros Agrupamentos... acham que o encaminhamento é feito em moldes diferentes do que referiu a Dra. xxxxxx?

Prof. – Não, no meu não.

Ed. – No meu esperamos tentar agora, que também tem lá a psicóloga, e primeiro vai para os serviços especializados e então depois recorremos à equipa, assim como recorremos em relação à pré-escola que não temos pessoal especializado nessa área.

E – Alguém quer acrescentar mais algum dado a esta questão?... Não?!... Então passemos à seguinte. Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído? Concluído, vá lá, que entra nas vossas mãos e que sai das vossas mãos... não é que as coisas estejam resolvidas, ou... mas é o trabalho que é feito pela Equipa desde que ele entra, até que de alguma forma, sai.

Prof1 – Nós desde sempre, e desde o início, seria desejável, num mês, mês e meio, dois meses, que fosse, entre o pedido, mas ultimamente, precisamente por andarem em muitas mãos, em muitos cantinhos até chegar aqui, às vezes chegam a ser observados no Natal e levam a resposta lá para a Páscoa. Não, está muito demorado, eu acho, que está muito demorado.

P – Consoante as situações.

Prof1 – Pois, consoante, pois, mas... Oh, não, não é propriamente nada...

P – Não, não é isso que eu estou a pensar, uma pessoa conforme... e se for numa área de terapia da fala, que nós temos dificuldade em lhe dar seguimento, tudo bem, agora nas outras, não.

Prof1 – Nas outras não? Nós no ano passado tivemos os pedidos em Outubro, Novembro, e em Maio, encerrados, precisamente porque ainda andavam nos serviços sinalizados, mas em Maio vinham aqui para pedir a avaliação... e este ano está a acontecer, eu estou nas reuniões nas escolas, as pessoas dizem que pediram a avaliação e que pediram à Equipa Multiprofissional e nós aqui não temos nada. Portanto, quem o pediu, pediu à Equipa Multiprofissional.

P – Mas, por exemplo, nos meus serviços o professor não preenche o papel da Equipa Multiprofissional para vir aqui. Preenche um pedido para os serviços especializados. Nós,

serviços especializados, analisamos e se for, e como eu sou representante aqui, o Executivo até diz: Nenhum pedido,] os pedidos para a Equipa são feitos por mim... Portanto, a origem do pedido é feita por mim, portanto nem demora muito tempo a chegar cá.

Prof1 – E o que é que é muito tempo...

P – É um mês, um mês e pouco.

E – Mas e o que é que vocês fazem a partir do momento em que cá chega o processo, quais são os procedimentos habituais da Equipa?

Prof1 – Vem à mesa e tenta-se encontrar alguém e espaço disponível para observar, também... depende dos casos.

P – E avalia, faz relatório e... há situações que se resolvem ... eu pessoalmente acho que há situações que são realmente muito simples e que ainda bem que há esta Equipa, porque situações destas se não são resolvidas de uma maneira tranquila, a nível de um técnico da Equipa e se fossem para o Pediátrico iam lá fazer parte dos montes de três anos de listas de espera e não fazia sentido nenhum. Portanto, acho que há situações que se resolvem muito tranquilamente, mesmo. E outras nós damos encaminhamento para alguns técnicos, que nós não dispomos... e há casos pontuais em que não encontramos alternativa e são casos urgentes e fazemos nós o acompanhamento. Eu estou a fazer acompanhamento de uma criança que não é do meu Agrupamento, mas que, achei que era o melhor, melhor do que estar a mandar para outro lado e não ter resposta ou não ter, ou estar muito tempo à espera, achei que mais valia ser eu a dar seguimento.

Prof1 – Mas aí temos que voltar a outra questão que muitas vezes discutimos que é: nós não somos uma Equipa de acompanhamento, às vezes confundimos e o Dr. xxxxxx é um dos que muitas vezes questiona, às vezes quer que eu veja e quer que eu continue com eles. Ah... não vamos confundir o que fazemos no nosso dia a dia porque somos professores de apoio, ou são psicólogos de intervenção e de acompanhamento com aquela fase de avaliar e de dar a pista do que é que é necessário... Porque em termos de encaminhamento, dei-lhe continuidade, muitas vezes o que nós fazemos é voltar para a turma ou voltar para o professor, com as sugestões de actuação, ou até deixar no papel que realmente precisa de uma avaliação diferente e exige a outra estrutura. É a própria ...isso às vezes custa-nos porque às vezes isso

só por si resolve ... outras vezes não resolve. Que é um novo olhar sobre aquela criança, principalmente colaborar com os pais ou com os professores que lidam com ela. Às vezes uma visão diferente dos meninos já lhes dá...

P – Eu já resolvi casos por telefone [risos].

Prof1 – Mas que podem ser um drama e que depois de resolvidos...

P – Claro e que resolvem-se.

Prof1 – Às vezes chego lá ao fim e já agora qual é o problema, o...

P – E se calhar os pais saberem que há técnico com quem eu posso telefonar se voltar a precisar, sentem-se mais acompanhados e conseguem resolver o problema.

E – Portanto, no fundo os processos chegam à Equipa, vocês analisam, analisam em grupo, com certeza...

Prof1 – É. A maior parte é em grupo.

E – Distribuem, como está a colega a dizer, e depois consoante a pertinência que vocês reconhecem no caso...

P – Faz-se sempre um relatório. Faz-se sempre uma avaliação e um relatório de avaliação.

E – Essa avaliação pode ter várias nuances...

P – Pode.

Prof1 – E outras vezes visto por dois técnicos, também já aconteceu.

E – Portanto, normalmente esses técnicos são...

Prof1- Psicologia e pedagogia e também já tem acontecido...

P – Conforme o que precisar.

Prof1 – Em termos clínicos também. Quando se suspeita que tenha problemas.

E – E então, como dizias, fazem uma ficha ou encaminhamento ou um relatório.

Prof1 – É o relatório, já diz o desejável ou o necessário, ou a recomendação.

E – Orientações, não é?

Prof1 – Sim.

E – Que depois devolvem...

Prof1 – Nos outros anos, às vezes, eu fui a algumas escolas...

E – E agora deixaram de fazer isso?

Prof11 – Eu da minha parte este ano não fiz. Se houver disponibilidade de tempo, isto no aspecto pedagógico, para ir à escola, seria ótimo. Mas sei que o Dr. xxxxxx muitas vezes chama cá os professores.

E – É uma forma de...

Prof1 – É uma maneira, já que ele não vai lá, eles vêm cá, os que querem, assim sempre numa de...

E – Sim, sim. Que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhadas? Conseguem ...ter uma ideia?

Prof1 – Nalguns casos... Em termos pedagógicos acho que sim. Que... a maneira, é quase também como quando eles têm apoio, o facto de uma criança, estar a incidir o olhar sobre ela, também já há uma actuação diferente. Nesse aspecto... mas não muito significativo ... às vezes é por sugestão eu acho. Porque só por si não, não chega. É até uma maneira de distinguir o grau da problemática, da criança, de forma a, por exemplo, no ano passado veio cá uma imensidão, porque toda a gente pede apoio. Quais são os que realmente necessitam de uma intervenção mais especializada e o que precisava só de uma atitude diferente da parte do professor, do que precisa de um acompanhamento à própria família, de outro tipo de intervenção, ou na forma de alertar outros técnicos, mas mais nesse sentido.

E – Alguém tem uma opinião diferente ou que queira reforçar...

Prof1- Há casos também muito problemáticos de hiperactividade, metade, ou parte... o pior é que os sete que foram à emergência SOS, realmente trepavam pelas paredes. Também não os mandámos assim, como já o hospital pediátrico já diz: em xxxxxx não há autistas, não há isto, não há aquilo... Nós vamos respondendo como ela diz, com o que há, até porque também não há soluções milagrosas.

E – Vocês têm alguma ideia também da, da repercussão do nosso trabalho nestas crianças...

P – Nós não, das experiências que tenho visto e que não são assim em número tão elevado, não tenho um contacto depois, posterior. Nós perdemos-lhe, o rasto. Era interessante ...

P1- Aliás,

P – Podemos ...

Prof1 – Isso exigiria uma reavaliação.

P – Era muito importante. Por isso é que, se calhar, não é neste ponto mas, por isso é que era importante que as Equipas tivessem alguém fixo, não é, que tivessem uma ou duas pessoas que estivessem a tempo inteiro e depois outras que funcionassem nestes moldes, porque... nós... é impossível neste momento, nós não conseguirmos ir fazer um estudo desses para ver, como é que as crianças estão, qual foi o impacto, fazer um questionário aos pais, aos professores, era interessantíssimo.

Prof1 – Desse modo não, mas pedir que voltassem no final do ano ou no início do ano seguinte, dois casos ou três mais problemáticos, fizemos. Entretanto podia haver outras intervenções. Mas não temos reavaliação de casos, voltamos...Isso também ... depois também avançámos para uma nova fase de reorganização, de nos entendermos e agora estamos a poisar.

P – É o futuro. É o futuro. [risos]

Prof1 – É o futuro. Reavaliação de casos vai ser...

E – É uma perspectiva a médio prazo?

Prof1 – Houve a avaliação do processo no final do ano, já foi bom. A xxxxxx escreveu, já foi bom.

E – Relativamente ao questionário anteriormente aplicado e não sei... se todos estão por dentro, se não estão... era este documento, isto aqui que vocês, aliás esta folha foi alterada por vocês ...

Prof1 – Foi a xxxxxx ao introduzir os dados, portanto ele tinha feito o tratamento dos dados.

E – É, e em particular no que se referia à questão 6.1 que é a tal grelha, em que vos era solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança. Questiona-se porque motivo ou motivos, a vossa Equipa não destacou, por caso, as problemáticas consideradas mais graves? Ou seja... um dos pedidos que o questionário tinha era que, ao preencher esta grelha que permitia a identificação das problemáticas centradas na criança, no contexto sócio-familiar e na escola, que pudesse ser destacado com uma rodinha à volta, das cruces, nos casos em que vocês considerassem mais graves. Portanto, se considerassem que esta problemática era a mais grave destacavam com uma rodinha. A vossa Equipa, tal como outras, não o fez. E eu pergunto...

Prof1 – Somos como os meninos que não fazem com atenção. [risos]

E – Não, eu pergunto porquê, não é, que vocês podem ter muitas razões para não ter...

Prof1 – Acho que não, como tivemos que rectificar isto várias vezes, este levantamento, depois se quiseres cortas, tinha sido feito para outro efeito, para outro fim, a xxxxxx já tinha trabalhado os dados, mas em termos de fazer uma avaliação do nosso funcionamento desses dois anos. Portanto, ela própria também tinha aproveitado, tinha analisado quantos, e quantos tiveram sido vistos e quantos tinham resposta, quando ela pediu, olha está feito, até parecia fácil, só que eram dois, num todo de dois anos. Quando foi para separar os casos que eram de um ano lectivo e que eram do outro, a coisa complicou-se a chave já não batia tão certo, porque o programa informático também não bateu certo, sentámo-nos duas tardes a analisar, porque depois, o associado já dependia de outra opinião e acho que não tivemos em conta isso da gravidade que eu só falei dos que conhecia, não é. Ela tinha a noção de todos os casos, porque ela é que os fazia, distribuía-os todos, recebia os relatórios de todos, tornava a distribuir, portanto ela tinha a noção do todo.

E – E foi essa a razão.

Prof1 – Do todo e dos vários Agrupamentos.

E – Portanto de leitura dos quadros que me foram devolvidos pelas treze Equipas, foi possível verificar que os itens “abandono e absentismo escolar”, que é um dos aspectos centrados no contexto escolar e o “clima de escola desfavorável”, que era um outro, constituíram, cada qual, 2,34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar. Abaixo destes,

situou-se o item “Coordenação docente ineficaz” com 1,37%. Isto pode não estar, pois, pode não estar exactamente porque vocês pegaram na grelha, na primeira, lembras-te, que eu depois alterei, por isso é que isso não está a corresponder.

Prof1 – Mesmo assim tivemos alguma dificuldade.

E – Pronto, no fundo, todos os outros parâmetros ligados quer às problemáticas centradas na criança, quer a problemáticas centradas no contexto sócio-familiar, quer dentro das problemáticas associadas ao contexto escolar, a questão do insucesso escolar e competências em défice que é a designação com que ficou... ah... há valores bastante elevados. Estes três que eu nomeei, “abandono e absentismo escolar”, “clima de escola desfavorável” e “coordenação docente ineficaz”, obtiveram pontuações bastante baixas. Isto no somatório das treze Equipas. Questiona-se, na vossa opinião, quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e que razões consideram justificar os valores obtidos.

Prof1 – Depois desligas.

E – Está bem.

Prof1 – Não, é que é muito difícil, é muito difícil, em relação a alguns casos. Para já, é à partida, a problemática, o que nós sabemos é que num contexto mais favorável, a própria problemática não seria tão grave. E toda a gente sabe que isso acontece, mas era muito difícil. Para já, ele não tem o problema só por causa da escola. O que acontece é que realmente o próprio clima de escola não era favorável, eram duas problemáticas juntas. Mas quase que fugimos à questão, já te digo.

P – Mas a questão do absentismo e do absentismo escolar...

Prof1 – Não, eu só estava a pensar no outro. Do abandono escolar nem tivemos.

P – Mas do abandono escolar são tratados a nível de escola.

E – Ou seja, esses casos...

P – Não chegam cá, nós não precisamos recorrer à Equipa, eu estou a falar pelo meu Agrupamento, nós resolvemos isso. Acho que têm que ser no local, temos que andar atrás dos meninos em casa e portanto não é a Equipa Multiprofissional que vai fazer o papel da escola.

Prof1 – Mas se às vezes for uma questão de recusar ir à escola ou porque é recusa ou de não gostar, pode...

P – Claro, claro, pois. Mas não é ... mas não...

Prof1 – É como tu dizes, se o Agrupamento responder por si só a essa questão... não são questões que nos, eu estava a dizer mesmo era no...

E – No “clima de escola desfavorável”...

Prof1 – Muitas vezes são pequenas coisas que a própria escola resolveria, só com um bocadinho de formação e um bocadinho de... e era essa parte que nós tínhamos que passar aos professores.

E – Mas e vocês enquanto Equipa acham que conseguem, da informação que vos chega, ter uma noção da existência ou não desse clima que pode ser favorável ou desfavorável?... Portanto, o não ser registado é... terá sido por desconhecimento, por incapacidade de fazer essa leitura?...

Prof1 – Não. É por não ter à-vontade, não se põe isso no papel. [risos] Isto é a verdade, se quiseres muda, porque tentámos, porque se pusermos isso, quer dizer, perdemos à partida... nós temos que continuar a contar, vamos é conquistar o professor para trabalhar de outra maneira, então?!

E – Pode, dizer mais alto!

Prof. – Não é isso, nunca poderia pôr: Olha se a escola trabalhasse de outra maneira... Por favor, sabemos e vamos é tentar conquistar o tal novo olhar, a nova atitude, que depois dê origem... a uma dinâmica saudável, ou de estratégia, fazer sugestões para complementar essa parte.

E – Relativamente à coordenação docente ineficaz. Será ...

Prof1 – Eu não me lembro de termos posto isso nessa ...se era na grelha.

? – Quando diz coordenação, portanto era coordenação docente ineficaz...

E – Sim estruturas intermédias, já não directamente em relação...

Prof1 –Eu não me lembro de ter isso em conta. Se a xxxxxx a teve ou não, eu entrei em segunda linha ...

E – Efectivamente não tem nenhum caso, assinalado, na vossa...

Prof1 – Por exemplo do menino tal, achas que isto e isto e isto tem influência?... Mas lá está, também foi dos que conhecia e alguns conhecia muito mal. Alguns eram discutidos aqui, mesmo não sendo eu, isto dos que aqui estão neste mapa, mas não me lembro... de... não a considerámos, podes mesmo escrever, eu não me lembro desse aspecto, ou fugimos a questão...

E – Também é uma forma de lidar com, com as dificuldades.

P – Ou então achámos que a coordenação docente foi eficaz.

Prof1 – Pois era a pessoa em questão que estava, era a coordenadora educativa que estava a fazer o mapa... não mas por acaso até foi uma das muito implicadas...

P – E estava numa posição privilegiada, não é.

Prof1 – Mas me lembro de termos questionado essa coordenação... não, ela foi sempre uma das disponíveis nestes dois anos anteriores, porque realmente além de gostar, acho que foi uma pedra estável para a continuidade.

E – Portanto, passamos ao bloco C ou querem acrescentar mais algum dado?... Portanto o bloco C tem a ver com a interação com os distintos intervenientes. A interação da Equipa com os distintos intervenientes. Tendo uma vez mais, por base, os dados anteriormente recolhidos através deste levantamento, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, no total das treze Equipas, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social ou serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interação entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se: em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processa?

Portanto, quando é que requer e, e... como é que se processa, quando requer...

Prof1 – Informalmente, que nem damos conta que estamos a pedir a outro, pegamos no telefone, olha lá, a família tal e isto e aquilo não é ...

P – Outras vezes é com dificuldade.

Prof1 – Outras vezes é com dificuldade. Mesmo a nível clínico já iniciámos alguns protocolos várias vezes e acabamos por funcionar quase como a madrinha e a prima que é conseguir que os nossos conhecidos, voltamos ao mesmo esquema, não era isso que queríamos e mesmo do Hospital Pediátrico desafiarem-nos e pediram-nos para fazer um protocolo para não ter requerer ... por exemplo o Rubisco Pais.

P – Mas o Rubisco Pais, por exemplo os técnicos, a direcção saberá, mas os técnicos não sabem que existe uma Equipa Multiprofissional.

Prof1 – Não, mas...

P – Está bem mas os outros técnicos não sabem.

Prof1 – Também só temos que pedir.

P – É interessante, não é ... Que nós temos esse problema. Nós não nos divulgamos, mas também sabemos que se nos divulgarmos ainda mais, ainda mais sobrecarregados, e depois como temos quase este carácter ... não somos informal, mas é... como, é uma estrutura... que em termos legais não ...não tem o peso...

Prof1 – Não tem tido peso.

P – Não tem o peso suficiente para nos impormos, que eu acho que como estrutura intermédia é essencial ...para baixar outras listas noutro lado, e não só, para fazer o ajuste entre os vários serviços. Porque nós notamos, não sei se é aqui que devia...

Prof1 – Não, vá fala à vontade.

P – Mas, eu tenho um caso que no outro dia até falei na formação, tenho um caso de um menino, que não conseguiam que ele estivesse parado na Pré. O menino foi identificado logo com um plano, tinha professor de apoio, mandaram-mo para o Rubisco Pais para terapia da fala, na terapia de fala não conseguiam tê-lo sentado e então mandaram-no para a terapia ocupacional. Mas não foi informado, nem a escola, nem os pais, que ele tinha ido para a terapia ocupacional. Depois, eu informalmente contactei a terapeuta da fala, para ver se ela podia ver a irmã ... e ele diz que já não o tinha, quem o tinha era a terapeuta ocupacional, mas na escola ninguém sabia e a terapeuta ocupacional achava que ele precisava desesperadamente de um psicólogo e eu disse, mas eu sou psicóloga do Agrupamento e nunca ouvi falar em tal criança. E portanto o que eu acho e a criança tinha ido direita ao Pediátrico, vai ao Rubisco Pais, vai ao Pediátrico, vai ao médico de família, vai aos terapeutas todos, professores, professores de apoio, e no fundo...

Prof1 – Mas lá está, porque não passou pela Equipa Multiprofissional... estou a brincar!

P – Não, nem sequer... exactamente! Mas a questão é que acaba por ter tantos técnicos à volta e os técnicos não sabem uns dos outros, não sabem os recursos que se têm e... e perdemos tempo e gastamos dinheiro. E... e eu acho que a Equipa Multiprofissional funciona como elemento... intermédio... também limitador que vão os tais pedidos para aqueles montes intermináveis do Pediátrico ou de pedopsiquiatria ou... e permitem que as pessoas falem. Porque o facto de estarem aqui técnicos de vários lados, acabamos por coordenar as coisas muito melhor.

P – É, tivemos, tínhamos o cuidado de se estar a par da situação, o relatório que vai para a escola também vai para o médico para saber. Se o médico não pediu, não vale a pena mandar mais uma folha para ir para um processo que às vezes nem está a par, mas se é o médico a pedir, como é natural, a xxxxxx fazia isso, este ano é que já nem sei.

P – E até que a Equipa, o que acontecia antigamente é que vinha o professor de apoio, mandava um pedido de consulta para o pediátrico, o médico de família mandava um pedido de consulta para o pediátrico, depois vinha mais não sei quem e ainda mandava para outro lado qualquer e a criança acaba por ter pedidos a entupir em todo o lado e era vista.

Prof1 – E muitas vezes ficava para lá.

P – E como agora passam por aqui, quando passam por aqui acaba...

Prof1 – Não, mas já há uns anos que o Dr. xxxxxx e o Dr. xxxxxx dizem que o concelho de xxxxxx, mesmo assim, é o concelho que lhes dá menos trabalho, também porque vai tendo resposta e localmente. Não é só por isso...

P – Que os há, há.

Prof1 – Que os há, há. [risos]

E – E mais ou menos a que serviços é que vocês normalmente recorrem aqui na comunidade para pedir colaboração, de alguma forma...

Prof1 – Estás a pensar em termos pedagógicos, em termos psicológicos...

E – Consoante o tipo de problemáticas que vos aparecem, não é?

Prof1 – Pois, porque em termos sociais... acaba por ser o Serviço Social e a Protecção de Menores, mas não temos tido, grande necessidade, pois não, em termos sociais, ou vai logo um grupo...

TSS – Cada serviço também vai achar o apoio...

Prof1 – O contrário é que acontece muitas vezes, que vistos pelo... e estão a tratar aqui um irmão uma criança de dois aninhos e aparece aqui um irmão de cinco, seis ou sete, que precisava de uma ajuda e vem... portanto, quase que fazem interligação quase naturalmente.

P – E depois é o pedido ao Pediátrico que...

Prof1 – Pois, só os que são mesmo, os que são assim exteriores assim desta ...

P – E tínhamos também a questão do xxxxx que ...que está em banho-maria.

Prof1 – A xxxxxx também durante muito tempo andou a negociar a parte da audição, onde é que era?

P – Em xxxxx.

Prof1 – Onde é que era?

P – Era em xxxxxx.

Prof1 – Alguma prioridade... que são menos casos mas também aparecem... e para não terem que andar tanto tempo nas listas de espera... e...

E – E como é que vocês acham que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interação/pedido de intervenção? Portanto, quando vocês os solicitam, no fundo em termos de receptividade, o que é que vocês sentem... da atitude de quem está do outro lado a ser solicitado por vós?

Prof1 – É como... os que são, são quase todos de forma informal, ou é esta que é conhecida, já está a telefonar a alguém que é conhecido do outro lado. E portanto também não nos dão, tirando... o Hospital xxxxx, que fez logo menção que quem entrava era com o P1 de uma maneira e assim...

P – Não! Porque eles mudaram de instalações e estão a cortar com as consultas externas e querem centrar-se nas problemáticas mais...

Prof1 – Já tenho recorrido ao Centro de Saúde Mental Infantil e ao Hospital Pediátrico quando são alguns casos mais ... mas faz-se com uma certa, pegando no telefone, telefonando, situando...

P – Mas não é linear.

Prof1 – Não, nem sempre é. É preciso insistir e tornar a pedir mas, acho que já faz eco. Há dois anos tínhamos um que andava como andar daqui para lá, e depois estávamos... o atraso era tão grave que eles esqueceram-se de onde vinha e já estavam a reencaminhar para cá também. Nós, calma! Ele foi aí precisamente por causa disso. Portanto não há assim ...

E – Não sei se alguém tem mais alguma coisa a acrescentar?

Prof1 – Gostaríamos que fosse mais fluente, mas ...

E – Mas nem sempre é. Como vos parece ser percebida a acção por vós desenvolvida, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interagis e ainda pelos vossos superiores hierárquicos. Podem começar pelos pais? Qual é a percepção que têm da ideia que eles têm do vosso trabalho...

? – Não faço ideia nenhuma!

E – É uma resposta.

Prof1 – Eu acho que sim, que eles gostam. Quando vêm cá, então e quando é a próxima consulta? Muito pomposamente... Eles gostavam era de vir cá mais vezes, como se isto fosse para acompanhamento. Portanto, encontrar uma explicação...

Ed. – A questão é existir uma Equipa de diagnóstico e de encaminhamento. Gostariam que fosse de acompanhamento... os pais e não só os pais, até mesmo os outros técnicos.

P – Nós também gostaríamos que fosse de acompanhamento. Mas não há possibilidades.

Prof1 – Mas, se calhar, já eram outros serviços, não eram, e se calhar alterávamos, porque se calhar acontecia como o xxxxxx, ficávamos aqui a dar apoio. Eu às vezes, digo, eu sei o que faria como ele, eu conseguia dar-lhe a volta, mas eu não estou cá sempre nem a toda a hora nem é essa a minha função aqui. Agora que sinto, até porque já tenho tido aqui mães que estão quase a sair, já estamos numa de despedida, que me dizem mesmo: para a próxima posso trazer o meu marido para lhe dizer isso? É que dizem que o menino é assim por minha causa. Por causa de mim, porque não sabe dar educação ou porque... e nessa hora dá para perceber que eles precisam da nossa forma de lhes elucidar e de ajudar, até para passar a outros. Caso de um que até andava também no xxxxx, em que a mãe já tinha feito uma série de depressões por causa da problemática, portanto quando nós lhe clarificamos qual é a problemática, sem acusação, mas perante este problema, o que é que podemos fazer, acreditar que mesmo sendo grave há sempre outras possibilidades; vai é por outros caminhos, vai aprender, acho que aí se sentem bem, porque se sentem compreendidos. Às vezes nem eles compreenderam bem, também sabem que não são culpados daquilo, pelo menos eu já tenho três ou quatro casos desse género. Outras vezes sentem-se tão bem, como também já aconteceu à mãe daquelas duas, que dizia: pois esta é mais esperta, com esta não há problema. O problema é a outra que está lá e faz chichi na cama todos os dias, e isto às vezes

já é à porta, já é à saída. Portanto, elas sabem que aqui se tenta arranjar alguma explicação, compreensão para a problemática.

P – E também está mais... eu acho que está mais facilmente neste contexto da Equipa Multiprofissional, ou mesmo nos serviços de psicologia, há mais à-vontade, primeiro os pais acompanham sempre, ou o pai, ou a mãe, ou os dois, já tem outro carácter, logo aí a intervenção já é terapêutica, a avaliação já é terapêutica, e... e depois... agora perdi-me um bocadinho, mas estava a dizer que o facto de virem os pais, portanto já é importante e depois põe-se questões que não se põe na escola. Essa questão da enurese, a mim chegou-me a acontecer ter um menino que... que tinha, que eu acompanhei durante vários anos nunca a mãe nem nunca ele, nunca... nunca falaram nisso e depois veio no pedido via Equipa Multiprofissional. E eu quando vejo aquele garoto e quando me aparece, então, mas este menino eu conheço-o há vários anos... e o pedido vinha, com a questão da enurese e de facto naquele ano andámos a resolver esse problema que nunca tinha sido trabalhado nos outros anos anteriores, porque a mãe pensava que a psicóloga da escola não era para aquilo. Aquilo era um problema mais médico e no fundo resolveu-se na mesma...

Prof1 – Eu acho que sim, até porque nós na nossa atitude ao avaliarmos também não temos uma atitude que não está, mesmo quando sabemos que eles em parte, a maneira de actuar, não sabem lidar com eles, estão a contribuir para o problema, nós temos aquela atitude de compreender, aliás, outra que eu faço questão é que muitas vezes eles queixam-se da escola, os pais queixam-se da escola e há que lhe mostrar que se ele é problemático para o pai e para a mãe, também na escola ele é problemático. Portanto, eu costumo dizer... estão a ver o ponto de vista... como é que ele depois na escola, junto com outros, e com a escola também dizer-lhe: nós escola temos dificuldade em lidar com eles e os pais quando nós dizemos que eles não são capazes, os pais não têm formação, também não sabem lidar com aqueles comportamentos. Porque os miúdos que aqui aparecem são miúdos que... sejam mal educados, sejam... não é por isso. Isto só para, há um clima e um ambiente que permite uma certa compreensão e uma certa abertura para a problemática e para procurar, quanto mais não seja, novas atitudes.

E – Ficou só por referir a questão dos superiores hierárquicos. A ideia que vocês acham que eles têm, os vossos superiores hierárquicos.

Ed. – No meu caso é boa.

P – É boa porque nota-se aquele encaminhamento e sente-se que apesar de eu ocupar algum do meu tempo com a Equipa, depois também tenho o reverso, não é? Quando é preciso alguma coisa da Equipa, eles sabem que a Equipa dá resposta, mesmo noutras áreas, e portanto... acham que é um bom investimento, não é?

E – E mais... os que têm estado caladinhos também têm que falar... [risos] A menos que sejam os superiores hierárquicos os mesmos e partilhem... então qual é a ideia que têm...

Prof1 – Se calhar também já passou por vários chefes. Eu vou ficar para o fim que eu já passei por várias fases...

E – O que é que vocês acham de...

? – O conhecimento, a disponibilidade é relativa...

TSS – Se é tão, se ela diz que deviam estar algumas pessoas afectas só à Equipa... vocês sabem que eu sou só uma no Centro de Saúde e que estou em todas... na Equipa Multiprofissional... a disponibilidade e mesmo em termos de reconhecimento da existência deste, porque é um trabalho que depois também não... a visibilidade que dá e que nós conseguimos dar, se nós próprios não temos o *feedback*... daquilo que as crianças depois alcançam... não temos que lhes fazer a tal reavaliação, não sabemos como é que estão as crianças que passaram por aqui.

Prof1 – Mesmo a discussão dos casos não é com a disponibilidade desejável.

TSS – Também não temos tido tempo para fazer chegar aos nossos superiores, cada um de nós, grandes resultados, não é? Eu procuro, no meu relatório de actividades que tenho que o fazer... encaixo sempre, também, assim como encaixo os outros programas em que estou a dar, também a Equipa Multiprofissional, como uma das actividades em que participo. Mas é preciso, acho que, qualquer das formas, vai havendo algum, vai havendo algum não, vai havendo já há bastante reconhecimento da necessidade e da importância destas Equipas... tal como o PIPE, também como da Equipa Multiprofissional tem existido reconhecimento que é um trabalho importante, que é um trabalho que tem resultados, pronto. Mas claro que temos que ir fazendo por isso. Até porque estamos num, precisamente por ser a saúde, estamos num local onde... há muitos médicos, há muitos enfermeiros... portanto... as respostas são muito

imediatas, muito viradas para quem necessita de uma resposta rápida, da resolução de um problema de saúde imediato. E aquelas situações que nós resolvemos aqui ou que minimizamos, não são de resposta tão imediata, não têm também resultados muito imediatos. Às vezes até, quase nem se vêm e daí também, o reconhecimento às vezes também não é assim tão visto. Mas acho que de um modo geral tem vindo a ser reconhecido e cada vez mais.

E – E estas colegas aqui...

Prof. – Eu penso que sim. O meu Agrupamento, pelo que eu tenho visto nos relatórios, nos relatórios têm vindo muitos, muitos da Equipa Multiprofissional. Portanto o meu Executivo ainda não me falou nada nesse sentido, mas eu penso que sim. Porque se não, não mandariam para aqui esses meninos para serem observados.

E – Nem disponibilizariam uma técnica para a Equipa.

Ed. – Este aqui é... eu informei. Portanto, como o Executivo deu-me a segunda-feira como as reuniões eram à segunda-feira, portanto eu informei. Eu não pedi por escrito para, não sei...

P – Ninguém pede por escrito...

Prof1 – Pois, mas no ano passado quando foi preciso pedir por escrito e aí eu passei-me, quer dizer... ao longo destes anos todos... talvez como eu era elemento da Equipa da Educação Especial sempre fizemos este trabalho e sempre com todo o nosso horário sem tirar às outras coisas. Era mais uma tarefa que tínhamos que fazer. O ano passado quando foi preciso dividir bem as horas segundo as novas regras e, quais eram as horas de estabelecimento e quais eram as horas lectivas, eu tive alguma dificuldade. Também em aceitar que este trabalho tinha algumas horas, porque não são só as horas que estamos aqui em reunião e as horas de observar os miúdos, eu até fiz assim uma fórmula matemática de primeira, porque também não eram horas contadas directamente e tive alguma dificuldade, mas creio que também foi ultrapassado, porque este ano, as colegas que precisavam de pedir, não tiveram dificuldade nenhuma, não é, foi disponibilizado à semelhança do que eu tinha feito. Portanto, parece que a minha luta do ano passado deu em reconhecimento. Não era não reconhecimento da validade da Equipa, ou do funcionamento da Equipa, era... aliás foi um problema quase territorial. Se a Equipa respondia a alunos deste Agrupamento ou de vários, quando nós respondemos a um concelho, venha ele daquele Agrupamento, daquele, ou não... Por acaso

neste momento até temos elementos de todos os Agrupamentos mas poderíamos não ter, como alguma época não tivemos. Portanto, também acho que isso foi ultrapassado e se calhar até serviu o debate de um porquê e para quê, serviu precisamente para reconhecimento este ano.

E – A colega quer acrescentar...

Ed. – Não. Eu acho bem o que a xxxxx diz, eu acho que há um reconhecimento porque nos foram disponibilizadas horas para estarmos aqui, pronto, mas também é o primeiro ano que estamos, não temos muito ainda...

Ed2 – Eu penso que pelo menos abertura para nos disponibilizar o tempo para estar, portanto já é uma forma de reconhecer.

Ed. – Eu acho que nós temos reconhecimento, isso aí sim.

? – As horas depois mais o quê, porque é que isso... para que haja, estão aqui alguns elementos....

[Sobreposição de vozes]

Prof1 – Agora a opinião sobre os casos também, o que quem está na Equipa Multiprofissional disser ou achar, também não será muito questionado. Agora, estou como dizia também o Dr. xxxxxx, não, o que é mau nisto de ser quase carolice e voluntariado é todos os anos termos que andar... muda o director, temos que estar outra vez a conquistar para perceber, se estivesse instituído, se estivesse legislado, se estivesse, não precisávamos quase que pedir para pertencer, para estar, para dar mais tempo voluntariamente porque temos outras funções a cumprir, naquele tempo marcado, e esta é... mais quase... é voluntariado, no sentido em que estamos cá porque queremos também... se estivesse mais reconhecido não teríamos que todos os anos e ao longo de vinte e tal anos e de vez em quando de se acalmar, já nem dão por isso, aliás se respondermos e sem ondas, nem sabem que o serviço foi feito, percebes?!

Portanto, seja mesmo os protocolos caseiros que estabelecemos, o ano passado ao tentar deixar no papel, era o que eu dizia, quer dizer, respondemos às necessidades e

continuamos, mas continuamos e cada vez que muda o director temos que pedir outra vez, portanto o reconhecimento oficial era importante... e não podemos dizer que ele existe... porque a Ana Maria Bérnard num congresso ou num encontro dizia: as antigas Equipas Multiprofissionais que já não existem. E eu: ei, ei, ei, ainda funcionam algumas! E ela era divulgadora e defensora da dinâmica, mas eu acho mesmo que agora a entrada da CIF exige uma Equipa Multiprofissional a funcionar.

P – E as outras escolas, o concelho da xxxxxx acha o máximo nós termos uma Equipa e também querem uma para eles, e acham que nós somos os melhores.

Prof1 – Mas a xxxxxx já teve, a xxxxxx já teve, sabias. Mas lá está, os elementos vão-se embora e depois não há continuidade, e não deveria ser assim...

? – Mas só pelo facto de elas estarem institucionalizadas...

Prof1 – Independentemente de ser A, B ou C, devia ser uma estrutura a funcionar melhor ou pior, com mais dinâmica ou não, se ela existisse, estivesse, portanto, já não sou da opinião de ter que ter técnicos a tempo inteiro, é sempre um risco, neste e noutra tipo de função... deste género, depois fica-se só.

P – Não é os técnicos todos... mas se houvesse um técnico, nós precisávamos imenso de alguém a tempo inteiro. Nem que fosse uma pessoa, um administrativo.

Ed. – Nem que fosse a meio tempo.

Prof1 – A meio tempo, já agora podíamos...

Ed. – É mesmo esta parte de secretaria, papel, relatórios, telefone...

? – Reunimos três horas por mês...

Prof1 – A primeira vez que treinámos este esquema era ela, e encontrá-la então?! Não se pode estar disponível, nem ao telefone a toda a hora, tem que trabalhar no terreno. Pois a xxxxxx conseguiu conciliar isso, mas...

P – Porque a xxxxxx estava num lugar privilegiado para isso...

Prof1 – Podia movimentar-se, tinha telefone...

P – Claro. Tinha autonomia... tinha... outro trabalho mas tinha horário.

Prof1 – E fazia-o dentro das suas funções.

E – E como é que vocês concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade? Entenderam, querem que eu repita?

? – Não.

Prof1 – Nada. Há sempre a vários níveis... é sempre por estar em risco ou estar frágil, às vezes pode não ser um sério problema... eu acho que aí a resposta é idêntica à dos outros, portanto os de alguma vulnerabilidade singela, têm a mesma atenção, de um que seja mais grave mas que exija outro tipo de intervenção.

P – Mas é em tipo de rede não é em termos de funcionamento...

E – Sim, sim, sim, se concebem a Equipa como uma estrutura que permita a criação de redes que possa de alguma forma suportar, ajudar... crianças nesta situação.

P – Eu acho que nós pomos os parceiros a falar e o facto de lidarmos muito de perto com a família, porque como somos uma estrutura de fora, depois acho que há um respeito acrescido,

como a xxxxx está a dizer, que é o vir ao Centro de Saúde, ou vir a outro Agrupamento, portanto é assim uma coisa mais formal e parece que às vezes, erradamente, mas os pais dão mais importância... o professor até pode dizer aquilo ou dar determinadas sugestões todas as semanas. Mas se for noutra sítio, outro técnico, outra coisa que eles acham que é mais importante... a tentar intervir na mesma área, a situação já muda.

Prof1 – Também já tem acontecido o próprio professor estar dentro da mesma linha e quer a confirmação de outros, o sinalizar e o encaminhar, porque outros alunos e aconteceu com aquela família, o professora até tentava dar resposta, sabia que tinha problema, ao não pedir ajuda também limitou ali a problemática, percebes? Portanto, eu acho que, mesmo os professores ao pedirem-nos ajuda também estão, quase a querer confirmar o problema e outras respostas, nem que seja... pronto. E acho que o facto de ser uma cidade pequena, aí... isto não é um serviço, não é assim um serviço formal, é mesmo...

E – A ocorrerem que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade? Isto é, para além dos encaminhamentos de crianças para vocês de alguma forma avaliarem, há outras solicitações que vos sejam feitas por intervenientes, por organismos da comunidade?

? – Que eu saiba, não.

Prof1 – Se calhar não, porque lá está. É mais um concelho que também tem, tem vários serviços a funcionar, não temos muitos pedidos, quando vêm, vêm... e o Centro de Saúde Mental Infantil, aconteceu duas ou três vezes pedir ajuda mas... de resto não... não temos assim miúdos de risco e assim...

P – Não, mas podia ser a parceira da Câmara. A Câmara podia-nos pedir parecer sobre qualquer coisa ou... as Assembleias de Escola ou... qualquer coisa.

Ed. – Nem sequer nisso nos têm solicitado.

? – Não aí não.

E – Então passemos às últimas reflexões. Colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como constrangimentos à vossa acção? Limitações, constrangimentos...

Prof1 – É mesmo a disponibilidade.

Ed. – Qualquer um dos que aqui está...

P – Tempo e dinheiro, é o costume. [risos]

Prof1 – Tempo é. Tempo é de certeza, porque qualquer um de nós não está tão disponível quanto o desejável. E dinheiro...

P – Não, não é dinheiro para nós sermos pagos. Nós fizemos uma lista de instrumentos que precisávamos, nomeadamente de avaliação psicológica, que são coisas que nós não dispomos nos nossos Agrupamentos e... que também achamos que nós não podemos pedir ao Agrupamento para comprar, e também não temos onde ir buscar...

Prof1 – Até para fotocopiar a CIF, andámos a pedir...

P – Exacto. Fotocópias temos de andar a...

Prof. – Já está fotocopiada?

? – Não, ainda não.

P – ... A pedir, é que é tudo muito sofrido não é, é tudo muito sofrido. É tudo muito sofrido, parece que, que nos fazem um favor, não é!

Prof1 – Mesmo se te quiseses deslocar a uma escola ou a...

P – Exacto. E aqui também ninguém paga as deslocações.

Prof1 – No ano passado eu ia porque ia com a do ECAE na deslocação e porque tinha disponibilidade para isso, para as pessoas receberem o relatório...

P – E depois a questão do dinheiro é uma questão importante, acho que sim.

Prof1 – Depois ao receber o relatório e se o relatório contrariar um pouquinho a ideia da pessoa: Ah! Isto não, eu quero ver a contar isto e a fazer aquilo, encontram-se sempre, basta dizer que até tem alguma memória para, ou outro tipo de memória. Ah! Eu quero ver! E se nós formos e explicarmos que a criança tem problemáticas e como é que se pode, ah... as pessoas aceitam muito melhor e depois...

P – E quem vê caras é diferente, não é...

E – Constrangimentos então são, tempo e dinheiro, não é?! E os elementos facilitadores?

Prof1 – Os elementos facilitadores... umas carolas! Boa vontade de toda a gente.

P – Eu acho que isto aqui da Equipa, eu acho que funciona, funciona muito bem... é...

Ed. – É o articular, é saber articular.

Ed2 – O facto de nos conhecermos.

Ed. – São essas...

Prof1 – De trabalho de continuidade, é o que facilita porque mesmo que entre um elemento novo em relação a outros, é só mais um, ou só mais dois.

E – Formata-se automaticamente, não é.

Prof1 – Ajusta-se, é verdade.

P – Não, eu acho que é uma Equipa onde é muito fácil, porque eu entrei no ano passado, não é, e parece que já cá estou há muito tempo.

Prof1 – Por exemplo o xxxxxx, que não nos ouve, quando chegou, também entrou assim, e a não querer nada, e depois continua a refilar muito por causa da disponibilidade e veio e também dá uma visão diferente de algumas coisas. E é bom porque no entanto ele queria era mesmo encaminhamento ali a trabalhar todas as semanas com eles até!... Quer dizer...

P – E a Equipa facilita-nos o nosso trabalho também, porque eu estava-me a lembrar que tenho situações... que até são resolvidas dentro da escola e que não preciso da Equipa para as resolver, mas até precisava de ajuda para os pais das meninas que eu estou a acompanhar e já é muito mais fácil telefonar para o xxxxxx a pedir uma consulta, do que se ele não me conhecesse de lado nenhum, não é?! Assim tenho uma família feliz. Os pais são acompanhados aqui, as meninas são acompanhadas por mim, e está tudo muito feliz.

E – Vêm mais algum elemento facilitador que queiram referir?... Não... Então passemos à seguinte?... Numa situação ideal,

Prof1 – Deixa-me fazer aqui um aparte. Os chefes mesmo que não mandem nada, deixam fazer.

? – Ótimo.

Prof1 – Eu acho que isso não tem...

Ed. – E no ano passado houve aquela polémica por causa da nova legislação sobre o tempo de escola.

Prof1 – Sim mas, eles também tinham autonomia para decidir.

Ed. – E acabaram por decidir.

E – E decidiram favoravelmente, não é?

Prof1 – Sempre, tudo!

E – Numa situação ideal quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa? Ou seja, que vocês acham que seria a Equipa ideal em termos de quantidade e de diversidade.

Prof1 – Eu só sei que quando são muitos já não dá para funcionar. Houve épocas em que no início do ano e que vem tudo, e quando chega a hora de discutir os casos, há uma certa...

P – Eu acho que a Equipa ideal também depende dos recursos que nós temos fora. Porque neste momento se perguntarmos aqui quem era a pessoa que nos falta: terapeuta da fala, porque não temos fora, não temos nenhum serviço que nos possa...

? – Temos mais ou menos.

P – Temos mais ou menos. Temos pouquinho que nos dê resposta e em termos de terapeuta da fala e se calhar não falamos de psicólogo porque acabamos por ir tendo, não falamos de...

Prof1 – Mas sabes outra coisa que não discutimos isso a nível de reunião, mas aqui há dias em conversa com outros grupos que também... a terapeuta da fala, como serviço de atendimento é fundamental, porque há muitas solicitações, sejam elas realmente de maior gravidade ou não, é sempre uma inquietação para a mãe, porque quando a criança não desenvolve e a expectativa do futuro. Ah... mas sei que em termos de elemento da Equipa era necessário estar sempre presente, ou nas reuniões, ou nas discussões de casos.

P – Não, é o que eu estou a dizer, se houver uma resposta na comunidade para as situações, se houvesse, se o Centro de Saúde tivesse um terapeuta de fala, nós não precisávamos da terapeuta na Equipa, não é, porque tínhamos para onde encaminhar.

Prof1 – Mesmo para outras coisas, se calhar, se nos telefonassem e não lhes ligasse, como fazemos em relação a outras coisas, funcionava. E que ela também conhecesse, ele ou elas ou eles, conhecessem o que podem encontrar do outro lado porque muitas vezes com o terapeuta também acontece o mesmo como com um professor de apoio. O facto de trabalhar individualmente permite ouvir outras problemáticas que às vezes quem trabalha com um grupo grande ou com uma turma não sabe. Atenção! Aquela criança, aquela situação... e então haver comunicação mesmo que não seja...

E – Portanto, quais eram os elementos que vocês encaixariam...

Prof1 – Dos que estão estipulados... sem dizer e por técnico em termos de formação é mesmo, a educação a apanhar os vários níveis porque depois para a avaliação, mesmo que o outro esteja atento a qualquer acção... os psicólogos, no plural, serviço social porque há sempre a situação... isto não é assim agora, não tem sido uma, no geral não tem havido necessidade de uma intervenção muito específica, não é?! Ou então já acontece com algumas, logo no início.

? – Exacto.

Prof. – No caso do ano passado em xxxxxx, no Agrupamento de xxxxxx, em colaboração da xxxxxx era, só que já é como ela diz,

? – Eu aliás, eu acrescento sempre, e ainda bem que temos.

TSS – Informação que às vezes nos falta.

Prof1 – Ora bem! E o elemento disponível, eu às vezes, para os contactos.

? – Exactamente.

Prof1 – Olhem que no início... contactos e não só. Não havia no Centro de Saúde técnico de serviço social e era uma das enfermeiras que fazia isso. Às vezes até para ir a casa e... famílias que, o professor e o educador pediam avaliação e elas não queriam, não sentiam necessidade. Recorríamos a uma Equipa de saúde que tinha uma certa autoridade para ir lá a casa, para levantar uma questão e para pedir para que viesse ao centro de saúde. Portanto, precisamos dos tais elementos disponíveis para actuar.

? – E de a articulação com os outros técnicos.

Prof1 – Pois. Primeiro porque por lei é coordenadora da Equipa e também funciona como um serviço para o que for necessário, não é?!

E – Sendo esta equipa constituída,

? – Um administrativo, a gente chora tanto...

Prof1 – Sabes que nas primeiras havia, havia administrativo. Nós tínhamos uma administrativa e que a D. xxxxxx, é, se não há agora depois tem é também muito que fazer, é assim como...

E – Mais que fazer, se calhar porque não vêm, ou vêm?

Prof1 – Até vinha às reuniões, chegou a vir.

? – Mas agora não?

Prof1 – Agora está mais ocupada com outras coisas.

Ed. – Quando tem disponibilidade.

Prof1 – Nós não fazemos actas, não fazemos actas. Tira-se uns apontamentos e marca-se...

E – Portanto, sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que são todos, não é, que aspectos, são potenciados por esta composição? Precisamente pelo facto de pertencerem a serviços da Comunidade... Quem responde?

P – Tu és o dinossauro.

Ed. – Ela não vai divulgar a gravação, só vai ficar tudo escrito e não...

Prof1 – É pela facilidade tanto do conhecimento do meio como dos próprios serviços que funcionam, então não é?! É um que está ali na zona de, é o outro que está na outra zona, o da educação sabe, o que está no Centro de Saúde sabe quem é que tem disponibilidade. E eu acho que é mesmo o próprio conhecimento, mútuo entre nós e do meio, entendes, às vezes falam de um e o outro já sabe a outra parte da história. Já encaixa, já dá para perceber o porquê.

Prof. – Olha eu sou nova na xxxxxx, mas ali, aqui as minhas caras amigas, quando eu disse eu estou na xxxxxx, lh! Meu Deus, eu conheço aquilo tudo, portanto quando chego aqui: olha vou falar deste e deste, ela dá-me a informação toda, que eu preciso. E eu não conheço, e este ano estou... a adiantar-me, aquelas situações, que são também situações complicadas, mas pronto, mas...

E – É uma resposta à questão.

Ed. – É uma ajuda realmente que dá porque veiculamos também... uma série de coisas que nos vão ajudar também... a formar um bocado o puzzle. Portanto cada um pode...

P – E cada uma de nós já tem uma rede, tem uma rede que aqui junta-se e fica uma teia gigantesca. [risos]

Prof1 – Acho que são mesmo os nossos conhecimentos anteriores em termos de trabalho porque às vezes, sei lá, o xxxxxx telefona-me a dizer: a família tal da terra tal, porque eu andei naquela zona... o que é que é, dizem que... e eu, às vezes não conheço bem, temos uma percepção daquele tipo de família. É óbvio que não sabemos tudo, mas e essa opinião já dá para ter outro tipo de visão, eu acho que é mesmo esse conhecimento, e acho que...

? – E é o facto realmente de as pessoas já estarem há algum tempo...

Prof1 – Pois eu cá... fizemos a revisão disso há pouco tempo, quando pedíamos ao xxxxxx que é o psicólogo da autarquia que já não fica tão disponível para nós, mas que agora aí ao abrigo de outros projectos poderia pôr alguém, quem e o quê e que técnico e ia pela formação, e nós avançámos: olha que não importa se é da educação, se é psicólogo, ou se é... alguém que conheça, alguém que tenha de atitude esta facilidade de compreender o meio e uma atitude de facilidade de comunicação.

E – E coloco-vos a última questão. Que medidas proporiais com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas? Já não da vossa, mas de uma forma geral as Equipas Multiprofissionais. Sugestões de melhoria?

Prof1 – Debate, reflexão, formação, alguma generalização a nível...

P – De procedimentos.

Prof1 – De procedimentos sempre tendo em dia os tais reconhecimentos, é para isso que estás a fazer a tese, que é para depois demonstrar para que é que isto serve, então não é?

E – É, é.

Prof1 – Olha que no início das Equipas nós fizemos isso a nível nacional. Estava cá uma americana [interrupção: toque de telemóvel] ah... estava cá uma americana e nós fizemos a formação a esse nível, deu-nos uma abertura totalmente diferente. Aquilo é psicologia de trabalhar em grupo e em Equipa no meio local, pode ser para este fim ou pode ser para outro. Que é o trabalho sobre parcerias. Como funcionam as parcerias, até que ponto há envolvimento

de cada um... e depois realmente é formalizar um bocado que nos permita ter a tal disponibilidade sem ser só, a vontade e o conhecimento.

P – Pronto, eu estou a pensar por exemplo a CPCJ tem imensas acções de formação, não é, porque é uma estrutura que já está, tem outra, apesar...

Prof1 – E olha que não tem mais tempo que a nossa.

P – Exactamente. Agora já, agora não sei.

? – Não, este ano têm...

P – Falaram que iam ter mais técnicos, mas...

? – Não, mas este ano têm.

P – Sim, mas não tinham.

? – Exactamente.

P – Mas no fundo a estrutura já está, é uma estrutura com outro reconhecimento, com outro peso... e, eu acho que... portanto tanto a questão da divulgação como a questão da articulação com outras Equipas, porque o aprender, não é, o ver como se faz e, e reflectir sobre as nossas práticas é importante e nós acabamos por trabalhar... trabalhar... mais sozinhos, não é.

Prof1 – Nos primeiros anos sempre nos reuníamos e chegámos a reunir com xxxxxx e com xxxxxx e eles achavam sempre que nós e que tínhamos sempre mais facilidade. Nós fazíamos entre nós e eles faziam aquilo tudo muito formalmente... e portanto...

P – Mas acho que até há Equipas que até têm vários núcleos, não é? Eu ouvi falar qualquer coisa...

E – Talvez te estejas a referir à de xxxxxx que tem a Equipa concelhia e depois tem Mini-Equipas a funcionar, em algumas...

Prof1 – Também era assim. Portanto, a gente vê os moços, como dizia o colega, mas depois por exemplo, em termos de instrumentos de registo, a visão ecológica da coisa, acho que foi com elas que, que nós, portanto há aqui uma mistura de aprendizagens e de formas de funcionamento e foi muito isso. Não sei, acho que deveríamos voltar um bocadinho a essa história...

Ed. – Pronto, também com outros, com outras realidades para além da nossa portuguesa.

Prof1 – A de xxxxxx funciona como nós... que eu estive lá até... também reuníamos mensalmente, víamos os casos, eram distribuídos.

P – E uma coisa que nós precisávamos era de divulgação. Porque eu quando andei, não sei porquê, alguma noite de insónia, andei na Net e procurei, Equipas Multiprofissionais e apareceu-me uma ligada a, eu nem tinha visto isto aqui. Não sei se foi a de xxxxxx, apareceu-me uma Equipa Multiprofissional, uma ligação do site da Câmara, aparecia lá Equipa Multiprofissional e eu pensei “panqueca” a nossa Equipa não está, nós quase que não existimos.

E – Tem que se fazer um site.

P – Não é ter um site, mas...

Prof1 – Não, essa parte tem que ser um bocado...

P – Se nós somos uma estrutura, se nós somos uma estrutura que temos um pólo na educação e não sei quê, então por que é que mesmo na Direcção Regional, não haveria um *link*, nalgum sítio, para a Equipa Multiprofissional a dizer, não é preciso muito, a dizer o que é, o nosso folheto... [1.09.48]

? – Outra vez? Já fizemos dois...

? – A divulgação é sempre um perigo.

P – Ainda não, mesmo na parte do site da saúde ou no site da Câmara. Os outros têm, eu por acaso ainda não tinha visto isto aqui, mas eu pensei “panqueca”, então?!

? – Nós tentámos pôr o folheto na Internet.

P – E estava. Mas o PIP, eu não sei se era só...

? – Bastava só pôr Equipa, Equipa de xxxxxx.

Ed. – Preparámos tudo só que depois entretanto nunca conseguimos...

? – Não tivemos autorização, faltava-nos uma...

Ed. – Autorização... era lá uma coisa qualquer para entrar no...

? – Para mexer...

Prof1 – E essa é uma das que a acção já tínhamos concluído aqui, já... mas é. E isso permite a comunicação sem ter que está no sítio certo e à hora certa...

E – Fisicamente, não é?

P – E não é só isso, mesmo em termos de divulgação também uma pessoa, eu acho que há algum reconhecimento, mas, o reconhecimento é depois nós, por exemplo, na xxxxxx, pediram lá ajuda numa coisa e fui, e adoraram, é tão bom...

Prof1 – Mas a minha posição é assim, se for localmente, se divulgamos muito aumenta a clientela e nós não temos resposta para ela. [risos]

P – Pois, também é verdade. [risos e ruído]

Prof1 – Se tornarmos a pôr o panfleto pelas escolas, olha depois, porque é que o xxxxxx não vai lá, são mais e depois nós estamos aqui aflitinhos para responder.

P – Claro.

Prof1 – Ah... a nível dos outros, sou sempre um bocadinho modesta, quer dizer, acho que...

P – Não é modesta, mas o que eu acho é o seguinte e falo da minha área, que é aquela que eu estou mais habituada.

Ed. – Se não for assim também não conseguimos fazer exigências e conseguir avançar para outros níveis.

Prof1 – Também é verdade!! Vou-vos contar uma de exemplo. A Equipa, a Equipa de Educação Especial, de xxxxxx, ganhou instalações, por confusão com a Equipa Multiprofissional. A Equipa Multiprofissional foi... legalmente, e apareceu nos jornais como uma das Experiências Piloto, o Sr. Presidente da Câmara confundiu, Equipa Multiprofissional com Equipa de Educação Especial e na altura em que não havia instalações para ninguém, deu-nos uma instalação própria, para a Equipa de Educação Especial, pensando que era a Experiência Piloto... quando era a de Educação Especial, já era mais do que piloto, já era de fórmula um.

? – Foi quando vocês estiveram naquele, no Centro de Saúde.

Prof1 – Sim, sim.

? – Quando eu acabei o curso foi quando tive, os anos...

Prof1 – Com pompa e circunstância e depois, mais tarde, mesmo quando vinha alguém de Lisboa ele confundia sempre a Equipa Multiprofissional, portanto à boleia do reconhecimento, dos outros, e na altura era o Secretariado de Reabilitação, que eram os nossos padrinhos e divulgavam, era experiência, era experiência!... que construiu uma posição a outra Equipa, que andavam misturados pois eram os mesmos e mais algum, mas portanto isso funciona.

P – Portanto estas Equipas fazem sentido, quanto menos recursos houverem na comunidade e por exemplo, se o meu Agrupamento em termos de casos de psicologia, até tinha vergonha de mandar para lá algum, não é. E portanto as coisas, agora a xxxxxx vai deixar de enviar, não é, e... eu estou a pensar por exemplo no concelho da xxxxxx que eu conheço também minimamente, como não há um único psicólogo numa Básica nem num Jardim e na E.B. 2,3, se eles conseguirem criar Equipas Multiprofissionais têm respostas que não terão doutra forma. Portanto, eu acho que nesse aspecto, a divulgação, as pessoas saberem o que é e como funciona e como é que podem criar, eu acho que era muito interessante.

? – É uma ideia muito interessante.

Prof1 – Independentemente da xxxxxx, agora desliga...

E – Mas queres que eu desligue?

Prof1 – Não! [risos] Isso só te atrapalha. No início quando começaste à procura de legislação e de fundamentação, eu lembrava-me de ter visto, em documentos e perspectivas de futuro, novas, a necessidade destas Equipas e já era a CIF. Era a outra equipa ministerial, hoje estou a falar bem, que já falava nisso, porque para implementar a CIF exige esse tipo de Equipas, com os vários pontos de vista. E eu dizia, eu vi isso escrito em termos de perspectiva e agora sei que era ali...

P – E até por aí.

Prof1 – E portanto tem mesmo fundamentação para a sua existência...

P – Pois e é muito importante, aí na aplicação da CIF, se não for em termos de Equipa, não dá para funcionar.

Prof1 – Não... porque depois anda o do diagnóstico à procura do outro para lhe dizer...

E – Está?! Alguém quer acrescentar mais alguma coisa?... Não...

EQUIPA K

Data de realização: 7 de Maio de 2007

Duração: 45m e 33s

Presentes: 4 psicólogas; 1 enfermeira; 1 médica; 2 professoras

E – Então podemos começar?... Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa.

Prof – Eu posso falar do meu Agrupamento, do meu Agrupamento fui eleita pela... pelo grupo, pelo meu departamento.

E – Estás nos apoios educativos?

Prof – Dos apoios educativos.

Prof2 – E comigo aconteceu a mesma coisa... elegeram-me e eu fui. E a outra colega, embora não esteja aqui presente, também foi assim. Portanto, foi em reunião de equipa.

P – E eu, como psicóloga do Agrupamento, como faço parte dos serviços de psicologia e orientação, eu tinha que dar resposta, isto já vem de trás, não foi este ano, não é, portanto, eu tinha que dar resposta às escolas do Agrupamento e, isto já vem não sei desde quando... acabámos, a Equipa Multiprofissional a funcionar, eu, como sozinha não conseguia trabalhar com o Agrupamento, acabei, acabou por fazer-se uma parceria e eu acabei por estar integrada na Equipa porque acabo por usufruir de todos os técnicos também que fazem parte da Equipa, e o médico de família quando eu sozinha não conseguia. Mas isto já vem desde há dez anos atrás.

M – Mais.

P – Mais, não é... eu estou ali há doze anos, pelo menos há doze anos, não é?

Enf. – É, sim, sim.

Pc – No meu caso eu sou funcionária da Câmara Municipal, ah... têm solicitado um técnico de psicologia e de serviço social e a Câmara... portanto deu o meu nome e o nome de uma colega, que neste momento está de baixa.

M – Na área da saúde fomos nomeadas pela saúde escolar... e porque me convidaram e eu disse que sim...

Enf. – E eu estou porque sou da saúde escolar, também... desde o início.

E – E as colegas?...

P – Eu, no meu caso terminei a formação em psicologia e comecei a procurar um local de trabalho. Tentei também aqui no centro de saúde, caso existisse alguma vaga para me poder integrar nos serviços, uma vez que estava ligada à minha formação e interesse. O único lugar que havia disponível era de voluntariado, que aceitei, e tenho estado até hoje, obrigatoriamente coordenando-o com outras actividades, uma vez que se trata de voluntariado. Isso implica que só esteja disponível um dia por semana, o que é muito pouco para as necessidades reais da Equipa e da sua população alvo.

E – Deixou de accionar a voz! [Risos]

E – Então podemos passar à seguinte questão? Que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vós desenvolvido? Ou a forma de designar os elementos, o que acham quanto a esta forma de...

Prof. – Tem que estar disponíveis para isto. Porque parece que não... dá trabalho. Nós trabalhamos muitas horas aqui nas reuniões que fazemos, que deviam ser de duas horas e acabam às vezes por ser... três, ou três e meia, ou quatro horas, e depois temos que ir avaliar os alunos, não é... às escolas. Temos que fazer a leitura das fichas de caracterização e avaliar se vale a pena virem aqui ou se fica só por uma avaliação pedagógica, portanto isto dá, dá muito trabalho. É preciso gostar um bocadinho disto... foi decidido que éramos eleitas, não é, também tendo em conta a vontade, o interesse e a disponibilidade de cada um para isto e penso que...

E – Tem que falar um bocadinho mais alto!

P1 – Tendo tudo isso em consideração, se calhar teria sido, seria uma mais valia se os técnicos pudessem ser requisitados apenas para esta função. Ou, pelo menos terem alguma compensação para virem aqui, porque eu, pelo menos este ano vou ter que sair porque o voluntariado, nós não podemos sobreviver e portanto a xxxxxx também, obviamente temos que procurar outras coisas. As professoras se calhar não têm toda a disponibilidade que gostariam de ter, para poderem investir na Equipa. Não temos outra forma de funcionar porque não há lugares disponíveis para nós fazermos de outra maneira.

P2 – A Equipa ganhava, se tivesse técnicos a tempo inteiro.

M – Mas eu acho que perdia se tivesse técnicos a tempo inteiro. Eu acho que trabalhar em Equipa exige mais das pessoas, do trabalho isoladamente. Exige muito mais. Exige, é preciso ter um conhecimento e para ter o conhecimento do terreno é preciso estar focalizada só na Equipa, porque se estamos focalizados aqui, perdemos o contexto, não é, os diferentes contextos. E eu acho que o rico desta Equipa é que todos temos diferentes contextos fora daqui. Por exemplo, a Dra. xxxxxx pelo facto de estar na Comissão de Protecção de Menores, traz conhecimentos para a Equipa que ela não teria se não tivéssemos a Dra. xxxxxx. Como ela, dei como exemplo ela, outras pessoas, por exemplo a sincronia e o conhecimento que existe da saúde escolar, a enfermeira xxxxxx e dos meninos que andam todos na escola, da Equipa, eu acho que esse conhecimento só enriquece a Equipa, trabalhar em Equipa é isso mesmo. Cada um dá um bocadinho de nós e o resultado é mais que a soma de cada um de nós, porque cada um, a soma é mais, o resultado é maior do que cada um de nós isoladamente. E eu acho que essa riqueza só pode ser trazida para a Equipa pelo facto de nós todos, como diz o Malato, temos uma vida lá fora que não se resume a esta.

P1 – Eu, eu concordo com isso, eu não digo a cem por cento, mas eu acho que se as pessoas estivessem... não sei exactamente, mas se os professores tivessem redução, de um dia para dedicar a fazer estas avaliações...

M – Ah! Correcto.

Prof. – Mas não temos.

P – Se fosse compensado depois também, era uma mais valia. Ainda uma mais valia.

Prof. – Posso fazer uma pergunta?

M – Não, eu entendo. Diga, diga, diga...

Prof. – Muitas destas avaliações fazemos em tempo que é nosso.

P1 – Eu sei. É exactamente a isso que eu me estou a referir.

M – Agora eu acho que a Equipa devia ter elementos fixos e a tempo inteiro. Que é outra coisa. Apesar daquilo que eu disse, acho que devíamos ter psicólogos, por exemplo, fixos e a tempo inteiro. Que garantissem à Equipa uma continuidade do trabalho, que este regime de voluntariado não é justo para quem está em regime de voluntariado, de forma nenhuma. Eu acho que o voluntariado se deve fazer... em tempo parcial e pessoas que tenham outro meio de subsistência porque ninguém subsiste de voluntariado, não é?! O voluntariado, além de não ser pago, traz despesas para o próprio voluntário, não é, deslocações e tal, que não são pagas por ninguém. Portanto, o regime de voluntariado para mim é... é um erro do sistema, mas... também de certa forma traz algumas mais valias para os voluntários apesar de não ter compensações financeiras. Em termos de experiência de vida e experiência de trabalho em grupo e doutras experiências, traz mais valias que não teriam e de conhecimentos e de contactos, portanto há sempre um enriquecimento. Agora eu acho que o voluntariado devia ser deixado para as pessoas que têm outra vida, que têm outros meios de subsistência e nomeadamente pessoas reformadas e... e ainda na sua força da vida, eu acho que voluntariado

é para essas pessoas. Ah... e eu acho que a Equipa merecia, neste momento, técnicos... a tempo inteiro. Alguns técnicos.

P1 – Trabalho há.

P2 – Trabalho há. Exactamente.

E – Portanto, tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa, criada em 1986, tem actualmente 21 anos de existência. Independentemente de se encontrarem, ou não, aqui presentes, elementos que a integram desde essa data, que informação detém acerca das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou?

Enf. – Foi, no fundo, as necessidades detectadas que levaram à... formação de uma parceria, portanto que não esta, que não era esta, era a delegação escolar... Aí também está desde, desde o início.

Prof. – Eu não!

Enf. – Quase desde o início, não é?!

Prof. – Era lá a companhia da minha casa. [risos]

Enf. – Ah! É isso, é isso.

Prof. – O xxxxxx é que esteve na coordenação desta...

Enf. – Pois mas era... portanto a Câmara não estava, estava o Centro de Saúde, estava o xxxxxx, e estava a Delegação Escolar, portanto era a nossa parceria...

E – E que informação têm da sua trajectória até ao presente, portanto que factores terão assegurado a sua permanência no fundo, há tantas que se formaram e que entretanto...

Enf. – É assim, são as necessidades que se têm vindo a... cada vez a aumentar. E depois há aqui as relações interpessoais e interinstitucionais que têm sido boas...E portanto de tal maneira que entretanto o xxxxxx desistiu e veio a Câmara e temos andado todos... juntos.

E – Alguém quer acrescentar mais algum dado?

M – Se há alguém que pode falar da... é... é...

P – É quem estava cá há mais tempo.

Prof. – Está desde o princípio, sempre esteve.

Enf. – Sim, mas quer dizer, no fundo...

Prof. – Bom, eu acho que no fundo é assim: o trabalho que tem vindo a ser feito é um trabalho positivo, não é... tem dado alguns frutos, agora de vez em quando um bocadinho coxo. Nós sabemos que há coisas... que, que poderiam ser feitas por esta Equipa... prontos e que durante muito tempo não foram feitas, que era o caso dos acompanhamentos a nível da psicologia, que durante muito tempo, só fazíamos avaliações ah... e que agora, graças às colegas voluntárias e à xxxxxx,, tem conseguido... fazer acompanhamentos eventualmente é porque o trabalho tem sido cada vez melhor.

M – E quando desanimamos, não desanimamos de tal maneira que desistamos, não. Não, não conseguimos desistir.

P – Até porque as escolas continuam a solicitar, não é?!

? – Mais uma razão para nós continuarmos, não é?

M – Mas por exemplo noutras experiências como xxxxxx, que é nosso vizinho, as escolas continuam a solicitar e eles acabaram mesmo com a Equipa.

Enf. – E foi, foi a educação que acabou.

M – Foi a educação que acabou.

? – Vão começar agora...

P – Mas pelos vistos em xxxxxx...

E – Vão começar, mas mais localmente. Então, voltando aos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descreveis os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo por quem são identificadas as crianças/adolescentes que vos são encaminhadas e como é que esse encaminhamento se processa. Portanto, quem identifica as crianças que são...

Prof. – É assim, no meu Agrupamento ah... geralmente é o professor ou o educador...

Prof.2 – Ou o Director de Turma.

Prof1 – Ou o Director de Turma, não é, que quando sente alguma dificuldade entra em contacto com o departamento dos apoios educativos... solicita sempre a intervenção de apoio. Primeiro há sempre uma conversa para ver que tipo de problemas, para ver se achamos conveniente ser encaminhado ou não para a Equipa. É preenchida uma ficha de sinalização...

essa ficha também é levada ao nosso departamento, é analisada outra vez no departamento e é aí que nós damos o parecer se concordamos, se achamos prioritário ou não para vir à Equipa. Achando necessário vir à Equipa, trazemos, sou eu que trago e apresento o caso aqui.

Prof2 – De uma forma geral é o que se faz em todos os Agrupamentos.

? – É.

M – É essa, é uma via. A outra via é através do médico de família, o médico de família também pode, ou a enfermeira de família, pode identificar crianças com necessidades especiais e ser por essa via, chegar à Equipa. Portanto é via ao contrário, ou pode vir, ou podem ser os pais a vir pôr o problema à Equipa. Portanto são as três vias ou através da escola ou através do médico de família ou através da família.

E – Portanto e quando vem pelos pais, os processos ou o preenchimento das fichas já não vem em primeiro lugar...

M – Exactamente. É feito posteriormente. Todas as crianças que vêm à Equipa têm estas fichas preenchidas, digamos. A ficha de sinalização... que pode não ser a primeira, apesar de ser de sinalização, a ficha do médico de família, que pode ser a primeira ou não, também... não é, e depois...

P – E a de caracterização...

M – A de caracterização, a ficha de caracterização da situação.

E – Ah... Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído? Ou seja, apesar de alguma criança independentemente de vir através de pais, médicos ou professores, qual é o vosso procedimento desde que ela chega, até que vocês dão o caso por concluído. Não é resolvido, possivelmente, mas que dão por encerrada, vá lá, a vossa acção?

M – Os casos são todos apresentados em Equipa. Como foi, nós reunimos uma vez por mês, a Equipa toda reúne uma vez por mês. Os casos são apresentados pelos diferentes Agrupamentos e pelo... são apresentados os novos casos e são discutidos, os casos que estão em avaliação... e depois são enviados todos para o médico de família, todos passam pelo médico de família, todas as crianças e jovens, e depois são encaminhados para as diferentes áreas consoante aquilo que há necessidade. Se há uma necessidade de algum apoio especializado a nível da saúde, são encaminhados para as diferentes consultas a nível hospitalar, podem ser encaminhados para a psicologia, podem ser...

P – Para a técnica de serviço social...

M – Para a técnica de serviço social, porque portanto vai, depende depois de...

P – Do pedido.

M – E depois vamos vendo, vamos discutindo nas reuniões a evolução do caso e eventualmente, ou transita para o ano seguinte, porque há situações que têm que transitar para o ano seguinte... ou então, dá-se por concluído se... se houve êxito, ou pelo menos, se se considerou que do trabalho da Equipa não há mais nada a fazer. Se por exemplo se uma criança é encaminhada para uma consulta, imaginemos, de otorrino, se passou para o otorrino por dificuldades de linguagem decorrentes de surdês, por exemplo, a partir do momento em que vai para o otorrino... a nossa actuação deixa de fazer sentido, portanto damos o caso por encerrado, é arquivado.

Prof. – Depois tem o *feedback*.

M – Há o *feedback*, mas portanto o caso é arquivado a partir do momento em que a equipa não pode fazer mais nada.

Prof. – Ou já deu por terminada...

M – Ou já deu por terminada.

Prof. – O seu acompanhamento. É o caso dos acompanhamentos lógicos e... quando, quando os colegas acham que... prontos, que o que era preciso ser feito, foi feito e resultou.

M – Como arquivado. Fica registado, ficam cá, ficam cá os...

Prof. – E dá-se o relatório à escola.

Prof2. – Isto a escola tem sempre conhecimento destas situações, não é?

Enf. – O relatório à escola, o relatório à escola e ao medido de família.

M – Pois, é sempre enviado relatório. E todos os processos continuam cá. Portanto em qualquer momento posterior na vida daquela criança, se houver uma situação que o justifique, pode-se reabrir o processo.

Enf. – E mesmo que o médico de família seja doutro concelho... e que a criança frequenta as nossas escolas. Portanto, fazemos sempre a articulação com o médico de família.

P1 – Ou vice-versa, eu conheço um exemplo em que o médico de família é de xxxxxx, mas a escola não. A escola é de xxxxxx, porque os pais trabalham lá e nós também fazemos esse acompanhamento, também fazemos esta articulação, sempre.

E – Portanto dão... resposta em função...

P – Em princípio sempre que os médicos ou a família solicitam...

Prof. – Exactamente.

E – Ah... agora, que percepção têm a cerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhadas?

M – É muito complicado dar essa resposta. É muito complicado.

Prof. – A gente tenta intervir de uma forma positiva. Só essa, se não, não estávamos cá.

M – E às vezes sentimos...

Prof. – Não é fácil.

M – Sentimos angústia porque não conseguimos intervir nos pontos onde a nossa intervenção... o caso que estivemos a discutir há bocadinho. Precisávamos de uma intervenção mais alargada, que não se focalizasse na criança mas se focalizasse mais na família... e sentimo-nos incapazes de dar essa resposta. Portanto, a longo prazo, qual é a mais valia que a intervenção da Equipa traz para a vida da criança... é um bocadinho complicado responder. Nós actuamos no sentido que, ah... reorientar o comportamento da criança, no sentido que ela tenha sucesso. O seu projecto de vida tenha sucesso. Nem sempre é possível porque o enquadramento às vezes também não o permite... e às vezes apetecia-nos fazer coisas que não estão escritas em lado nenhum. Na lei, na ordem...

P – Mas de uma forma geral quando os pedidos são para intervir junto com os apoios educativos, pronto, isso acaba por organizar o percurso escolar da criança... e as coisas acabam por se organizar... é só a nível mais emocional e de personalidade que é mais complicado...

E – Há algum sucesso, porque se alguma coisa que muda, não é...

M – Sim, sim, sim. Nós somos é ambiciosos, gostaríamos de conseguir mudar mais. Mas não conseguimos.

P – Até porque o que nós percebemos, mesmo com os acompanhamentos a nível da psicologia, que as crianças vão mostrando um comportamento mais adequado, mais ajustado,

embora não seja aquilo que nós quereríamos, deixarem de ter problemas. Mas pelo menos vão... esse *feedback* tem-se.

M – Mas às vezes esse problema não está é na criança. Porque a criança não tem problema nenhum. E gostaríamos de intervir... noutra... não temos capacidade, técnica, não temos técnicos que cheguem para... dar esse tipo de resposta.

E – Portanto, eu, com as questões... que eu falei há bocado portanto, a questão tinha a ver com os casos que me pareceram mais graves, portanto pergunto-vos apenas quando é que para vós uma problemática é grave.

P1 – Quando o meio envolvente não permite a mudança, seja qual for a perturbação, porque nós sabemos que não vai melhorar. Para mim esse é o mais grave, e é o que mais nos assusta porque não...

P – Não temos forma de intervir, também.

P2 – Quando colocam em risco a vida... também... patologias graves.

P – Comportamentos patológicos.

P1 – Sim e aqueles que em termos de idade, tem comportamentos muito disfuncionais... já passaram alguns.

E – Como não foram vocês que preencheram? [risos] Não, acho que com três itens, que no... caso da maior parte das Equipas praticamente não pontuaram o “clima de escola desfavorável”, eu falo por mim, porque fui eu que fiz a leitura e é alguém que está por fora dos processos, não tem outro conhecimento para além do que está escrito. Ah... portanto não havia dados registados. Portanto, eu perguntava...

M – E pode repetir quais foram?

E – Ah... a “coordenação docente ineficaz” e o “absentismo e abandono escolar”, aí é, é mais óbvio.

M – Aí, não é, essa questão...

P – Abandono é mais a Comissão.

? – Abandono é a Comissão que é com a xxxxxx.

? – Não, não, não tem...

P – Não são casos que vêm cá, não.

E – E o “clima de escola desfavorável”, que é daquelas coisas que efectivamente, por vezes, nós sentimos, há a percepção ou não há em termos escritos um documento que nos permita fazer essa leitura e concluir, com certeza, o que efectivamente...

M – Aquela criança mudando de escola poderia ter sucesso.

E – Portanto, o contexto escolar, ou mudando a atitude?...

M – Pois. Nós já tivemos situações dessas, em que mudámos a criança de contexto escolar e... e a sugestão foi essa. Porque... o contexto escolar é que estava a dificultar e se calhar a gerar o comportamento.

Prof. – Aliás o caso que nós analisámos hoje foi esse. Temos um caso que vai ser sugerida a mudança de escola.

M – Pois, pois, exacto. Eu acho, isso nós costumamos dizer que nesta... por exemplo, nesta época de transição, foi um assunto que estivemos a discutir há bocadinho, nesta altura de transição em que estamos no final do ano lectivo... aceitar casos nesta altura, para nós é muito complicado enquanto Equipa porque quando não se faz nada, alguma coisa muda sempre. E pode mudar para melhor. Ah... quando as crianças mudam de ciclo, ou de professor, ou de escola, o que nesta fase de transição de ano, pode acontecer, há muitas coisas que se podem resolver sem intervenção nenhuma exterior. Portanto, é por isso que nós definimos na Equipa, não aceitar casos no terceiro período. Por um lado porque há dificuldade em podermos ter uma actuação eficaz e efectiva durante um período que se resume a dois meses, isto é, por um lado, por outro lado, o fim do ano lectivo, as férias, tudo pode alterar a situação e pode até piorá-la, mas pode melhorá-la. E então vamos esperar pelo ano lectivo para ver como é que as coisas estão.

E – Então passemos a outro bloco de questões: Interação com distintos intervenientes. Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores e as escolas; os pais; os médicos e serviços de saúde; os técnicos de serviço social e serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interação entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processa?

P – A nível social, não é, para acompanhamento a famílias, eu acho.

M – As instituições da comunidade, sociais...

Enf. – Sinalização à comissão...

M – A comissão de...

P – Enviamos para a neuropsiquiatria, para a psiquiatria...

Enf. – É para os cuidados diferenciados.

M – Para os cuidados diferenciados, sem dúvida. Para as instituições de solidariedade social, que é uma palavra muito difícil de dizer. Para as IPSS também.

Prof. – E não só. E para os recursos da comunidade. Clubes, que há... recolhemos sempre para fazer parceria connosco em situações muito pontuais.

P – Quando é para a saúde, é as credenciais, quando é para as instituições, via carta ou um ofício, pontualmente. Comunicamos sempre...

M – Para a comissão de protecção é fácil porque temos cá um elemento que articula. O que facilita muito as coisas não é?!

P – Embora depois se formalize mas...

M – Com os outros, com o xxxxxx, com a instituição, como quem...

P - Com a Comissão de Protecção de Menores de xxxxxx também já fizemos um.

M – Sim, sim, sim. Um não, eu já tinha há bocado...

P1 – Pelo menos umas quatro ou cinco crianças que foram sinalizadas à Equipa e que tem processo no tribunal.

M – Comunicação aí mais oficial. Comunicamos via oficial, o objectivo, por ofício... mais oficialmente. Aí já não é por telefone, nem por, aí é por ofício.

P – Pronto, depende das instituições ou das entidades que estamos a falar. Umas vezes é mais fácil ser por telefone...

M – Mas a integração da Equipa e do Centro de Saúde, em particular e da Equipa, na comunidade é uma articulação muito boa.

M – Eu acho que nós conseguimos com muita facilidade, ou de uma forma informal... com a CERCI, por exemplo, a comunicação é muito fácil, muito fácil.

P – E com o xxxxxx também.

E – Eu ia mesmo perguntar como é que, qual é a vossa percepção, como os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interacção...

M – Muito boa, muito boa. Muito bem, a colaboração é excelente. Com excepção de alguns serviços como o tribunal, isso não se pode dizer... [risos] as instituições da comunidade aqui em xxxxxx... colaboram de uma forma excelente.

P – Trabalha-se muito em rede, não é?

M – É, é excelente.

E – Ah... e como é que vos parece ser percebida a acção por vocês desenvolvida, portanto, a percepção que têm da ideia que os outros fazem do vosso trabalho, nomeadamente pais?

[risos]

M – Olhe, o desconhecimento total. [risos]. Eu começo por dizer, quase total.

[risos + falas cruzadas]

Prof. – Mas depende, depende das várias pessoas.

E – Pais. Comecemos pelos pais.

Enf. – Já há pais que vêm ter connosco ao Centro de Saúde e dizem se não podem vir com o filho à Equipa. Portanto... é muito bom! Porque já lhes chegou que existe uma Equipa.

P1 – E são pais que não querem, na maior parte das vezes...

Enf. – Até com pais que não querem.

Prof. – E há pais que não querem e depois de conhecer a Equipa passam a ter outra opinião e já não se importam, já aceitam.

E – E professores?

Prof. – Sei lá... vêm como uma mais valia.

P – Pois. Os professores... que estão mais directos connosco, eu acho que entendem perfeitamente e acham positivo e pedem e solicitam muita ajuda. Eu acho que aqueles que se calhar, não têm, há escolas que não estão abrangidas com professores de apoio e se calhar já não têm o conhecimento que deveriam ter. E nesse caso, acham sempre que se calhar a Equipa não tem...

? – Que se demora, que não funciona, não funciona, não é?!

P – Pois, que não dão resposta, pronto. Eu acho que depende, mas eu acho que a maioria...

? – Já vai conhecendo o trabalho.

E – Portanto, relativamente aos outros intervenientes...

P – Sim, sim, sim.

M – Mas às vezes a principal dificuldade não é dar a conhecer a Equipa para o exterior, é dar a conhecer a Equipa para o interior. A dificuldade sentida por nós é mais... o conhecimento do efectivo trabalho da Equipa, dentro de casa, do que fora de casa. Muito embora, nesta casa, todos tenham que colaborar, quer queiram quer não, com a Equipa, porque todos têm meninos que num momento ou, todos têm um menino ou outro que precisam de ser avaliados pelo seu médico de família e pelo enfermeiro de família. Portanto, eles têm conhecimento de que há trabalho. Daí a ter uma consciência da produção da Equipa em termos quer numéricos, quer da qualidade do trabalho efectivo que se faz, das consequências... agora eu posso dizer outra coisa, a responsabilidade desse desconhecimento é nossa. Não é dos outros. Porque não basta pôr o ovo, é preciso cacarejá-lo. E portanto há ovos que não saem do ninho porque não se cacareja, nem ninguém os vai lá buscar. Portanto, eu acho que, nesse, a nossa *mea* culpa, a culpa é nossa, efectivamente. Não divulgamos o trabalho que fazemos. Para o exterior, está divulgado pelas necessidades que vão sendo, que vão surgindo, para o interior, acho que cacarejamos pouco...

Enf. – Concordo.

M – Eu que cacarejo tanto?!

E – E os superiores hierárquicos, também...

M – Os superiores hierárquicos dão-nos a liberdade completa, quer aqui quer mais hierarquicamente superior, como na sub-região, como viu a recepção que teve, não quer dizer que estejam por dentro do que se faz, atenção. Acham positivo, e dão liberdade e oportunidade para fazer o que acharmos bem. Não quer dizer que estejam por dentro do trabalho efectivo da Equipa. Confiam nos elementos da Equipa. O que também é positivo, de alguma forma, não há bloqueio nenhum, em termos de hierarquia não há bloqueio nenhum à Equipa.

P – Mesmo nos executivos também. Quer dizer, eu sinto isso no meu Conselho, as pessoas sabem o que é que se faz, estão por dentro do assunto, sabem o trabalho desenvolvido e não colocam entrave.

Enf. – É assim, o que considero é que a dinâmica da Equipa não é fácil de entender por quem está... de fora. Inclusivamente a Equipa Multiprofissional, falando fora deste concelho, por exemplo, as pessoas não sabem o que é, nem como é, nem... quer dizer, não fazem ideia. E eu penso que não está divulgado, porque elas são muito poucas, o que é uma Equipa Multiprofissional neste âmbito de trabalho com as escolas, e portanto, não é fácil os outros entenderem como é que nós funcionamos.

P – Eu acho que há aqui uma tradição ainda de, no fundo da existência da Equipa, e do reconhecimento, não é?!

Enf. – E fomos alterando a dinâmica de trabalho, de funcionamento, isso fomos alterando. Pensando nós que estamos para melhor. Mas fomos alterando, mas isto é muito complicado, pela experiência que tenho tido oportunidade de divulgar a colegas de outros concelhos e muitas vezes é difícil entenderem o que é que se faz. E nesse aspecto, nós ficamos a perder.

M – Mas como viu na reunião em xxxxxx, ficaram todos muito admirados, as outras Equipas, da dinâmica desta Equipa.

E - Como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

M – Dinâmica.

Enf. – Eu peço desculpa. [pedido de desculpas por uma ligeira abstracção].

E – No fundo, há bocadinho já estava a falar das redes.

P – Pois, no fundo, quer dizer, eu acho que a nível do contacto em conseguir interagir e pedir e solicitar e caminhar, porque acho que as pessoas sabem...

M – E apoiar, não é?!

P – E apoiar, exacto. E acho que as pessoas já sabem o que é que nós estamos a fazer e para que é, e acho que está toda a gente exactamente no sentido de acompanhar as que estão em risco, algumas, ou que precisam de um acompanhamento complementar, como a Cerci, o xxxxxx, a xxxxxx. Pronto, aquilo que a obra xxxxxx também.

Enf. – Fundação.

P – Fundação xxxxx...

M – Eu acho que nós fazemos parte da rede de solidariedade, no concelho, fazemos parte. Não é o nosso objectivo, mas integramos essa rede.

Prof. – Há sempre, sempre houve uma grande colaboração entre a Equipa e instituições a todos os níveis.

Enf. – Com um simples telefonema sabemos.

Prof. – É.

Enf. – É verdade. Com um simples telefonema, existe um problema, com um simples telefonema nós conseguimos pôr várias instituições a olhar para a família e havendo sempre uma, que é eleita, não é, para poder intervir. Porque já deixámos aqui de...

M – Das múltiplas intervenções.

Enf. – Sim, sim.

P – Ah! Isso temos cuidado. Exactamente. Saber, sempre quem é que está a trabalhar com quem, que é para tentar depois informar e isso há uma comunicação. Não estamos a trabalhar, isso é uma coisa que eu noto, quando falo até com colegas, é assim: nós contactamos, eu telefono para a Câmara, eu telefono para o hospital, para tentarmos informar que estamos a seguir este caso, como é que estamos a seguir, para não haver ali... pronto, porque nós sabemos que as famílias também às vezes são complicadas, não é?! É, gerem um bocadinho as ajudas...

M – E também se cansam de tanto, tanto técnico a tentar intervir na mesma família.

P – Exactamente. Por um lado é essa saturação que eles às vezes sentem e por outro lado temos famílias que se aproveitam deles, de nós não ficamos a saber umas coisas das outras, não é, então isso é uma coisa que nós fazemos, prática comum contactamos.

Prof. – E ultimamente acho que temos que referir a mais valia que temos, que é a funcionária administrativa, não é?

? – Sim, sim.

P – Também.

Prof. – Eu acho que ela que é...

M – Olha é um grande apoio.

P – É muito bom elemento.

Prof. – É um elemento muito bom dentro desta Equipa. É porque às vezes havia alguma dificuldade em nos organizarmos.

P – Exactamente.

Prof. – Pronto deixávamos também um bocado os processos...

Enf – A parte administrativa.

Prof. – Com a enfermeira, prontos, e agora penso que isso que nos foi... foi muito bom e acho que era um elemento que se deveria manter, *ad eternum* enquanto existir a Equipa, não é!

Enf. – Este é que é um elemento a... a estar a tempo inteiro.

Prof. – Que eu acho que é fundamental. Eu acho que é muito importante. Nota-se... eu acho que é importante. Acho que faltava nesta Equipa, para quem já estive na Equipa como eu já estive há uns anos e agora voltei nota-se que o trabalho corre mais rápido com esta ajuda da funcionária administrativa.

Enf. – E a meio tempo.

Prof. – E a meio tempo. Mas pronto, como já está a meio, o outro meio tempo na EB 2,3 e como as professoras, não é, têm sempre... contacto com as sedes dos Agrupamentos, ela está sempre, digamos que está sempre ali à mão de semear, para... ou para pedir mais uma informação ou para pedir mais um esclarecimento... eu acho que foi muito bom termos conseguido...

P – O centro de saúde ter conseguido.

Prof. – Eu não sei quem foi porque na altura não estava cá, mas quem foi tem que se valorizar... porque foi fundamental e eu acho que sim.

Prof2 – Foi a Dra. xxxxxx e a Enfermeira xxxxxx. [risos]

Prof. – Então é a elas que temos que agradecer, porque eu acho que é fundamental.

M – Não tem nada que agradecer, isto é um trabalho de Equipa.

P – Era muito mais complicado, assim não. Há, há um elemento que nós sabemos que está ali a tempo inteiro e que sabe quem é que vai marcar para quem, quem é que faz o quê.

M – Desde o tempo da D. xxxxxx.

P – Desde essa altura.

M – É preciso fazer justiça. [33.00]

P – É verdade.

Prof. – Eu, eu só estou a dizer...

M – Pois, exacto o elemento exacto e tivemos sorte com os dois elementos que...

Prof. – Sim, isso também.

M – Também é importante, é importante.

E – E a ocorrerem, que solicitações são feitas à equipa pelos agentes da comunidade? No início deste bloco perguntávamos a quem é que vocês costumam recorrer. A quem é que vocês costumam pedir intervenção, e agora, se há organismos na comunidade, independentemente da questão dos processos, se há outras solicitações que vos são feitas?

M – A comunidade está aqui presente... a Equipa integra a comunidade...

Enf. – São objectivos muito específicos.

M – São os objectivos...

Prof. – Encaminhamento é a comunidade educativa que faz, não é? Não há, por exemplo o xxxxxx, a Cerci, têm técnicos próprios, normalmente resolvem as situações deles lá. O que não quer dizer que nós não trabalhemos em conjunto. Mas a técnica, por exemplo a psicóloga dos xxxxxx, faz avaliações de alunos que andam, que são acompanhados, famílias que são acompanhadas pelo xxxxxx e cedem-nos essa informação, portanto nós ficamos um bocadinho mais aliviados porque sabemos que aquela família ou aquele aluno já está a ser acompanhado, não há necessidade de estar sempre em contacto, saber o que é que se passa, se há algum mais... principalmente a nível de escola, não é, ou de apoio...

E – Esses pedidos que vos são feitos centram-se sempre ou prendem-se sempre com a questão do diagnóstico e avaliação das crianças? Não há outros pedidos, para além desses?

? – Não.

E – Passando às últimas reflexões e colocando-se agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como constrangimentos à vossa acção?

M – Falta de técnicos, a tempo inteiro, nomeadamente na área da psicologia, a tempo inteiro ou a tempo parcial, psicologia, terapia da fala e administrativo. Temos... mas não temos. É uma situação... que é volátil, pode ter neste momento mas deixa de ter. Portanto, há uma insegurança muito grande na Equipa. Nós não sabemos que respostas é que por exemplo para o próximo ano podemos dar às crianças com necessidades. Porque não temos os técnicos que

gostaríamos de ter. E também outro constrangimento é não podermos pagar a técnicos para integrarem a Equipa. Não temos capacidade de se fazer esta gestão, porque se tivéssemos capacidade poderíamos fazê-lo não é, mas não temos. Portanto e eu acho que esse constrangimento... depois além outros constrangimentos de tempo, porque todos nós temos, isto é uma parte do nosso trabalho, é uma parte, depois temos o resto todo para fazer. Ninguém faz por nós.

Enf. – Não se fala do protocolo... prefere...

M – Ainda não.

Prof. – Os mais importantes são estes.

P1 – Nós também, no nosso caso...

E – Vocês têm mais algum?...

P1 – Nós vimos mais um. Para além desse, a questão do espaço, também. O espaço onde nós fazemos as consultas. Nós já mudámos várias vezes, é mesmo o espaço físico em si. Em termos de condições e de espaço também...

P2 – Não é péssimo, mas tinha muito a melhorar, porque por exemplo, nós não conseguimos... eu já tenho, imagine, vem uma criança e vêm os pais com um irmão, eu não tenho espaço para pôr todos na sala... tem que ficar alguém de pé, ou... ficar alguém ao colo de alguém, não, não é muito cómodo. Além de o facto de termos que partilhar a sala, por constrangimentos que eu não conheço, mas termos de partilhar a sala com outra equipa, impede por exemplo, nós temos a criança que nos pedem para afixarmos um desenho que elas até gostavam de ir lá da próxima vez e de ver, e nós não podemos fazer isso, não é?!

Enf. – Eu aí tenho que acrescentar, porque é possível, eu desconhecia esse pormenor. É possível pôr um placar na parede... com... Equipa Multiprofissional onde nós podemos colocar os desenhos dos meninos, isso é possível. Portanto o placar é possível adquirir, eu desconhecia esse pormenor. Em relação ao espaço, é assim, de facto é o que temos.

P1 – Não só... quando vêm os familiares, como em termos de mesmo de liberdade de movimentos, quando fazemos acompanhamento de crianças, principalmente quando são...

PA – Mais pequenos.

P2- Mais pequenitas... quatro anos, cinco anos.

P1 – Mas pronto, é, são os constrangimentos que mesmo que a gente... tendo a certeza que a gente se pudéssemos fazíamos mas... não.

P2 – Claro, claro.

Prof. – E depois há constrangimentos que vão surgindo ao longo da caminhada, não é, da nossa caminhada. Ou seja, aquela ajuda que tínhamos da técnica do hospital, da pedopsiquiatria, não é... portanto já há muitos anos nós tínhamos o acompanhamento de pedopsiquiatria do hospital, que fazia reuniões periódicas de dois em dois meses, não era, ou de três em três meses?

Enf. – Chegou a ser mensal.

M – Chegou a ser mensal.

Prof. – E chegou a ser... quer dizer, ficámos sem essa...

Enf. – Este ano.

M – E não temos resposta porque nós oficiámos para o hospital. Estamos à espera de resposta.

Prof. – Que era, era muito fácil. Nós estamos com alguma dificuldade em encaminhar meninos para a pedopsiquiatria, não é. Quando tínhamos cá a pedopsiquiatria...

P – Ela levava.

Prof. – Ela levava os casos, era, era...

P – E eram discutidos e muitos deles eram resolvidos aqui... portanto havia uma mais valia.

Prof. – Era ótimo. Discutíamos aqui, depois fazíamos o acompanhamento nomeadamente no caso das... de nós professoras, fazíamos o acompanhamento dos alunos às consultas de pedopsiquiatria, portanto, mantínhamos sempre a informação em dia, muita troca de ideias, muita troca de estratégias, intervenção, prontos, e acho que... que este ano que só nos está a faltar essa parte.

M – Eu acho que nós... que nós, eu acho que as relações interpessoais que são um elemento o mais facilitador possível.

Prof. – É a nossa vocação?

M – Zangamo-nos, zangamo-nos de vez em quando uns com os outros e tal, e coiso, mas...

P – Mas isso faz parte.

M – Pronto, mas eu acho que é isso que faz parte. Se nós nos portarmos sempre muito bem, e tivermos sempre de acordo é porque a Equipa funciona mal.

P1 – Eu acho que é a postura, a atitude que nós temos.

M – É. É uma atitude pró-activa, é uma atitude de disponibilidade, de abertura e não é uma atitude fechada. Eu acho que só isso... isso é...

Prof. – Somos todos colegas, estamos todos aqui com uma mesma vontade...

P – De resolver os problemas.

E – E há mais elementos facilitadores?

M – É, a...

Prof. – Temos a colaboração da comunidade, dos nossos Conselhos Executivos, também...

M – É, as nossas entidades hierárquicas superiores que não colocam problemas, são facilitadores. Portanto, tudo isso... acho que isso é...

Enf. – Os médicos de família colaboram.

M – Os médicos de família que colaboram muito bem...

P – Sim, sim.

M – Sem problema nenhum. Os nossos e os dos outros concelhos que nem sabem muito bem o que é que nós andamos a fazer, mas também colaboram. Basta um telefonema, lá está, não é preciso mais do que isso. Pedir a colaboração e a colaboração existe. Portanto eu acho que tudo isso...

Prof. – É, é bom.

P – Ajuda.

E – Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa?

M – Eu acho que os que estão.

P – Para além destes... não...

Prof. – O geral, tem que ser, não é?!

P – Para além destes, não é!

M – Para além dos que estão, eu acho que os que estão,

P – Terapia da fala.

Prof. – Era, terapia da fala.

M – A terapia da fala e psicólogas... a trabalhar a tempo inteiro.

Prof. – Eu acho que pedopsiquiatras, de vez em quando...

P – Pedopsiquiatria também.

Enf. – A parceria com o hospital.

P – A parceria com o hospital, é, ou o voltar da psiquiatra.

E – Mas na Equipa, ou que prestasse apoio?

Enf. – Não, não, não.

M – Sim, que prestasse apoio à Equipa.

Prof. – Sim, apoio aos meninos.

M – Em termos de colaboração, de consultadoria.

P – Exactamente. [40.19]

Prof. – Que era o que fazíamos quando tínhamos cá a doutora...

P – Exactamente.

Prof. – Que eu acho que eram, eram... e com a doutora Rosa também.

[Falas cruzadas + risos]

? – Maus tratos.

[risos]

E – Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, são potenciados por esta composição? O facto de os professores que aqui estão serem profissionais de diferentes serviços da comunidade, que aspectos são potenciados por isso?

Prof. – Pegando na palavra da...

P - A partilha de experiências, de conhecimentos, de saberes, não é?!

Enf. – Saberes, é.

P – As necessidades.

P1 – É mais fácil entrar nos serviços existentes porque nós conseguimos caminhar com mais facilidade para esse tipo de...

[Risos]

P1 – O meu timbre de voz não funciona. É muito mais fácil o encaminhamento porque, por exemplo, temos mais facilidade em enviar para a Comissão, porque temos aqui a Dra. xxxxxx que participa em ambas as equipas.

Enf. – Potenciamos os conhecimentos e rentabilizamos os recursos.

[Risos]

M – Exactamente.

Várias – Muito bem! Muito bem! Muito bem!

[Risos]

M – E pode desligar!

E – Ainda falta mais uma, esta é a última. Que medidas propoariam com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas? Propostas de melhoria...

Enf. – Já estão atrás.

P – Eu acho que nós já dissemos.

M – Propostas de melhoria, eu acho que uma que está em vias de ser... de ser concretizada é... a divulgação do trabalho da Equipa junto das escolas, dos Agrupamentos e para além da disponibilização da avaliação, anual, que vai ser feita num mesmo momento. Que era o que estávamos a discutir também antes. Portanto, vai haver um momento em que se disponibiliza o resultado da avaliação do trabalho realizado este ano e, conjuntamente com, como é que a Equipa funciona e o que é que nós podemos dar à comunidade escolar.

Enf. – Já se fez.

M – Pronto, já se fez.

Prof. – Quer da Equipa... quer da Equipa Multiprofissional, quer da Comissão de Protecção de Menores que eu acho que se é que podemos chamar à Equipa uma instituição...

Enf. – Não.

M – Uma parceria.

P – É um serviço.

Prof. – Ah... um... eu acho que são fundamentais e que as escolas têm infelizmente... necessidade de recorrer...

P – As vezes há confusão.

Prof. – É muito importante que as pessoas percebam os, os *timings* certos para encaminhamentos, que saibam se já está, por exemplo na Comissão, não há necessidade de ir à Equipa... para que tudo corra melhor, para não haver sobreposição de tarefas...

P – Se já está no Tribunal e se já foi remetido à Comissão...

Prof. – Isso nós conversámos há bocadinho, porque já vem na sequência de uma conversa anterior, que é, no momento da divulgação do relatório das actividades e do trabalho desenvolvido na Equipa, junto daquele Agrupamento, é fazer ao mesmo tempo uma sessão de sensibilização de todas estas questões que a equipa envolve, como é que funciona, quais são os técnicos disponíveis, quer da Equipa Multiprofissional quer da Comissão de Protecção de Menores... estamos a pensar...

P1 - Realizar em Setembro, logo no início do ano lectivo...

P – Realizar no início do ano lectivo. Pode ser uma prática que nós podemos instituir, não é!

Prof. – Pois, eu também acho.

M – No ano passado foi feito noutra contexto. Fizemos em Julho, em vinte e tal de Julho, mas foi aos Presidentes dos Conselhos Directivos e dos Presidentes dos Agrupamentos; à Câmara Municipal, portanto a todos, digamos, foi à hierarquia de todos os serviços que aqui estão, fizemos essa reunião aqui, e apresentámos quer o que tínhamos feito no passado quer as propostas para além do trabalho da Equipa Multiprofissional, o outro trabalho da saúde escolar, que pretendíamos fazer ao longo do ano, numa tentativa também de aproveitar o

tempo das pessoas para dar algum... alguma informação, mais do que aquela circunscrita só à Equipa. Da mesma maneira que se vai fazer agora. Agora vai ser numa base diferente. Portanto foi às hierarquias, tiveram conhecimento, agora vai ser às bases.

P – Às bases.

Enf. – É, só falta ser ao distrito.

[Risos]

M – Que é uma entidade que vai deixar de existir, portanto esqueça-se o Distrito.

P – Pois.

Enf. – Não, fazer um encontro...

P – Distrital.

Enf. - De divulgação.

M – Já fizemos vários... das Equipas.

E – Quando eu tiver este estudo terminado.

M – Pois.

E – É uma ideia.

Enf. – Lá vai o tempo em que fizemos uma, que eu me recordo que foi em xxxxxx.

P – Quando for o balanço do trabalho da xxxxxx.

E – Acho que sim, é uma hipótese.

Enf. – Fizemos aquela, recorda-se? Também era da Equipa...

M – E há dois anos não foi feita uma reunião das Equipas, eu não fui apresentar a Equipa Multiprofissional de xxxxxx? Essa agora?!

Enf. – Ah! Foi lá no Centro... foi, foi lá longe.

[Risos e falas cruzadas]

? – Lá longe, sendo no Hospital de xxxxxx.

E – Há mais propostas de melhoria?... Não?... Não, há mais propostas de melhoria?

? – As propostas são assim...

Enf. – Ah! Eu pensei que já tinha acabado?

? – É assim, nós vamos falando e surge-nos uma ideia e surge outra e depois na próxima reunião volta-se a falar e, e...

? – É!

E – Então posso terminar?

? – Pode.

EQUIMA M

Entrevista realizada a 20 de Março de 2007

Duração: 56m 31s

Presentes: 2 Médicas, 2 psicólogas, 1 elemento representante da comunidade; 1 professora

E – Vamos então começar. Portanto, procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre: Como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa?

M – Eu respondo. Pronto, foi solicitado... [interrupção] Os elementos da Equipa, portanto, na altura o elemento médico foi convidado pelo Director do Centro de Saúde, que na altura era o Dr.xxxxxx... e foi convidado um elemento que há partida estaria, teria motivação para trabalhar esta área. Essa médica trabalhou um ano na Equipa e depois saiu deste Centro de Saúde e depois fui eu a convidada. O Director achou que eu tinha motivação e eu também achei e por isso aceitei. Os outros elementos foram solicitados a... às entidades responsáveis, isto é, foi pedido à Segurança Social, um elemento da Segurança Social que enviou, através de ofício, portanto tudo foi oficiado e... por princípio também se designou que o representante de psicologia seria a psicóloga da CERCI. Na altura era a única, depois ela veio e agora continua [interrupção] e ficou. Neste momento também continua a ser a psicóloga da CERCI... Portanto, foi mais ou menos assim. E em relação ao elemento da educação... foi sempre a Coordenadora do Ensino Especial.

E – E neste momento?...

M – Neste momento, neste momento não temos. Temos, continua a estar um elemento da educação que se reformou e que ainda não foi substituído... portanto, está por resolver.

E – E que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser por vós desenvolvido?

M – Aqui não sei se alguém tem alguma coisa a dizer. Sobre o tipo de recrutamento...

P – Eu posso falar um bocadinho por mim, sobre a forma como fui recrutada para aqui. Se calhar no início eu achei que até nem fazia sentido nenhum, vir eu para cá e estar a tirar tempo de trabalho na CERCI, não é?! Mas por outro lado, depois os miúdos que vão passando aqui, muitos deles são os que me chegam lá cima, e, se calhar, faz todo o sentido eu conhecer o percurso que eles vão tendo antes de chegarem à recta final que é a CERCI, que é a última etapa da escolaridade. Por outro lado, acho que se calhar... maior envolvência por parte do Ministério da Educação e de um professor destacado lá, que possa fazer a articulação, que nós neste momento não temos, e isto tem a ver com as desistências ou com o deixar de existir as ECAEs, não é?! Porque agora nós não temos quem faça...

M – A ponte.

P – Como era feito antes, a articulação entre o que é feito cá, e os vários Agrupamentos. Porquê? Porque está tudo separado, o Agrupamento A, B, C e D e não o aspecto comum. E acho que devia haver um recrutamento de alguém que permitisse essa articulação.

E – Mas a forma de designar essa pessoa...

P – Seria alguém, do Ministério da Educação. E que se calhar trabalhasse só mais nesta área. Não alguém que estivesse num Agrupamento específico porque, essa pessoa vai ter conhecimento... do Agrupamento.

M – Eu acho que faz sentido que as pessoas pertençam...

P – Sim, mas que tenham conhecimento de mais do que um Agrupamento.

M – Exactamente.

P – Porque para vir do Agrupamento A, B ou C imaginemos, têm conhecimento do que se passa em xxxxxx e ali... o que se passa na xxxxxx, no Agrupamento xxxxxx não tem

conhecimento da realidade. E acho que aí devia ser alguém que tivesse um conhecimento abrangente, que fosse de um local sim, mas que tivesse essa noção.

E – Tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, conclui-se que esta Equipa, criada em 1991, tem actualmente 15, 16 anos de existência. Independentemente de se encontrarem, aqui presentes, ou não, elementos que a integram desde essa data, que informação detém acerca das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou?

M – As razões que levaram à sua criação foram... precisamente dar resposta ao tratamento de uma problemática que até aí era praticamente dado de uma forma estanque por cada serviço. Portanto, não havia a tal multidisciplinaridade que é importante, e nós achámos, os que entraram na altura e que permanecem até agora, que era importante essa articulação. Se há problemas que são multifactoriais é importante que estejam as várias entidades a discuti-los, a avaliá-los e depois a encaminhá-los.

Na altura não existiam consultas, não existiam encaminhamentos, como tal foi pertinente a criação da equipa. A forma como se processou, na altura, também penso que foi... (interrupção) a forma como se processou, eu acho, eu pessoalmente acho que se processou de uma forma construtiva, e eu gostei. Não foi imposta, nem sequer foi muito clara, mas foi construtiva. Construiu-se... Portanto nasceu. E eu acho que isso foi muito importante para a criação da Equipa.

(interrupção)

E – E que informação detém acerca da sua trajectória até ao presente, referindo os factores que julgam ter contribuído para assegurar a sua efectividade?

M – Eu penso que o que assegurou... o que tem assegurado a efectividade da Equipa, tem sido precisamente este envolvimento das várias entidades e no fundo a resposta às necessidades que todos sentem na avaliação e nos encaminhamentos. Portanto acho que a Equipa responde a várias necessidades e por isso é que ela vai continuando... embora, já passou por várias fases e está agora a passar por outras fases. Por exemplo, eu recordo-me da fase em que não existindo respostas terapêuticas para muitas situações, se recorreu aos subsídios da Educação Especial e isso fez com que muitas crianças, dezenas de crianças, fossem acompanhadas, que até aí não era possível. Já anteriormente a isso, foi a própria criação da consulta, do espaço de consulta, que também não existia, também permitiu... os diagnósticos. Neste momento

estamos a viver a tal crise da atribuição dos subsídios e portanto começamos a sentir a falta de respostas terapêuticas, porque sem subsídios as famílias não têm dinheiro para pagar as terapias, e portanto, não vamos dizer que voltámos à estaca zero, porque não é isso, há muitas estratégias que não passam por terapias, passam por condutas, pelos professores, pelos médicos de família, etc... mas muitas situações ficarão sem tratamento, o que vai com certeza ter resultados que a seu tempo se irão comparar e ver que vão ser perniciosos para as crianças.

E – Os outros elementos, relativamente às razões da efectividade ou da continuidade desta Equipa, têm alguma informação que queiram acrescentar?

P – Eu posso falar, desde que cheguei, que apanhei uma das tais fases... e se calhar uma má fase, que é o trabalharmos e o tentarmos acarinhar os miúdos e não obtemos continuidade no trabalho que fazemos aqui. É um bocadinho frustrante porque estamos primeiro a consciencializar os pais que há problemas e que os miúdos precisam de ajuda, e depois, passados alguns meses, temos novamente aqui os pais a dizerem “então?!... E a mim custame. Porque, primeiro não fazia ideia da quantidade de miúdos que estão nas escolas e com tantos problemas. Mas a partir do momento em que esses miúdos são sinalizados e têm efectivamente um problema, nós tentamos a partir do despiste que fazemos aqui, encaminhá-los. E depois começamos a ver que o levantar um bocadinho a poeira, às vezes é pior a emenda que o soneto, porque depois eles ficam à espera e é feito muito pouco. E quanto à efectividade... acho que sim senhora, temos remado contra a maré, mas... na fase em que eu apanhei tem custado um bocadinho.

E – Portanto, quando diz que é feito muito pouco, acha que é feito muito pouco...

P – Não por nós, porque a sensação, pelo menos pessoal, enquanto membro da Equipa, é nós estarmos, sim senhora, a trabalhar e achamos que estamos a fazer algo que faz sentido e a questão do encaminhamento dos miúdos, mas, depois o seguimento que é dado, a envolvimento de todos os outros neste processo. Acho que é mais por aí. Não é a nossa efectividade. É a efectividade do que se faz cá, o que interessa é o produto final, digamos assim... e aquela parte das sugestões, ser dado seguimento, porque nós não avaliamos por avaliar. É avaliar com um sentido de ser feita alguma coisa, ou não, quando não se justifica. E é o que eu tenho notado, é um bocadinho estarmos realmente a levantar determinadas questões e depois essas questões ficarem sem resposta.

E – Portanto, num segundo bloco de questões, voltando aos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descreveis os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo por quem são identificadas as crianças/adolescentes que vos são encaminhadas e como é que esse encaminhamento se processa... Portanto, quem identifica e como...

P – Essencialmente a escola, não é?...

M – A maior parte das crianças são identificadas pela escola, que envia uma ficha de caracterização e... algumas das questões que preocupam o professor e o que é que pretendem que a Equipa veja e que encaminhamento é que sugere. Os médicos de família também identificam casos e enviam à consulta e às vezes são os próprios pais. Portanto, no caso dos pais, só no dia da consulta é que nós temos, digamos, a ideia do que é que os pais pretendem da consulta.

E – Alguém quer acrescentar alguma coisa relativamente à forma por quem são identificadas as crianças e como são feitos os encaminhamentos?

P – Não! Acho que está tudo.

E – Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído pela Equipa?

P – Eu acho que fica sempre em aberto, não é, a questão de dar por concluído...

M – O processo aqui está sempre aberto, a não ser que a criança mude de residência,

? – Ou atinja os 18 anos.

M – Ou... atinja os 18 anos. Portanto os processos, pode-se dizer, que só são concluídos se mudar de residência, sair daqui, ou se concluir 18 anos.

E – E desde que vocês têm conhecimento de um caso que vos é encaminhado, seja por pais, professores, médicos, qual é, quais são os vossos procedimentos habituais?

M – Os procedimentos habituais são: a criança é avaliada, é encaminhada, pode ou não ser reavaliada... nem todas as situações são reavaliadas. Normalmente remetemos essa reavaliação para a necessidade da escola ou da entidade que acompanha necessitar de reavaliação... por vezes vão surgindo informações sobre os trâmites que estão a ser tomados, e portanto sobre o seguimento que essa criança que está a ser seguida, mas acontece que às vezes uma criança vem a uma consulta e só depois passado cinco anos é que vem uma informação ou volta novamente à consulta, por exemplo.

E – E quando diz “a criança é avaliada” normalmente como é que vocês desencadeiam esse processo de avaliação da criança?

M – Fazemos uma avaliação médica e uma avaliação psicopedagógica e utilizamos materiais, baterias de testes que são normalmente testes rápidos. Porque também não temos, temos concebido que esta Equipa não é uma Equipa especializada, digamos, ou de ponta, para este tipo de intervenção. Portanto, é uma Equipa de referência para avaliação e orientação diagnóstica e terapêutica, o que não quer dizer que essa avaliação seja profunda, exaustiva, etc., já que depois, o encaminhamento que for necessário irá fazer uma maior avaliação e um melhor diagnóstico, às vezes até mais preciso, e o acompanhamento é sempre feito fora da Equipa. A Equipa não acompanha as crianças... portanto, no fundo, será mais um elo de ligação entre as várias estruturas e uma referência só....

P – Nos casos que nos suscitam dúvidas, nós pedimos a tal avaliação mais detalhada.

M – Podemos pedir avaliações mais detalhadas a... neste momento agora também o psicólogo que temos no Centro de Saúde, há Equipas, há especialistas, vamos utilizando todas as estruturas que temos na comunidade, com as quais podemos articular. Há a consulta do hospital que também já temos, consulta de desenvolvimento, às vezes há casos que são encaminhados para lá.

P – E agora se calhar havia uma coisa que tínhamos pensado este ano, que era na questão de podermos, se calhar, termos menos miúdos vistos na consulta e podermos fazer a reavaliação que mais não seja, uma orientação de ser seguido ou não, era por aí, não era...

M – Foi uma questão que se abriu, mas eu penso que é um bocado, não poderá sair muito do modo como estamos a funcionar porque se os processos estão sempre em aberto e isto é em crescendo, neste momento temos ali uma prateleira que deve ter... já 600 processos. Portanto, é impossível reavaliá-los... Terá sempre que ser em moldes mais ou menos deste género.

E – Que percepção têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhadas?

M – ...Lá está. Sempre que, quando nos surgem necessidades de avaliar ou quando nos surgem informações de *feedback*, nós sabemos que enfim, tem que ser essa... em muitas circunstâncias não sabemos, agora partimos do princípio que se não há um pedido, um novo pedido, em princípio é porque as coisas estão a correr bem. Portanto, é por esse princípio que nós nos vamos...

P2 – Por exclusão de partes...

M – É, por exclusão de partes, porque saber exactamente o que se está a passar no percurso das crianças... agora claro, ao fim destes anos todos também já há muitos casos que nós tivemos... fomos seguindo porque nos foram chegando informações e pedidos de intervenção e portanto há muitos casos que nós conhecemos o percurso e que sabemos que beneficiaram dessa intervenção, noutros perdê-mo-los... a informação perdeu-se...

E – Relativamente ao questionário anteriormente aplicado, e em particular no que se referia à questão 6.1, em que vos era solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança, questiona-se que critérios foram utilizados por esta Equipa para classificar como graves algumas das problemáticas identificadas? Ou seja, no fundo, o que é que vos leva a diferenciar entre graves ou menos graves as problemáticas das crianças que nos são encaminhadas?

P – Se calhar é tendo em conta a própria avaliação que temos aqui e é feita de uma forma muito breve, e depois também o impacto que isso tem nas aprendizagens escolares. Porque muitas vezes, nós aqui, no contexto de consulta não nos apercebemos, quando há problemas de comportamento associados, são queixas sempre vindas da escola e quando nós falámos em grave, por exemplo, estou-me a lembrar de casos que tem muito mais a ver com comportamento do que propriamente com, com questões cognitivas e que nós aqui em consulta, às vezes, não nos apercebemos.

Isso é muito grave, porque se cognitivamente o aluno tem capacidade de aprendizagem, então porque é que ele não evolui? Não é? Alguma coisa está mal e esses casos são graves porque o acompanhamento psicológico é fundamental. Esse para nós, por exemplo, é um caso grave. Outros é, ... miúdos com... com défices cognitivos moderados e que não têm sequer ainda um currículo adaptado nas necessidades deles. É claro que são miúdos que estão desmotivados e que não têm progressão nenhuma, escolar. Para mim são dois casos que são muito graves e se calhar a maioria que nos chega, é por aí, são problemas de comportamento associados e depois a questão de falta de, do currículo adaptado, de adaptações curriculares, na altura própria, para que aquele aluno continue a ter sucesso educativo porque senão, depois, chega uma altura em que ele desmotiva, e deixa de ir... Quando até tem intencionalidade em determinados níveis, eu acho que é por aí.

E – Outra das questões era: Foi também possível verificar que, os itens “Abandono e absentismo escolar” e “Clima de escola desfavorável” constituíram, cada um, 2,34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar. Abaixo destes, situou-se o item “Coordenação docente ineficaz” com 1,37%. Ou seja, os valores pontuados nas problemáticas centradas nas crianças no contexto familiar e no contexto escolar, nomeadamente o insucesso escolar, eram muito elevados, estas foram classificadas com uma pontuação muito aquém das outras. Questiona-se quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e que razões considera justificar os valores obtidos.

? – Penso que isso foi o que eu disse há pouco, não é?

M – O abandono e o absentismo escolar é porque eventualmente as crianças que vêm a esta Equipa frequentam a escola. Se calhar os casos de abandono e absentismo são mais referenciados numa Comissão de Crianças e Jovens. Portanto, temos muito poucos casos desses de certeza absoluta... depois em relação ao clima de escola desfavorável, como normalmente há um... onde é que isso se verificou? Se calhar naquelas situações em que... a resposta, ou o que se esperava, não foi aquela que surgiu, mas efectivamente é uma pequena percentagem, numa colaboração, numa resposta, um empenho, uma vontade de saber, vontade de saber como é que se faz... querer fazer melhor...

E – Relativamente à “coordenação docente ineficaz”... que justificação é que vocês encontram para valores tão baixos? Baixos relativamente a outros. A questão é, se vocês, nos dados em que vocês se basearam para preencher o questionário anterior, se vocês tinham efectivamente dados e têm conhecimento que vos permite avaliar, quando é que a coordenação docente é eficaz ou ineficaz.

M – Se calhar nem sempre temos é essa informação. Portanto, daí não podemos avaliar assim muito, não é...

P – Porque nós, fazendo uma avaliação só inicial e depois não dando mais consultas de seguida, à partida quando nos são enviados os miúdos, os professores é que já vêm com alguns pedidos. Nomeadamente que o miúdo precisa de orientações curriculares, nomeadamente que o miúdo precisa de um currículo escolar próprio, de um currículo alternativo, encaminhamento para uma via profissionalizante... ele já vem com essa ideia... eles têm ideia do que querem, por isso, se calhar até as coisas até são eficazes, mas precisam muitas vezes do nosso relatório, para que depois isso se realize.

M – Se possa concretizar...

P – Se isso na prática depois é feito ou não, muitas das vezes depois nós não sabemos. Se depois o curso que a escola propôs e que nós também achamos que seria bem, ou não, é realmente na prática, depois efectivado, nós não temos essa noção, daí, se calhar dar valores tão baixos. Mas que quando as pessoas nos chegam, elas têm um bocado a ideia do que querem, nós até dizemos: isto é mesmo para ter o currículo alternativo, ou então, isto é mesmo para poder seguir o curso tal, tal, tal. Eles têm a noção e aí é eficaz, só que muitas vezes não depende só deles, precisam do tal relatório daqui, para poderem efectivar o currículo lá fora. Senão eles por si só não o podem fazer. E agora muito menos com as novas normas.

E – Portanto, e ainda relativamente à vossa Equipa, porque foi um caso pontual, em todas as Equipas analisadas, eu vou perguntar: Que justificação encontra a Equipa para terem sido encaminhadas para cá, 14 crianças, identificadas como tendo um desenvolvimento acima da média, sem que mais nenhuma problemática associada lhe tenha sido identificada e ainda outros 10 casos diagnosticados como tendo um exame normal ou sem alterações. Portanto, que justificação encontram para estas crianças com desenvolvimento acima da média e

com... portanto, um percurso normal ou um desenvolvimento normal sejam encaminhadas e cheguem cá?

M – A noção que eu tenho desses casos é, que do que me lembro, assim por alto, a maior parte dos casos em que o desenvolvimento é acima da média eram crianças que tinham problemas de aprendizagem, e, portanto, a perspectiva do professor não coincidia com a avaliação cognitiva do aluno. Daí valorizar esse desenvolvimento, porque se calhar estavam conotados de uma forma errada. Portanto demos uma tônica nesse desenvolvimento para que a perspectiva do professor coincida com aquilo que deve esperar do aluno. Por vezes, penso que essas crianças são crianças, também que têm ambientes familiares desfavoráveis, o que não evidencia as capacidades cognitivas delas e alguns deles também têm problemas de comportamento. Mas na maior parte dos casos seriam situações em que as capacidades cognitivas do aluno estão muito aquém do desempenho, das aprendizagens e daquilo que é possível esperar deles.

? – Dentro desses casos não foram tantos quantos os que a Dra. xxxxxx referiu, mas tivemos alguns, de miúdos desmotivados.

? – Sim também.

? - São miúdos muito mais capazes do que... e ou lhes dão coisas novas para eles fazerem ou então eles desmotivam para a escola, porque aquilo não lhes diz nada. Já aprenderam tudo, querem é mais coisas...

P - E também tivemos casos em que isso acontecia...

E – Portanto, é que efectivamente estes casos a que eu me referi agora, estavam só identificados na vossa ficha como a única... a única questão era desenvolvimento acima da média ou exame normal. Portanto, então leva-se a concluir daí...

M – Isso era o diagnóstico.

E – ... que quando vocês preencheram, quando se basearam foi já na vossa avaliação, e não, naquilo que, no fundo, supunha quem vos encaminhou, é isso? É essa a razão?

M – Sim...

E – Passemos ao Bloco C. Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores/escolas; os pais; os médicos/serviços de saúde; os técnicos de serviço social /serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interação entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se:

Em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processa? Portanto, quando é que vocês requerem a participação de outros intervenientes, se requerem e como?

P – Aqui na reunião, como temos quase um membro por serviço, raramente solicitamos, a não ser quando é para enviar para uma consulta da especialidade... não é.

M – Em termos médicos, é mais ou menos isso...

P – De resto não... temos um membro...

M – Como é que é a pergunta, já não me lembro...

E – Portanto, em que situações requer a Equipa a participação de outros intervenientes, por exemplo pais, professores, outros elementos da comunidade, outros serviços...

M – Os pais já vêm à consulta, os pais, à partida já vêm à consulta ...

E – Portanto são ouvidos os pais...

P – São ouvidos, na consulta da avaliação com as médicas que estão na consulta.

M – Essencialmente essa participação é feita através das solicitações ou sugestões feitas no relatório. No relatório síntese. Que sugere determinados aspectos e nesses aspectos pode implicar uma atitude do médico e como a sugestão pode ir dirigida ao médico de família, pode ir dirigida a um psicólogo que trabalha num projecto, ou na Câmara, ou num centro... ou é proposta uma abordagem familiar que já é conversada com os pais, portanto, é sobretudo através do relatório, e muito pouco em reuniões com os intervenientes.

E – Portanto essa participação então é solicitada quase à posteriori da vossa avaliação, não para chegar ou para efectuar a avaliação....

M – Às vezes também para efectuar a avaliação da parte dos professores, sempre, porque eles enviam-nos uma caracterização do aluno, portanto já põem lá os pareceres... as medidas que já tomaram etc. Portanto, aí há uma intervenção já pré-diagnóstico.

P – Os pais na consulta.

M – Os pais na própria consulta, os médicos nas informações que dão mas, que são sempre muito sucintas depois outras intervenções são mais pós-diagnóstico. Raramente há casos de educadores e de professores que acompanham os alunos à consulta.

E – E porquê? Qual é a justificação que vocês encontram para isso?

M – Pois, não sei. Ou há qualquer aspecto que os... enfim disponibilizam-se, isso é raro acontecer mas às vezes disponibilizam-se. Não consigo definir exactamente se...

Prof. – Eles para virem têm que deixar a classe sozinha, não é?!

M – Mas tem acontecido. Ainda ontem aconteceu uma educadora vir com duas crianças...

Prof – Pois não sei como é que ela resolveu o problema...

M – Pois, não sei...

E – E como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interação/pedido de intervenção? Portanto, quando vocês têm necessidade de solicitar a participação ou a colaboração de outros serviços, como é que eles reagem a isso?

M – É assim, não temos nenhum *feedback* de uma... geralmente não temos *feedback* de uma reacção negativa... partimos do princípio que as sugestões são aceites e que são feitas. Nem sempre temos é essa informação de retorno. Portanto, não sabemos muito bem que *feedback* é que isso tem. Pelo menos sabemos que não tem *feedback* negativo. Não há respostas do sentido: não concordamos ou não vamos fazer, ou... questionar-nos porque é que sugeriram isto. Pontualmente numa situação ou noutra, isso pode acontecer...

E – Pois, mas há bocado a xxxxxx comentava que às vezes o trabalho que sentem que é feito na Equipa, depois, esbarra, um bocadinho, acima, não é?

M – A xxxxxx...

E – A xxxxxx, peço desculpa!

M – A xxxxxx...

E – Sim, à bocado quando falava do, do trabalho da Equipa...

P – Ah! Sim, mas isso é quando estamos a falar dos encaminhamentos que vão depois para o Ministério da Educação e para a Segurança Social. Nós estamos a falar aqui das nossas respostas, quando recorremos a projectos camarários, recorremos a outros serviços.

M – A outras entidades.

P – E mesmo aqui no Centro de Saúde também são coisas diferentes e aí, não há respostas negativas.

M – Quando estão em causa serviços públicos, as coisas vão deslizando, quando estão em causa serviços privados, se necessitam de subsídios, ficam parados, claro, logicamente. Agora... também acontece que às vezes surgem crianças que vamos reavaliar, cujo relatório anterior previa um encaminhamento num determinado sentido e depois percebemos que esse sentido não se concretizou. Portanto, aí conseguimos perceber que não houve a resposta ou a continuidade àquilo que se pretendia que se fizesse.

P – E este ano tem-se visto muito isso...

? – Pois...

M – Agora, saber exactamente quando, por exemplo, vamos assim dar alguns exemplos: quando nós propomos que o professor adopte estratégias promotoras de auto-estima, de auto-confiança, isto é vago e subjectivo, não há nenhuma grelha que objective isso, portanto não sabemos o que é que se fez, demos essa dica. Se ele lhe pegou ou não ou se fez alguma coisa nesse sentido, ficamos sem saber. No caso dos hiperactivos em que enviamos o guião para os professores, das estratégias a utilizar, em caso de hiperactividade, nós enviamos. O mesmo com a linguagem, o mesmo com outras coisas. Mandamos informações, até escritas, e algumas orientações, agora depois o que é que se faz... não há essa informação de retorno.

E – Está por fazer...

M – Está a fazer.

P – Mas o que eu há pouco, quando eu falava, era realmente entidades públicas. Ministeriais, aí é que as coisas falham. Não estou a falar da colaboração da comunidade ou dos recursos da comunidade, estou a falar daquilo que é enviado, dos processos que são enviados, para ter apoio psicológico, para ter terapia da fala, ou psicomotricidade e depois os processos não são seguidos... era...

M – É mais a esse nível,

P – E que são a grande maioria, não é? Nós pedimos pontualmente a ajuda da Dra. xxxxxx da Câmara, ou do Centro de Saúde, mas a grande maioria vai para o Ministério da Educação, os processos, os relatórios...

E – E aí ficam...

? – Sobretudo nestes dois últimos anos porque não houve essa atribuição de subsídios.

E – Querem acrescentar mais alguma coisa, os outros elementos?

P2 – Em relação a isso do *feedback* eu já trabalhei muitos anos na Equipa...

M – A xxxxxx foi a Psicóloga da CERCI que já trabalhou aqui na Equipa, nos primeiros anos comigo, e depois durante muitos anos. E depois a xxxxxx veio substitui-la. Ela esteve voluntária também uma série de anos, porque saiu da CERCI, mas manteve, continuou a trabalhar na Equipa, só quando ela saiu é que depois veio a xxxxxx.

P2 – Em relação a isso do *feedback* a única coisa que eu queria acrescentar é que é assim, durante alguns anos, quando os pedidos eram muitos... mas não sei se elas agora, a xxxxxx e a xxxxxx têm outra ideia, quando os pedidos não eram muitos, nós conseguíamos sempre, no final da manhã, fazer reavaliações, que eram muito importantes para conseguirmos ter esse *feedback*. Com o passar dos anos tornou-se impossível fazer reavaliações e eu penso que é aqui que se perde o curso das situações, porque de facto actualmente a Equipa não está a fazer reavaliações, e eu acho que elas é que iam...

M – Aliás quando a Equipa, quando a Equipa...

? – Quando pedem,

M – Só quando pedem,

P2 – Quando pedem, mas antes, nós próprios, por iniciativa, tínhamos o final da manhã para isso.

M – Mas quando a Equipa iniciou a consulta com um médico e psicólogo a trabalhar na mesma avaliação e a certa altura integrámos outro médico, portanto quando tivemos a ideia de criar dois espaços de consulta, a ideia era uma Equipa, um grupo terapêutico fazia as primeiras avaliações e o outro, reavaliações. Só que neste momento já estão os dois a fazer primeiras avaliações, porque as solicitações são muitas.

? – Passam a ser muitos.

M – Pois é, quanto maior a oferta, maior é a procura.

E – Alguém tem mais alguma coisa a acrescentar?... Então como vos parece ser percebida a acção por vós desenvolvida, nomeadamente por: pais, professores, outros profissionais com os quais interagem e ainda pelos vossos superiores hierárquicos?

M – Aquilo que nos parece ser percebido, aqui acho que é importante cada um dar a sua opinião, se estamos a falar da percepção, acho que acaba por ser um bocado pessoal. Mas é assim, eu tenho a ideia de que a Equipa é bem vinda e é solicitada. Portanto, só se solicita um serviço quando ele é necessário e há... ou prende-se a alguma perspectiva de mais valia, caso contrário ninguém o solicita. Ora se cada vez somos mais solicitados, temos que concluir que nos reconhecem, interesse e valor, pronto.

Da parte dos superiores hierárquicos... aqui a nível do concelho, dos vários serviços também, tenho a sensação que tem sido sempre valorizada a Equipa. Já passou por várias fases, algumas de maior valorização, outras de menos valorização, mas dadas as coisas... no

entanto, eu penso que a Equipa é valorizada. Agora, se ela é suficientemente investida, isso é uma questão que era pertinente discutirmos e pode ser, também, um ponto de reflexão, nós estamos sempre em crescendo, e estamos sempre a tentar... Agora nem sempre os contextos políticos e as políticas de educação e saúde, coincidem com caminhos que a Equipa está a seguir.

Neste momento estamos a fazer uma entrevista numa fase que eu acho que é de crise para todos, porque há uma reorganização quer das políticas educacionais quer da saúde e se calhar, sociais, e portanto, depois isto tudo choca com o interesse das Equipas, não é?! Inclusivamente, de sabermos se no futuro vamos ter espaço e disponibilidade para podermos continuar a pertencer a uma Equipa Multidisciplinar.

? – Pois...

E – E relativamente aos pais, vocês acham que têm uma ideia do vosso trabalho, do que fazem...

M – Os pais... pelo menos, a sensação que noto, muita expectativa e muita confiança naquilo que a Equipa possa trazer para as crianças. E solicitam nesse sentido, e mesmo quando alguma coisa está a correr mal, eles próprios procuram. Portanto, quando surge um conflito numa escola ou uma situação qualquer, porque as coisas não estão a correr bem, se eles já vieram à Equipa, eles procuram-nos para lhes darmos alguma resposta ou para os esclarecermos sobre o que se está a passar. Portanto a perspectiva dos pais também penso que é, que é de grande expectativa em relação à Equipa. Agora nem sempre conseguimos é, enfim dar-lhes as orientações e as respostas que eles gostariam de ter, não é?!

P – Aí eu acho que, aí, a forma como somos percebidos em termos de acção... varia, de acordo, mas aqui essencialmente com os professores e outros profissionais com aquilo que eles esperam que vá escrito um relatório.

? – É isso.

P – Somos percebidos de forma diferente dependendo, daquilo que o professor estava à espera que fosse escrito. Não tanto pelos pais, porque aí é diferente. Os pais vêm com um espírito diferente, é mais alguém que mostra estar ali presente, é mais alguém que está

disposto a ajudar, que está disposto a intervir e a encaminhar o filho ou a filha, mas quando é com os professores eu não noto isso. Ou é porque o relatório é sempre o mesmo, ou é porque isto não é nada assim, o miúdo não é assim, é assado. E por muito que se explique que isto é uma avaliação breve e que muitas vezes nada tem a ver com o contexto escolar, nada tem a ver com o rendimento que eles têm na escola, que aqui o teste que se faz, eles até podem ser bons nessa área, mas não quer dizer que, não é, e às vezes suscita dúvidas, outras vezes não suscita... e aí acho que a acção depende muito do professor que envia. A forma como é percebida, não é?! A acção da Equipa, depende, depende.

E – Portanto, entre aspas, vocês tentarem melhorar essa comunicação, não é, porque dá a ideia que há alguma falha de comunicação entre o que se espera e que se recebe, implicaria, se calhar, outro tipo de trabalho de todos, não...?

P – Não sei... porque há determinadas coisas que por muito que haja uma informação, nós também não podemos dizer, ou escrever, aquilo que nós não verificamos, não é?! E quando é um caso de estarem à espera de determinado diagnóstico e ele não aparece, nós não podemos estar a pôr que realmente ele apareceu. Mas estamos sempre abertos e já recebemos imensas chamadas e imensas cartas, no sentido de nós esclarecermos.

M – Imensas?!... Quer-se dizer. Esquece. Esquece.

P – Algumas chamadas sim, chamadas sim, por escrito é que se calhar foram muito menos, mas chamadas sim, de tentar clarificar porque é que aquele relatório foi naquele sentido.

M – Pronto, mas é sempre numa percentagem baixa, não é muito.

P – Mas eles quando é a questão da acção ser percebida de forma diferente acho que passa muito por interesses.

E – A colega que é da educação, tem alguma coisa a acrescentar a esta questão?

Prof. – A esta questão? Já dei o comentário.

M – E depois há outra coisa, é assim, os professores como estão sempre em mudança a gente também nunca pode sensibilizar porque são sempre diferentes.

? – É, isso é muito importante.

? – Alguns, já deviam saber e eram menos. Mas o grande problema é isso, é que nunca são os mesmos. Um ano a gente explica, depois no outro ano já não são os mesmos, não sabem o que é que se passa, nunca ouviram falar...

E – Portanto, isso é uma limitação, não é? Então e como concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

M – Isso entra num campo mais de prevenção. E eu penso que estas Equipas poderiam muito bem ser estruturas promotoras dessas redes locais... e... há outras estruturas que o podem ser, mas poderiam até porque reúnem entidades dos vários serviços, portanto se calhar seria um papel até importante... Essa é uma questão que nós aqui já levámos e que tínhamos, assim, mais ou menos em mente, no futuro, poder, alargar o papel de Equipa nesse sentido. Chegou-se a pensar numa Equipa que funcionasse nesse sentido, mas não fazia sentido haver duas Equipas, portanto acho que uma só chega para fazer os dois trabalhos, penso que é um bom desafio para o futuro, se as Equipas continuarem, acho que ela se deve dinamizar muito nessa perspectiva de ser a estrutura promotora de redes locais de levantamento e resposta a crianças em situação de vulnerabilidade.

Para isso temos que fazer um trabalho muito mais próximo das estruturas. Temos que ir, em vez de esperarmos que as estruturas venham até nós, vamos nós até às estruturas. Vamos até às escolas perguntar que situações é que se passam, não sei quê, não sei quantos, vamos até aos médicos para saber que famílias é que há de risco... como é que estão a ser cumpridos os programas e o cumprimento das consultas de saúde infantil... Penso que isso pressupõe que já haja uma grande informatização dos serviços, que é o que também já está a acontecer, porque sem essa informatização, esse trabalho é muito difícil. Havendo registos disso, começa a ser mais... havendo mais registos informáticos e depois tornam-se as coisas mais fáceis de fazer.

E – Há mais alguma sugestão ou achega?...

P2 – Eu penso que o ano passado a CPCJ fez uma tentativa muito importante de articular esses organismos todos, que já existem em xxxxxx. Infelizmente foi um encontro de um dia, foi um encontro curto e eu acho que para coordenar esforços era preciso ser uma coisa mais alongada no tempo e talvez até com a definição de protocolos de actuação e de intervenção. Porque sabemos que a Câmara, por exemplo, tem no seu grupo de acção social, uma Equipa que supostamente terá este papel de prevenção e dados precoces, mas não sabemos muito bem como é que a Câmara se articula com outros organismos que já existem. Ou seja, o que falta fazer, quer a nível da autarquia, quer a nível de imensas associações que há pelas freguesias daqui do concelho, quer a nível do Centro de Saúde, quer a nível do Hospital, é articular esta gente toda. Que não é uma coisa que acontece muito. Acontece pontualmente a propósito da discussão de um caso, não é? Mas a partir desse caso, não se generalizam linhas de actuação. Tenta-se resolver, e aí até as pessoas se unem e unem esforços para resolver o problema daquela criança, mas daí não sai nenhum protocolo, nem nenhuma linha de actuação futura, portanto, as pessoas unem-se, quando há um fogo... (risos) mas sempre não.

E – Mais alguém quer acrescentar alguma coisa?... A ocorrerem, que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade? Portanto, vocês já disseram que as escolas encaminham processos, há pais que vêm directamente, há médicos que tendo conhecimento... há outros organismos que doutra forma vos peçam algum tipo de colaboração, outra...

M – As comissões também. A Comissão de Protecção de crianças e jovens, que não foram ditos atrás, também guiar para orientar depois medidas...

E – É sobretudo a Comissão de Protecção? ... Portanto, no Bloco de Reflexões eu colocava agora e... colocando-vos agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como constrangimentos à vossa acção?

M – Constrangimentos... vou já falar de alguns constrangimentos. Primeiro, este espaço, constrangimento físico. Um espaço de consulta para estas situações tem que ser um espaço muito mais... este é o problema das coisas estarem a funcionar na sede do Centro de Saúde e deste Centro de Saúde estar assim com uma construção caótica. Há o novo em execução, mas ainda não está concluído. Portanto, penso que vai prever uma ala para a Equipa Multiprofissional, isto na construção do novo centro. Depois, outro constrangimento, por exemplo, é esta... a nossa rede de informática ainda não estar, ainda não ter disponibilizado também um espaço para a Equipa como acontece para outras. Mas há uma rede de informática dos outros serviços... Ah... outro constrangimento, prende-se com falta de

respostas a determinadas... actualmente, ou por via de subsídios ou técnicos têm que ter resposta, portanto esse é um constrangimento.

E – Falaram também, há bocado, da participação da educação...

M – E esse que também nos está a preocupar muito, porque até agora ainda não nos deram resposta a essa situação... Não foi substituído o elemento da educação, quem é o elemento da educação, que é muito importante. Ainda por cima sendo o maior número de crianças encaminhadas pelas escolas, essa articulação é extremamente importante.

E – Mais alguém tem constrangimentos para referir?...

P – Outra questão é a questão de que aquilo que a xxxxxx falou há pouco, dos professores não saberem e depois no dia eles chegarem à consulta e não o vi na escola, que é importantíssimo.

E – Mais algum constrangimento? E elementos facilitadores da vossa acção? Quais é que identificam?

M – Eu acho que o elemento facilitador é a proximidade dos serviços. Isso parou...

E – Não. Foi o tom de voz que diminuiu e isto é sensível...

M – Eu julgo que a proximidade dos serviços e conhecermo-nos, que é uma característica dos meios pequenos, é um elemento facilitador. Também a forma como a Equipa funciona de forma aberta, também ela é facilitadora.

E – A Dra. xxxxxx tinha falado num tom baixinho, mas acho que é importante...

P – Na boa vontade?!...

M – Exacto! Também, claro!

P – E na vontade de manter a Equipa de pé.

M – Pois, a vontade, a motivação é muito importante.

? – E o facto da Equipa ser, além de ser Multiprofissional, ter elementos, tem o elemento que vem de Câmara Municipal que dá para fazer uma série de,

M – Sim, esta... ao longo dos anos cada vez mais tem havido mais, vai aumentando a...digamos a colaboração, ou a ligação a outros elementos, portanto isso também é importante, claro.

E - Numa situação ideal, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma Equipa desta natureza?

M – Os que aqui estão representados. Olhe os elementos que estão representados.

? – É a segurança social ter uma participação mais activa, porque devido às funções que exerce também não tem participação activa possível, praticamente.

? – É, tem faltado muito.

? – Não é, e... não sei...

M - Olhe, eu numa situação ideal, poria assim, eu acho que, falta-nos um elemento de enfermagem, acho que era importante. Não sei como é que as coisas se vão caminhar mas, sendo a Equipa Multidisciplinar e não tendo vínculo a nenhuma estrutura, devia ela integrar também algum elemento que seja representativo ou esteja vinculado a nós.

E – Portanto, vocês têm psicólogo, têm médicos, têm professor, embora na situação em que está...

? – Mas devíamos ter um educador, por exemplo.

M – Ter uma educadora, se calhar sim. Ter professora e educadora.

P2 – Em tempos, acho que já tivemos.

Vários – Já tivemos, já.

? – Mas era uma ou outra. Nunca foram duas. Era uma ou outra.

P – Não, mas depois estive uma da Cerci que era Educadora.

P2 – Estive a professora xxxxxx.

? – Estive a professora xxxxxx e a mulher do xxxxxx.

P2 – E a xxxxxx.

? – E a xxxxxx que era educadora.

P2 – É, em tempos... mas foi sempre num curto espaço de tempo.

M – Mas foi sempre na educação, era sempre um elemento da educação...

? – Não, na altura acho que a educadora via os mais pequeninos e a outra via os da escolaridade.

P2 – Eu acho que o ideal é ter, mas eu sou suspeita, não é, o ideal até era, dentro de dois espaços de consulta, ter um médico, o psicólogo e uma pessoa ligada à educação, professora ou educadora. Ou seja, cada espaço de consulta funcionar com os três elementos... até porque o olhar clínico, entre aspas, e a intuição destes profissionais, são diferentes...

? – Precisamente.

P2 – E acho que fazia falta estes grupos. Em vez de ser um psicólogo num espaço de consulta e um professor na outra, ter os dois tipos de profissionais na mesma consulta isto aqui implicaria dois psicólogos, duas pessoas ligadas à educação e dois médicos que já existem.

M – Ou então só uma Equipa a fazer.

P2 – Não, porque,

M – Uma Equipa só a fazer...

P2 – Não porque foi importante este desdobramento para conseguir dar resposta porque senão...

P – Mas que resposta é que nós damos? Nós avaliamos, pá! Depois não há encaminhamentos, não se consegue. Portanto, se calhar temos que repensar. Avaliamos... avaliamos.

P2 – Sim, mas eu acho que alguma resposta se dá sempre, às vezes até o facto de...

M – De eles virem aqui,

P2 – De eles virem aqui e de haver um relatório e um olhar diferente sobre aquela criança, às vezes isso por si só...

M – Poderia ser importante, embora eu não costume utilizar, mas acho que sim.

E – Portanto, está a defender que numa mesma consulta a criança pode estar presente com três técnicos...

? – Esses três técnicos, a pessoa mais ligada à escola que avalia o tipo de competências mais académicas, mais escolares, o psicólogo e o médico... porque acho que são olhares diferentes e que se complementam.

E – Portanto, sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos, são potenciados por esta composição?

M – A experiência e a diversidade potenciam-se um ao outro porque se complementam, não é, portanto disso eu não tenho dúvidas nenhuma.

E – Mas e o facto de virem de serviços da comunidade...

M – Mais ainda. Quanto mais, quanto maior a diversidade, maior a complementaridade. Portanto, trazer um aspecto e um conhecimento dali, trazer uma visão, uma perspectiva, um conhecimento doutro serviço, trazer doutro serviço, etc. esta reunião praticamente, quase que nos consegue dar um conhecimento global do que se passa na nossa comunidade. São vários olhares, várias perspectivas, vários conhecimentos, mas que acabam por se complementar e portanto eu acho que é uma mais valia, é importante. Porque poderiam ser um médico e um psicólogo, tudo do mesmo serviço... não tenho dúvidas nenhuma que a visão era mais reducionista e menos valiosa.

E – Alguém quer acrescentar mais algum dado?... E que medidas proporia com o intuito de melhorar o desempenho das Equipas?

P – ...Essa agora, pá, é que é difícil....

E – Por isso ficou para o fim. No fundo é reflectir um bocadinho aquilo que nós poderíamos melhorar...

M – Eu vou-lhe dizer, vou responder. Na minha opinião, para responder, é assim, as medidas que se podiam propor para melhorar o desempenho das Equipas passa por as Equipas se reunirem... quer localmente, quer com outras Equipas... porque também é importante que ah... o crescer de uma Equipa, o interesse de uma Equipa, o desenvolvimento da Equipa também tenha a ver com, acompanhe o desenvolvimento e o crescimento do género, não é?! Penso que esses encontros não se têm realizado e são, acho que são muito importantes... porque se quiser, pronto, a nível local... passa sempre por reunir... ouvir, fazer melhores diagnósticos, não terapêuticos, não é diagnósticos das crianças, mas já diagnósticos institucionais. Se calhar passa por nos reunirmos e conhecermos melhor as respostas, fazemos poucas reuniões e acho que devíamos fazer mais, mas também teríamos que ter tempo e realmente seria importante. Reunir com outras Equipas, também acho que sim... e depois provavelmente dessas reuniões é que vão surgindo as propostas e é que se vão encontrando as respostas para aquilo que seria melhor para o desenvolvimento das Equipas.

E - E as colegas têm algumas propostas de melhoria deste tipo de Equipas, não estou centrada concretamente...

P – Mais campanhas de sensibilização no sentido de que os profissionais não têm a noção de que isto existe e de que podem recorrer a esta estrutura, a esta e a outras. Existem Equipas e estruturas onde pais que detectem alguma coisa, não só os professores mas também os pais podem fazê-lo, ou então falar com os professores para os professores...

M – Mas há outra coisa ainda, eu estou-me a lembrar que houve, por exemplo, uma fase que nós reuníamos com a Equipa de xxxxxx, chegámos a ter uma consultadoria, deixou de existir e portanto também acho que há aqui outra coisa muito importante: tem que haver um reconhecimento político das Equipas, se esse reconhecimento não existir este esforço é um bocadinho inglório... O trabalho tem que se fazer de baixo para cima, mas tem que haver uma ordem de marcha vinda de cima, senão erramos. Pode haver muita vontade de fazermos protocolos, de fazermos reuniões, de estarmos mais... enfim, articulados uns com os outros. Agora se a vontade, se não houver vontade política nem reconhecimento desse trabalho, dos órgãos superiores, nós sentimos que estamos a caminhar num piso muito agreste e é uma grande exaustão e é desmotivador, não é motivador, portanto.

E – Alguém tem mais alguma coisa...

P2 – Sim, porque acho que se isso acontecesse e acho que era mesmo, mais, assim um grande salto, a Equipa passaria a constituir-se, que eu acho que tem, não é bem legitimidade, mas tem essas linhas orientadoras quase como se fosse uma entidade que zela pelos direitos da criança, por excelência.

M – Exacto.

P2 – Porque, há vários organismos que lidam com a criança, desde o médico de família, à escola, aos professores e eu acho que a Equipa, se calhar, devia ser o elemento centralizador de tudo isto. Alguém que quase, entre aspas, quase como se fosse uma entidade reguladora,

M – Exacto.

P2 – Alguém que zela pelos direitos daquela criança.

M – Exactamente.

P2 – Enquanto puder andar, ou estiver na escola...

M – É isso. É exactamente isso.

P2 – Quase como se fosse...

M – Mas há que reconhecer isso e o que é certo é que a Equipa funciona há quinze anos e ainda há, e ainda continua a haver quem se questione, há dezasseis ou dezassete, ainda há quem se questione sobre a legitimidade da existência da Equipa (risos).

E – Mas por outro lado recorrem a ela, não é?

M – Mas por outro lado recorrem a ela. E tão depressa se pergunta, mas afinal... estão assentes em que decreto? E ao mesmo tempo vem outra entidade, também do poder político, dizer, sim senhor, venho aqui aplaudir a existência, é muito importante a existência. Portanto isto, realmente era importante.

E – Só uma última questão de uma dúvida que me ficou relativamente agora às vossas intervenções. Quando falavam das avaliações que vocês fazem, para que depois resultem na produção de um relatório final, essa avaliação não é feita durante o tempo de reunião da Equipa, ou é?

Vários – Não, não!

E – É feito noutros tempos, pelos diferentes...

P – À segunda-feira são feitas as avaliações, à terça, é para os relatórios.

E – É só em termos de compreensão do vosso trabalho.

M – Toda a observação fica registada em processo, e depois, no dia seguinte, a Equipa reúne-se e discute a elaboração do relatório... com base nas observações.

E - É assim, da minha parte agradeço imenso a vossa colaboração, não sei se tem alguém alguma coisa que queira acrescentar... não? Então, muito obrigada.

EQUIPA N

Entrevista à Equipa N

Duração = 1h 21m 43s

Presentes: Médica, Técnica de Serviço Social, Psicóloga, 2 Psicólogas estagiárias, Educadora, Professora do 1ºCiclo e Professora do 2º,3º Ciclos.

E – Já está a gravar. A Dra. xxxxxx já está um bocadinho por dentro do trabalho, portanto, em termos de regras agora era só tentarmos não falar todos ao mesmo tempo porque depois torna-se um bocadinho mais complicado fazer a transcrição da entrevista. De resto... vou então começar. Portanto, a entrevista tem quatro blocos de questões... Ah, há uma coisa que eu não disse. Eu vou transcrever as entrevistas gravadas e antes de qualquer tratamento mando-vos cópia da transcrição para vocês lerem. Até porque às vezes há uma palavra ou outra que eu não consigo entender, ou tenho a hipótese de pôr um sinónimo porque se percebe no contexto, ou mando para vocês e se vocês se lembrarem ou tiverem uma noção do que disseram preenchem, está bem? Fica assim, não faço utilização nenhuma do texto antes de vocês me darem autorização.

E – Então vá lá. Procurando a presente investigação compreender as dinâmicas das Equipas Multiprofissionais e suas potencialidades, solicita-se, ao iniciar esta entrevista, uma breve explicação sobre: como foram recrutados os elementos que integram actualmente a Equipa?

P – O recrutamento foi um convite feito aos Agrupamentos e nomeadamente aos serviços especializados, no sentido de ser designado um docente, de preferência, portanto, de cada nível de ensino, Jardim de infância, 1º Ciclo, 2º e 3º, para integrar a Equipa. E como estava a explicar à bocadinho, no grupo desses três elementos, não sei como é que em termos da dinâmica interna do Agrupamento eles foram seleccionados, poderão acrescentar esse pormenor. Aqui relativamente ao Agrupamento de xxxxxx como tem os serviços de Psicologia e Orientação, atendem prioritariamente os casos de 2.º e 3.º ciclo, pelo que o pré-escolar e o 1.º CEB têm menos resposta, razão pela qual do Agrupamento de xxxxxx temos só um professor do 1.º CEB – visto que a educadora já está na Equipa de Intervenção Precoce. Do agrupamento de xxxxxx, como não têm SPO's penso que é donde vem um maior número de casos para a Equipa. Cá no agrupamento de xxxxxx não conseguem dar resposta ao 1º Ciclo. Relativamente à parte da saúde, deram-nos finalmente a Doutora xxxxxx, porque o elemento

designado durante muito tempo que era o Director do Centro de Saúde, e que depois por indisponibilidade não podia estar nas reuniões, portanto, só tivemos um elemento da Saúde que esteve sempre na Intervenção Precoce.

M – Porque quando a Equipa começou, que foi não sei quando...

P – Em 86, a Doutora xxxxxx, integrou essa Equipa originalmente...

M – Aí estava. Mas depois fui para uma formação que tive que fazer, e fui para Lisboa que foi nessa altura que entrou o xxxxxx.

P – Exactamente. Portanto, nos elementos fundadores esteve a Doutora xxxxxx, esteve a Doutora xxxxxx, acho que eram... eram elementos da Equipa de coordenação dos apoios educativos que existia e depois aí houve várias voltas. Tivemos o ano passado uma técnica de serviço social, portanto a xxxxxx entretanto deixou as funções, deixou de poder estar, e endereçámos o convite à xxxxxx e foi possível ela estar, foi óptimo para nós. Depois temos sempre a presença dos estágios de psicologia que é com a Câmara, este ano é a xxxxxx.

M – xxxxxx.

P – A xxxxxx.

M – Isto está a ser gravado [risos] e entretanto, desculpa. E entretanto, falta também a xxxxxx que é outra psicóloga que está no programa ocupacional.

E – E da educação, portanto vocês têm alguma coisa a acrescentar sobre a forma como dentro do... do Agrupamento, vos designaram?

P23 – Pronto, eu estou aqui realmente como representante do 2º e 3º Ciclo, sou também coordenadora da Educação Especial na escola. No 2º e 3º Ciclo estava só eu, aliás estou só eu e uma outra, a colega, a outra colega não se mostrou... não foi uma questão de receptividade, ela até estava, foi uma questão também de tempo porque está a fazer outras coisas, e

mestrados e tal, e acabei por ficar eu, até porque também já cá tinha, não estive cá no ano passado, mas estive nos últimos quatro anos anteriores. Relativamente ao 1º Ciclo, a xxxxxx aceitou, quer dizer, sem...

P – Também já cá tinha estado.

Prof2,3 - Também já cá tinha estado.

P1 – Relativamente ao 1º Ciclo, o Professor xxxxxx fez o convite numa reunião do especial e umas porque não podem... e... houve uma votação e caiu sobre mim e ainda refilei lá um bocado e portanto acharam que devia ser eu a vir porque sabia defender as crianças. Às vezes refileava um bocadinho e então eles acharam... e eu como refileava, disse: pois agora é castigo, tenho mesmo que ir.

P23 – A xxxxxx é Educadora, é a única Educadora na escola e portanto ficou automaticamente.

Ed – O ano passado foi porque era a única especializada na Equipa e este ano também foi por isso. Este ano também sou a única que estou no Agrupamento.

P23 – Não havia muita escolha, não é?!

E – E que opinião têm acerca dessa forma de recrutamento, comparativamente a outras possíveis, tendo em conta o trabalho que é esperado ser desenvolvido por uma Equipa desta natureza?...

M – Na minha opinião era um bocado complicado. Eu acho que um concurso não ia resolver, eu acho que tem um bocado a ver com a sensibilidade das pessoas. Pessoalmente é assim. Em termos de saúde os meus colegas são todos muito meus amigos, tudo o que seja trabalhar nesta área, eles põem lá sempre o meu nome, até fazem vigarices em termos de pôr sempre o meu nome em todos os papéis, portanto o meu tem que sair mesmo. Pronto, porque eles também têm outras actividades que eu não tenho, também é verdade e que de certa forma facilita um bocado mais, porque eles têm que cumprir lá aquelas coisas todas. Bom e eu acho que o concurso, às vezes, a gente sabe muito bem como é que são os concursos e como é que

a gente faz os currículos e aquelas coisas todas, portanto a gente sabe o que é que poderia acontecer. E isto poderia ser algo mais para o currículo, não é. Eu acho que trabalhar com jovens ou com crianças não deve ser sujeito a um concurso, isto é a minha opinião pessoal. Nós até já tínhamos falado sobre isso, eu e a Dra. xxxxxx. Pronto, agora eu não sei as realidades das escolas, eu não trabalho lá, portanto as pessoas da educação é que sabem como é que...

E – E da parte da educação, o que é que vocês acham?

P?? – Eu subscrevo um pouco os problemas da Doutora xxxxxx, se bem que isso é um pouco um pau de dois bicos, não é, já se sabe! Mas acho que realmente que há que ter alguma sensibilidade para estar com estes meninos, não é, com as famílias, enfim e toda a envolvimento que isto nos trás. Eu acho que sim. Penso que em termos de...

Prof1 – Eu no primeiro ano fui realmente, quase que imposta democraticamente. Mas, no segundo ano disse logo ao professor xxxxxx que a Dra. xxxxxx que me tinha feito o convite... isto é, se estivesse cá e se quisesse e estou com gosto, não estou contrariada nem me custa, não me custa nada vir e acho que temos que dar todos um bocado e quanto mais pudermos dar, melhor, ficamos connosco. Eu estou aqui mesmo por gosto, não é por...

E – Alguém tem mais alguma coisa a acrescentar?.. Não?!... Então passamos à seguinte. Tendo por base o levantamento de informação previamente realizado, portanto, no ano passado, conclui-se que esta Equipa, criada em 1986, tem actualmente 20,21 anos de existência. Independentemente de se encontrarem, aqui presentes, ou não, elementos que a integram desde essa data, que informação detém acerca das razões que levaram à sua criação e da forma como se processou?

M – Na altura porque havia uma necessidade da gente apoiar estes miúdos que tinham dificuldades escolares, não é! Porque era um bocado misturado as necessidades de educação com as necessidades da saúde, certo? Ajudem-me, os NEEs, com os NSEs, por exemplo, um miúdo epiléptico, à partida, era um miúdo que ia ter dificuldades escolares quando não era bem assim. Pronto. E também um pouco porque eu vinha de xxxxxx, a xxxxxx também vinha de xxxxxx, pronto e a Equipa Multiprofissional B, eu penso que foi a primeira a nível do país, E talvez por isso, a xxxxxx também um bocado por arrastamento... e acabámos por iniciar um pouco assim. Há uma outra pessoa que influenciou muito a Equipa. Duas, a xxxxxx, que está na CERCI em xxxxxx e a xxxxxx, e a Equipa começou assim, um bocado sem a gente saber o que é que andava a fazer. Era explicar, um bocado, em termos escolares e aos pais, que um miúdo

com um problema de saúde poderia não ter dificuldades de aprendizagem. E o contrário também, não é. Dificuldades de aprendizagem não implicavam uma deficiência qualquer em termos de saúde e acho que foi a razão principal. Até porque tínhamos muitas retenções, muitos... na escola, e isso tudo nos levou...

P – Crianças que ficavam na escola primária até aos 13, 14 anos.

M – Era, era... sempre, sempre.

P – Eu ainda apanhei isso quando cheguei.

M - E depois também apareceu o PIPSE em simultâneo. Portanto, eu acho que isto tudo fez com que a Equipa surgisse de imediato. Que na altura ninguém sabia muito bem o que era isto, ninguém percebia o que é que era o trabalho do psicólogo, ninguém percebia o que é que era um apoio, ninguém percebia nada disto. A gente achava que tinha que começar, percebe, mas eu acho que graças à equipa de B que a gente começou, porque a xxxxxx veio cá algumas vezes e a xxxxxx dar algumas orientações sobre o início da Equipa, exacto.

E – E da sua trajectória até ao presente portanto, quais são os factores que vocês acham que contribuem para se manter... Portanto há já cerca de vinte anos...

M – É melhor a xxxxxx falar disso.

E – A xxxxxx consegue explicar...

P – Eu só, eu só entrei em 98.

E – Já lá vão quase dez anos.

P - ... Portanto, sei que houve vontade por parte da autarquia, por parte da saúde, por parte educação, houve vontade de manter. Tanto que era disponibilizada pela Autarquia uma psicóloga antes de mim, portanto eu julgo que chegou a estar contratada, não sei com vínculo. Pronto e houve recursos, parece que a comunidade, ou pelo menos os dirigentes achavam que havia necessidade de manter uma resposta deste género. A partir do momento em que eu cheguei, realmente vi que as pessoas estavam um pouco... não sei, porque também coincidiu com algumas reestruturações a nível da educação [risos] como tem... sido desde essa altura, tem sido sempre, não é... mas pronto. Quer dizer... é esta insegurança de como é que as coisas vão ficar, alguma desmotivação... e outras coisas que se estavam a criar na altura, projectos, portanto as pessoas estavam ocupadas também a criar outras coisas e a Equipa era uma resposta que era necessária, mas também se sentia necessidade de outras respostas, de outro tipo e portanto as pessoas também estavam a empenhar-se na criação de outras coisas. E acabei por ficar eu, um bocadinho, com a equipa multiprofissional nos braços, digamos assim.

Pronto, foi uma coisa que eu achava que era muito importante, tinha tido alguma experiência na Equipa de xxxxxx, porque o meu estágio, eu comecei a trabalhar na EB 2,3 de xxxxxx e tinha, e achava que era uma coisa fundamental para se conseguir, achava que era uma mais valia para as escolas, para as crianças e para as famílias, portanto, que não se deveria deixar cair. E desde aí, um bocadinho... às vezes contra maré... mas tenho tentado levar sempre este barco a bom porto.

É daquelas coisas, uns anos melhor, outros anos pior, sempre debaixo de críticas, muitas críticas, não é, a xxxxxx estava a falar nessa situação e realmente quando os professores não estão na Equipa podem, às vezes, não saber muito bem o que é que nós fazemos e até achar que nós não fazemos muito. Realmente não é um trabalho fácil, nós também temos tido a sorte de mais recursos afectos, outros anos menos, e os resultados têm dependido um bocadinho disso e às vezes alguma mudança, digamos assim... de... orientação. Temos tentado sempre pensar qual é que poderá ser o melhor percurso... para chegarmos a atingir os objectivos a que nos propomos.

E – Então passemos ao segundo bloco. Voltando aos dados anteriormente recolhidos, foi possível concluir que são encaminhadas para esta Equipa, crianças de ambos os sexos, a frequentar diferentes níveis de escolaridade, a quem foram identificadas diferentes problemáticas.

Partindo do princípio de que a presente investigação pretende dar visibilidade à acção desenvolvida pelas Equipas em estudo, como descreveis os moldes de intervenção por vós adoptados, referindo por quem são identificadas as crianças ou adolescentes que vos são encaminhadas e como é que esse encaminhamento se processa.

P – Com a ficha de sinalização que construímos, portanto, fomos acrescentando mais um bocadinho mais de informação, na altura até com a colaboração das pessoas que estavam na

Equipa dos apoios educativos e também no sentido de... acho que sentíamos que era anteriormente a ficha de sinalização, era muito simples e então houve um ano, que foi em 2003, que chegámos a ter cento e não sei quantos processos. Nós acabámos por pensar que necessitávamos de dificultar um bocadinho mais, no sentido de que, porque o que é que acontecia, as pessoas achavam que a Equipa era o caminho para conseguir sinalizar as crianças para o Ensino Especial [interrupção – necessidade de alterar a sensibilidade do gravador ao som...]

[Continuação]

E – Eu interrompi. Depois faço a ligação de uma para a outra, porque me apercebi que há pedacinhos de fala que o gravador ficou sem registar... mas não faz mal, pronto. Eu peço desculpa pela interrupção do raciocínio.

P – Pronto, mas, portanto este dificultar tinha a ver com isto. Portanto, as pessoas sinalizavam as crianças com o fim último de que as crianças fossem incluídas nas listas do Ensino Especial. E portanto houve necessidade de clarificar junto das entidades sinalizadoras, que são as escolas, no grosso, pontualmente alguma sinalização feita pelo médico de família, mas é pontual, uma outra sinalização que também vem atrás do encaminhamento para terapias no privado, através do Subsídio de Educação Especial e depois, portanto, clarificámos essa situação. Mas ainda assim andámos cerca de uns dois anos, eu olho aqui para a Graciete, porque houve uma polémica, estava no grupo e sabe um bocadinho do contexto em que as coisas se passaram, não vale a pena estarmos aqui a discriminar, mas portanto... sucessivamente e apesar dos esclarecimentos, a mensagem não passava. Em todo o caso, nós, em colaboração com a Equipa dos apoios educativos, na altura acho até que era o xxxxxx que estava... fizemos uma ficha mais completa, nomeadamente tentando perceber... tendo, pedindo-lhes que eles fossem muito criteriosos, digamos assim, nos encaminhamentos, pedindo-lhes para esclarecerem muito bem qual é que era o motivo da sinalização, o que é que eles esperavam, portanto as expectativas, e depois pedindo-lhes para fazer toda a análise de todo o percurso daquela criança ou jovem. Portanto, em termos de percurso escolar e outras informações que considerassem relevantes, a parte médica, quando disso tivessem conhecimento e... nomeadamente para colocarem, o que é que já tinham tentado fazer. Portanto face às dificuldades sinalizadas, o que é que já tinham tentado fazer, quais tinham sido os resultados dessas intervenções e em que é que nós ainda podemos ser ajuda, pronto. Porque de facto aquilo que se verificava era que as pessoas ainda não tinham tentado nada e já estavam a encaminhar. Nós não podíamos e claro e depois éramos pau para toda a colher, para todo o tipo de dificuldades e éramos alvo de muitíssimas críticas, porque depois era impossível dar uma resposta atempada e adequada às sinalizações... e isto tinha a ver com a questão?...

E – Por quem eram identificadas as crianças e... como é que se processava o encaminhamento?

P – Exactamente. Portanto, e isto para dizer que as fichas de sinalização, realmente as pessoas continuam a queixar-se um pouco que são fichas de sinalização extensas, têm cerca de, entre oito e dez páginas, mas portanto muitas são de cruz e pouca coisa para preencher, mas ajudamos realmente, a elencar uma série de coisas, e depois aquilo que na altura fizemos, até fizemos um esquema, digamos assim. Digamos assim, não! É um esquema em termos da articulação entre os serviços especializados de apoios educativos e a Equipa. Deixámos de receber... tirando as excepções, porque houve sempre excepções, mas todas as situações que eram sinalizadas à Equipa, eram triadas em termos de serviços especializados até para ver se todo este percurso já tinha sido feito, não é?!

Prof. 2,3 – Desculpa interromper, mas relativamente a quem é que sinalizava, eles vêm-nos pelos professores e depois ali, em termos da tal reunião de núcleo na escola é feito, é debatido o assunto e ver que medidas é que os meninos podem ter mais, o que é que podem fazer os próprios professores dentro da sala de aula. Se depois de esgotadas não surtirem, não tiverem o efeito desejado, então aí é preenchida a dita ficha da primeira sinalização e depois então, vamos novamente ver o que foi feito o que não foi, se ainda há mais alguma coisa que se possa fazer, ou se realmente já foi tudo esgotado. Então aí vem a dita ficha aqui para a Equipa e depois é...

P – Houve algumas excepções quando eram sessões a nível... necessitavam da intervenção da terapia da fala, ninguém que possa avaliar mais, de uma forma mais fina essas dificuldades... e portanto muitas eram... portanto, era feita pelo educador do regular, eventualmente com alguma colaboração da Educação Especial e depois eram encaminhadas para depois terem apoio em gabinete e algumas outras situações também muito particulares que tinham por base questões familiares...

Ed – Ou comportamentais muito graves.

P – Exactamente. Que muitas vezes eu queria-me referir mais aquelas situações que às vezes ainda não tinham repercussões em termos escolares, mas que havia aspectos emocionais e que as pessoas achavam, os professores achavam que as crianças necessitavam de apoio psicológico, e portanto aí embora também passassem pelos serviços especializadas, mas era...

Prof2,3 – Sim, eram discutidos, era discutido o assunto, realmente para ver... primeiro, é evidente que em Conselho de Turma, isto no 2º e 3º, sabemos bem que os professores que ligam... ver-se-ia realmente o que é que está ali por detrás. Se há alguém que sabe mais qualquer coisa sobre a família, enfim... e vai dando informação. Mas claro, isso depois vem tudo aqui, não é, para dar seguimento ou para aqui ou para seguir para gabinete... para psicologia, psicoterapia, ou outras coisas.

Prof1 – Eu também acho que hoje, já na escola, há a preocupação por parte dos professores do regular da turma, de nos pedirem a opinião e quando começam a sentir que uma criança tem dificuldades, normalmente, ou se nós estamos na turma, pedem para observar, e nós, ao mesmo tempo, vamos fazendo uma observação directa. Se não estamos nessa turma, eles normalmente pedem e nós fazemos uma observação da criança, para verificar se realmente tem fundamento o que eles estão a dizer ou não, para fazermos como uma triagem para que não venha... porque fazer a ficha da sinalização só por fazer, ou quando muitas vezes a criança mostra alguma imaturidade e aquilo é uma questão de tempo e os professores... chegam as crianças entram no primeiro ano e os professores ficam logo aflitos que eles não estão a aprender. Não são todos iguais, alguns precisam de mais tempo. Há professores que defendem que o ler e escrever é nos dois anos, primeiro e segundo, há outros quando os alunos logo não começam ficam... e depois essa criança não tem problema nenhum, acaba por vir, e nós (professores de Apoio) também servimos em grande parte para fazer já essa triagem logo, para que não preencham ficha de sinalização sem haver fundamentos.

Normalmente, na maior parte dos casos, os professores quando começam a ver que há um problema, nós ficamos também susceptíveis de verificar e acabamos até por confirmar... ou problemas não só de aprendizagem, porque normalmente têm também outras coisas por detrás, então começamos a tentar descobrir, porque não é logo no primeiro ano nem na primeira queixa que o professor faz, ou nas primeiras manifestações de alguma inquietude que nós trazemos os casos para... tanto para o nosso departamento do Ensino Especial como para a Equipa.

Ed – No Pré-escolar muitas das vezes também aplicávamos a... quando alguma colega sentia alguma dificuldade com alguma criança e que déssemos a nossa opinião, eu habitualmente aplicava a Growing Skills, a escala de desenvolvimento. É uma maneira em que, em termos visuais sabia muito bem aplicar a carta, mas dava-me sempre mais ou menos o perfil da criança. Depois em termos de dificuldades de linguagem ou levantamento das palavras que eles conseguiam articular ou não, para encaminhamento para terapia da fala, para depois ajudarmos as colegas a preencher a ficha de sinalização para fazer os encaminhamentos...

E - Quais os trâmites habitualmente desenvolvidos desde a entrada de um processo até que o mesmo seja dado por concluído? Portanto, essa é a fase prévia à entrada de um processo aqui, que foi a que vocês acabaram de descrever. Depois de o processo dar entrada, normalmente como é que se processa o trabalho, até que vocês o dão, entre aspas, por concluído? Embora não se possa dar por concluído, mas quando é que vocês consideram que terminou a acção da Equipa nesse caso concreto?

P – Pois eu acho que nós temos, temos umas coisas muito bonitinhas porque temos tido alguma preocupação em termos da divulgação, nomeadamente ao nível de... todos os anos há recepção aos professores, é feita uma recepção aos professores e nós temos estado, e fazemos sempre alguma... pedagogia, digamos assim... relativamente a esta situação. Mas o facto é que também não temos seguido à letra aquilo que temos definido. Temos definido que as situações quando vêm, as fichas de sinalização deveriam ser analisadas em Equipa por todos, e ser definido em conjunto qual é o tipo de avaliação ou os tipos de avaliações a que iremos proceder, e que muitas vezes acabamos por decidir e depois... umas vezes fazemos (e acho que ao início fizemos com maior frequência) outras vezes, já que não temos tempo, porque como só temos uma reunião por mês, acaba por ser pouco tempo para estarmos juntos e para estar a fazer tudo em conjunto em Equipa. Portanto, muitas vezes nós temos tomado um bocadinho, temos assumido essa responsabilidade, quando eu digo nós, digo eu e a xxxxxx e a xxxxxx, as pessoas que estão mais aqui na sede, digamos assim. E depois, porque somos todas psicólogas... não é... pronto. Aqui há logo um enviuamento mas portanto, fazemos um bocadinho essa... tomamos essa decisão. Depois entretanto, aquilo que tínhamos, que temos definido é, e articulamos, portanto quando há evidentemente mais a necessidade de... solicitamos aos colegas mais informação, muitas vezes essa avaliação já foi feita como a xxxxxx estava... e já vem, ou é feita depois a seguir, no sentido de aprofundar aquilo que vem na ficha de sinalização, quando há necessidade da avaliação da parte médica ou de encaminhamento logo para outro tipo de consultas da especialidade. A parte social, a mesma coisa, portanto, entretanto mesmo que nós tenhamos feito isso mais, entre nós, articulamos logo com as colegas no sentido de dar andamento ao processo a outros níveis... pronto. E posta a avaliação, ou durante a avaliação, depois, damos um relatório síntese que depois vai ser devolvido quer à escola, quer aos pais e aos médicos. Aquilo que tínhamos definido, era realmente um... um tempo médio de... dois ou três meses. Numas situações temos conseguido cumprir... noutras... depende da natureza das situações.

E – As avaliações, vocês quando referem avaliações, a avaliação ou avaliações normalmente que tipo de avaliações é que falam?

P – A avaliação psicológica... a avaliação pedagógica, exactamente e a parte médica. Portanto, há Equipas onde o médico que integra é o que faz a avaliação, mas nós articulamos, a Dra.

xxxxxx articula com os médicos de família, no sentido de ser aquele que já conhece a família, no sentido de depois as fazer. Faz-se muito depois a articulação com as consultas de especialidade. Pois, faz o que pode [risos]

E – Quer acrescentar alguma, coisa Dra. xxxxxx?

P – E a Dra. xxxxxx desde que tem estado e a Dra. xxxxxx, também enquanto esteve, realizam a avaliação social ou então há articulação dos técnicos quando a família já é acompanhada por algum outro técnico, no sentido de articular antes com outro colega no sentido de ter informação de seguimento para avaliação. Temos tentado, sempre que possível, fazer chegar... é muito perceber os contextos de vida da criança, a questão da avaliação psicológica, relativamente à família, perceber o contexto familiar daquela criança. Ter uma compreensão... depois, mais fina, do que realmente se poderá passar, não é?...

Prof1 – Estava a mandar os relatórios também, por e-mail, por e-mail e porque era muito... eu acho que foi muito bom. Eu acho que se deveria continuar se houvesse essa possibilidade porque nós quando chegarmos em reunião... já tínhamos um *feedback*...

? – Elaboramos uma parte...

E – Isso em termos de dinâmica interna, vossa, não é?

Pest. – Até porque como é uma vez por mês, eu pelo menos sinto, enquanto estagiária a fazer as avaliações, às vezes tenho as avaliações cumpridas há algum tempo e só depois disso é que posso devolver à escola e então por e-mail...

? – Quando chegarem já está.

Prof1 – Sim, porque aqui debatemos problemas de alunos de várias escolas e eu sei o que se passa na minha escola, mas não sei o que é que acontece na outra escola e é muito bom porque já vimos com alguma informação e algumas coisas que nos suscitam também dúvidas, que depois já é mais fácil, quando chegamos aqui, perguntar e inteirarmos do que falta, o que é que...

P – Isto depois, há esta devolução à escola... e eu acho que o objectivo principal aqui também é o de levantar questões ou pelo menos, fazer os professores reflectir sobre a sua prática, e a eficácia dos relatórios, e em que é que isso realmente contribui para alterar a situação daquela criança. Eu acho que aí, se calhar ainda nós precisamos de ver como é que podemos melhorar, ainda, a nossa... em que os relatórios... já senti mais, mas ainda assim continuam a ir para o processo individual do aluno e lá ficam muito direitinhos, arrumadinhos. Portanto... sei que, actualmente, do trabalho que é feito, muitas vezes... há intervenção que mesmo durante a avaliação nunca é avaliação de *per si*, não é, há intervenção que é feita mesmo durante as sessões, e, as coisas e as pequenas sugestões por exemplo, eu vou dar uma situação de uma mãe que relativamente a um problema, não é bem uma enurese, mas pronto, ainda não estava controlado. Às vezes bastam pequenas sugestões e as pessoas...

Pest. – Para a escola e depois para os pais... para os pais tem-se sempre esse cuidado de se dizer oralmente e não de se mostrar propriamente o relatório por escrito. Até para a linguagem ser mais simplificada para as sugestões serem muito orientadas, e... eu noto, noto quando o devolvo, que as pessoas saem mais tranquilas, e quanto mais clarificada... curiosamente noto isto mais nos pais, nos professores não sei porque aí está, é por escrito, apesar de ser entregue e de às vezes se falar e ser uma reunião, não dá para ver se a prática é alterada. Mas nos pais, eu noto, ah... sim senhora, eu também percebo isso em casa, mas agora já consigo perceber porquê, ou até me faz sentido... pronto.

E – Que percepção é que têm acerca das consequências da vossa intervenção no percurso de vida das crianças que vos são encaminhadas?

P – Eu gostava de dizer que... que nós fazemos toda a diferença...

M – É possível!

P – Eu acho que é caso a caso. Acho que há situações em que realmente foi importante, não é... e há aquelas situações que nós nos lembramos e que nos sentimos gratificados, não é, porque apesar de tudo, às vezes são pequeninas coisas mas, realmente sentimos que fazemos a diferença. Se calhar, na maioria, lamentavelmente, uma pessoa não pode dizer isto e... e a reflexão que há bocadinho estava a ter com a xxxxxx, antes de vocês chegarem, um bocadinho até que ponto é que o nosso trabalho... não deveríamos tentar ir mais além realmente. E entrarmos, se calhar, a parte da avaliação é muito importante, mas depois é um bocado esta... eu vou-lhe chamar consultoria, não é querer ser presunçosa, não é nesse sentido mas, é no

apoio e no acompanhamento que se pudesse fazer aos professores, no posterior, porque eu acho que é isso que eles precisam.

Não é tanto, porque muitas vezes a avaliação vem confirmar coisas que eles já sabem, se calhar vai alargar a compreensão que eles têm, vai ajudá-los, ou às vezes há ideias feitas ou as pessoas atribuíam determinado significado ao comportamento de uma criança e depois até ficam a perceber que se calhar não é nada assim, pronto, isso ajuda. Mas, depois, no dia a dia, de facto são eles que estão com uma batata quente na mão, não é, para resolver. E eu acho, é aí que eu me sinto muito inútil e acho que muitas vezes é aí que eles precisam mais.

Prof1 – Eu acho que neste momento nós também fazemos, fazem-se avaliações, fazem-se os encaminhamentos, mas depois no terreno faltam-nos os técnicos. Há muitas crianças que neste momento por não pertencerem à alínea i), estão sem terapia de fala, sem encaminhamento psicológico, porque esses são, ou seja, era através disso que conseguíamos, ora nem todas as crianças têm problemas de fala que é como dizia a Doutora xxxxxx, com toda a razão, têm problemas de aprendizagem, só que lhe está, a parte da fala, está-lhes a condicionar a escrita. E depois não temos técnicos no terreno. Um Agrupamento como o Agrupamento de xxxxxx que é um Agrupamento já bastante grande, não tem uma psicóloga, não tem uma terapeuta de fala...

Prof2,3 – Tem, tem!

Prof1 – Tem uma terapeuta de fala que está para as unidades e tira uma horinha que outra para algum acompanhamento que tenha sido, que seja um problema mais forte e temos que pedir e pedir para conseguir, portanto, ela foi lá colocada pelas unidades, não pela escola em si.

Ed - Pela unidade de autismo.

P1 – De autismo, para os casos que têm em xxxxxx, eu acho que nem era uma psicóloga que chegava nem uma terapeuta, teriam que ser duas psicólogas e duas terapeutas. E professores do Ensino Especial. No passado éramos quinze e passamos para oito e, portanto...

P23 – Em termos de Educação Especial, porque, nós na Educação Especial, está a atender por exemplo: no 2º e 3º Ciclo apenas os alternativos. Os meninos que estão com escolares

próprios não têm sequer hipótese, porque nós não temos horário para eles. E somos dois professores que lá estamos do 2º e 3º Ciclo e não conseguimos...

Prof1 – E dois professores puseram para apoio, estão a fazer substituições a todos os professores do Agrupamento que faltam e estão neste momento com os planos de recuperação. E os meninos com dificuldades de aprendizagem, com problemas emocionais que muitas vezes levam a dificuldades de aprendizagem, estão sem nenhum tipo de apoio que muitos professores... com ensino, com tantos alunos não conseguem dar um ensino individualizado a todos e mais aqueles que têm alguma dificuldade, precisavam... de mais.

P – Eu acho que nós temos que ter noção que são duas coisas diferentes, porque a Equipa Multiprofissional nunca vai conseguir... dar respostas a isto. Agora nós podemos é tentar ser um motor no sentido de tentar mobilizar a comunidade educativa, no fundo, mas portanto, os diversos agentes intervenientes na comunidade, para serem criadas respostas para essas crianças. E é um bocado aquela ideia que temos andado a germinar. Agora a forma de organização disto eu acho que vai ter que ser... quer dizer tem que ser pensado, por mais cabeças, e eu acho que se calhar o papel de Equipa passa também por aqui. É ver quais são as necessidades e ver quais são as respostas que podem e que devem ser criadas. Porque nós nunca vamos conseguir. Eu estava a falar nesta questão de consultoria ou o que se lhe quiser chamar... mas nós de facto não podemos estar no dia a dia, se há uma criança que necessita, que por dificuldades várias está com uma série de lacunas em termos das competências que devia ter adquirido e não adquiriu, precisa de um trabalho diário, que não é nenhum de nós que lá vai estar e fazê-lo. Quer dizer, há necessidade de ter um recurso humano, afecto para fazer esse trabalho, mas esse recurso humano vai ter que ser encontrado.

P1 – Por isso é que eu falei a nível de Agrupamento. Porque acho que o vosso papel aqui já é importante e já tem um trabalho a fazer e que não podem desdobrar-se e estar aqui, e estarem num agrupamento por isso, é que eu falei a nível de Agrupamento. E acho que uma das questões que nos tem preocupado este ano, como Equipa aqui que tem sido debatida várias vezes é precisamente estas lacunas todas que estão, que faltam...

M – Eu posso acrescentar... Eu acho que seria importante a sinalização precoce da criança. Isto é, por vezes há sinalizações de miúdos do segundo ano, pronto, provavelmente a sinalização já deveria ter existido no pré-escolar. Também é verdade que alguns miúdos não frequentam o pré-escolar. Também é verdade que alguns pais rejeitam a retenção do miúdo no pré-escolar. Portanto, eu penso que é importante porque se nós pegarmos nestas crianças muito mais cedo, provavelmente e de certeza, não é provavelmente, é de certeza, a gente consegue

colmatar algumas das situações que mais à frente vão surgindo. Estou-me a recordar daquelas situações daqueles que os miúdos sinalizados no terceiro ano... e os outros exactamente...

Prof1 – Da pré, este ano, quando se metiam os dados no computador, porque veio tudo por... por correio electrónico, quando metíamos para os miúdos que vinham a pré com... com apoio...

Prof2,3 – Com atraso de desenvolvimento global.

Prof1 – Com atraso de desenvolvimento, não havia nada, não havia nenhum...

Ed? – A aplicação não funcionava.

Prof1 - Eles foram excluídos automaticamente, embora tivessem já tido apoio na pré, foram excluídos da lista, ao entrarem no 1º Ciclo... porque o programa feito pelo Ministério... não permitia...

Ed – Atrasos de desenvolvimento nem dificuldades de aprendizagem só os de carácter prolongado com...

M – Isso aí obriga a uma segunda sinalização e com um fundamento completamente diferente, não é?! Porque no pré-escolar, não é, aí ajudem-me, não é dificuldades de aprendizagem, é atraso de desenvolvimento global. Portanto, o trabalho perde-se um pouco porque não há seguimento do acompanhamento dos miúdos.

E – Relativamente ao questionário anteriormente aplicado, e em particular no que se referia à questão 6.1, que era aquela do preenchimento da grelha, em que vos era solicitado o preenchimento de uma grelha alusiva às problemáticas identificadas em cada criança, questiona-se: que critérios foram utilizados por esta Equipa para classificar como graves algumas das problemáticas identificadas?... É a Dra. xxxxxx?...

P – É a questão que estava a referir há bocadinho. Portanto, face às diversas problemáticas que a maioria destas crianças apresenta, nós classificámos ou mais graves ou aquela, no caso da criança se havia alguma situação que era um sintoma extremamente grave, ele foi referenciado, mas a maior parte das vezes tinha a ver com causalidade, digamos assim, ou com o factor que mais contribuía para que aquele sintoma se estivesse a manifestar. Portanto, essa foi a nossa leitura.

E – Foi também possível verificar que, os itens “Abandono e absentismo escolar” e “Clima de escola desfavorável” constituíram, cada qual, 2,34% do total de problemáticas identificadas em contexto escolar. E isto não é referente à Equipa de xxxxxx, mas sim a todas as Equipas. Abaixo destes, situou-se o item “Coordenação docente ineficaz” que de todos do quadro foi identificado um número menor de casos, com 1,37%. Questiona-se quais os parâmetros em que a Equipa se baseou para preencher estes itens e que razões consideram justificar estes valores tão baixos.

Ed – É não estar lá para ver.

? – Exactamente.

E – Não, mas é uma razão muito válida.

Ed – É uma razão muito válida, é.

P – Então é assim, nós até estivemos a abordar um bocadinho essa questão à hora de almoço. Porque... pelo menos na minha leitura, eu acho que é importante, quando nós falamos da tal consultadoria, portanto, a Equipa acaba por ser uma entidade externa, não é, que tem vantagens, mas também tem desvantagens. Nós estamos fora e por esse lado, nem sempre conseguimos ser objectivos, entre aspas, ver as coisas de uma outra maneira que se nós estivermos imersos no problema sabemos que não temos a clareza para poder ver. Mas por outro lado, esta postura mais macro, muitas vezes também inibe-nos de ver outras coisas, não é? E a cultura organizacional, o ambiente, o contexto, é muito importante realmente. É evidente que nós temos alguma informação, às vezes, de que as coisas não correm muito bem. Sabemos que a coordenação docente ineficaz existe, sabemos que há inadequação do processo educativo, pronto, claro.

Muitas vezes nós não temos é elementos suficientes para identificar isso como se a causa principal, sabemos que há muitos problemas de ensinagem e no ano passado, por exemplo, tivemos algumas situações muito... coladas... dessa situação. Porque as dificuldades apresentadas, as dificuldades da aprendizagem apresentadas por dadas crianças tinham a ver com o docente, não tinham a ver, tanto com a criança em si. Se aquela criança, e isso chegou a verificar-se, do ano passado para este ano houve mudança de turma, não é, portanto a criança passou para outro professor e os problemas de aprendizagem desapareceram. Milagrosamente?! Pronto, a questão é que de facto, nós... para já, isto nunca aparece num relatório, não é?! E depois, por outro lado, as estratégias que nós temos tentado... e aqui realmente precisávamos de Conselhos Executivos muito mais... capazes... porque isto depois é muito delicado. Quer dizer, por um lado, nós temos as costas largas, digamos assim, e estamos numa posição, se calhar, diferente, do que os docentes da escola e nomeadamente os docentes do Ensino Especial que aqui estão e saberiam elencar, sabem dizer assim de uma forma muito precisa, alguns problemas, algumas dificuldades. Mas, por outro lado, quer dizer, é realmente muito difícil mexer com... com algumas coisas...

M – No abandono e absentismo escolar, eu penso que chega ao fim, este ano espero que não vá, acho que não vai acontecer isso. Mas no ano passado e há dois anos chegava ao fim de Maio, não era?... E a escola estava preocupada como é que ia justificar o absentismo e o abandono e toca de enviar processos para a Comissão de Menores. Foram muitos processos para a Comissão de Menores sem justificação, porque era abandono e absentismo, portanto deveria ter sido resolvido doutra forma e não é uma situação para Comissão de Menores. Penso que só uma é que seria da Comissão de Menores de... umas vinte situações enviadas, foram muitas.

P – Mas à Equipa não chegam...

M – Exactamente, não chegam à Equipa, quer dizer, os miúdos... não era feito. Portanto, já não estou a falar, quando eu me refiro, não me refiro à situação dos ciganitos, estou-me a referir a todos os outros. Miúdos de 15 anos que deixam de ir à escola, e como é, nós temos até uma situação de uma miúda que faz agora 16 anos e que este ano nem sequer se matriculou. E, o ano passado, chumbou por faltas, foi, não foi? E este ano nem sequer se matriculou. E ela ainda está com 15 anos. Faz 16 em Maio.

Prof2,3 – Em xxxxxx.

M – Ou em xxxxxx. Portanto é este tipo de situações que deveriam ter sido resolvidas... localmente, não é?...

E – E da escola, têm alguma coisa a referir, relativamente a esta questão?

Prof1 – Mas eu acho que também agora já não há tanto absentismo como havia anteriormente. Pelo menos eu, na escola de xxxxxx, no 1º Ciclo, não noto que haja muito.

Prof.2,3 – Também este ano...

Prof.1 – O problema dos ciganos que eram... crianças que faltavam muito, agora com a cantina... pelo menos nós temos essa noção, que desde que eles têm comida lá na escola, já é, há muito menos faltas, mas muito menos... a partir do momento que houve a cantina que já foi no ano passado e este ano, eles chegavam a ter cinquenta e tal faltas, sessenta e tal faltas... e foi muito, muito reduzido com... com a implementação dos almoços.

Prof.2,3 – E não é só isso. Também temos este ano na escola um elemento, que se encarrega exactamente dessa parte do absentismo e do abandono escolar da escola, não é, portanto. Antigamente que andava tudo assim, Director de Turma um aqui outro ali, outro acolá, agora centra-se, o Director de Turma participa e aquela pessoa vai fazer o encaminhamento devido. Portanto, é responsável por tratar desses assuntos e pensando que não, são logo canalizados para ali. Não andam espalhados por aqui e por ali e o que é que tenho que fazer, não, vai para ali e a pessoa sabe exactamente o que é que tem de fazer. Depois de ser dado conhecimento desse absentismo, desse abandono escolar e acho que isso que ajuda. Se bem que depois nem sempre conseguimos ter... o reverso, não é, bom, isso já é outra questão.

P – Eu estava-me a questionar o que é que depois...

Prof2,3 – Exactamente. O que não quer dizer, também isto começou este ano, vamos ver, mas temos lá uma situação na escola que, eu saiba, ainda não conseguimos dar a volta, não é?! Portanto, lá os resultados que isso depois vai ter...

P – Eu estava-me a questionar relativamente a outra, outra questão, relativamente às crianças ciganas. Temos conhecimento de uma que veio transferida, penso que de xxxxxx, na escola que as crianças não estavam... no espaço escolar, são miúdos de... pronto. E tem sido feito trabalho com a família no sentido de integrar e não sei quê e a dificuldade era por causa da transferência dos processos... e quer dizer andou-se ali a...

M – Tem razão.

P – Para ver de quem é a responsabilidade. É o pai ou a mãe que tem que ir tratar disso, não é a escola que sabendo da situação e a... portanto, às vezes ainda não há assim este género... que são coisitas, são areias na engrenagem, mas que... emperram, emperram. Estas crianças já estão cá há séculos e não sei se estão a frequentar a escola, ainda não estão a frequentar a escola.

Prof1 – Tem razão, porque eu estava-me a referir mais a xxxxxx propriamente e sei que há outros casos, noutra escola, nomeadamente xxxxxx, onde esse problema está a acontecer. E uma outra coisa que eles pediram é que querem transporte para as crianças... mas lá está, agora dar-lhe comida e tratar de estudar e dar-lhe a papa e eles ainda queriam transporte...

P – O que eu estava a falar, mas xxxxxx, era só no sentido de que aqui a questão da coordenação docente, ou aqui o papel de um Executivo ou, pronto, ou dos docentes da própria escola. Às vezes há coisitas, não é, que são de somenos importância, mas que... emperram...

E – Uma vez mais com base nos dados anteriormente recolhidos, foram identificados vários intervenientes e/ou serviços com os quais as Equipas seleccionadas interagem, destacando-se, por ordem decrescente de prioridade assinalada, os professores e escolas; os pais; os médicos e serviços de saúde; os técnicos de serviço social ou serviços sociais, e outros.

Visando clarificar como se processa a comunicação e interação entre esta Equipa e os diferentes serviços com os quais interage, questiona-se: Em que situações requer esta Equipa a participação de outros intervenientes e/ou serviços e como é que essa participação se processa?

Pest. – Os pais são sempre implicados, no início e no fim sempre.

P – Ou ao longo do processo, à medida que se vai, porque depende depois também um bocadinho da natureza de cada... processo e daquilo que se pretende avaliar, digamos assim, ou às vezes de alguma intervenção que vai sendo feita à medida que o processo está a correr. Eu penso que parte muito da nossa iniciativa, mas muitas vezes também vem da iniciativa dos próprios pais ou dos próprios professores, depende muito também do grau de preocupação que as pessoas apresentam, das dificuldades que estão a sentir. Portanto, mas é sempre bilateral, digamos assim. Não é, penso que não é só à nossa solicitação... está, embora...

Pest. - Batem-nos muitas vezes à porta e telefonam-nos muitas vezes e colocam-nos muitos casos particulares a pedir... resposta.

P – Sim, ao nível do serviço social e da parte médica, é mais de cá para lá, é mais a nossa solicitação...

E – Portanto vocês... a participação dos serviços da área, são então...

TSS – Sim, sim, porque é fundamental, não é... Se não for feita essa auscultação, a nível social, corremos o risco de estar a fazer sobreposição de trabalho, não é, porque essas famílias, algumas, serão já, ou alvo de intervenção ou então do conhecimento doutros serviços, Segurança Social, Comissão de Protecção, etc.

E – E como é que os diferentes serviços se posicionam face à vossa proposta de interacção ou pedido de intervenção?

P – Julgo que, de uma forma colaborativa. Eu penso que... pronto, num ou noutra caso há assim um bocadinho mais de... não diria de resistência, mas portanto, vê-se que há alguma dificuldade, às vezes... penso que por muito serviço. As pessoas têm dificuldade em responder atempadamente, mas depois às vezes também depende muito do feitio da personalidade da pessoa que está do lado de lá, não é?!

Pest. – Mas também do lado de cá, de saber levar, de saber dizer, de saber apresentar, justificar o atraso ou o não atraso...

P – Claro, mas é sempre uma postura colaborativa, é, eu penso que é.

E – E como vos parece ser percebida a acção por vocês desenvolvida, nomeadamente pelos pais, professores, outros profissionais com os quais interagis e ainda pelos vossos superiores hierárquicos? Que imagem é que têm da noção que passa para estes públicos, do trabalho que desenvolvem.

[Risos]

P – Ora, como eu estava a dizer, durante muitos anos, durante quase... que ter as costas muito largas e oiço muitas críticas. Pronto, eu acho que o nosso trabalho realmente tem muitas lacunas e eu acho que nós deveríamos conseguir fazer muito melhor, mas temos feito o possível e com esforço... é assim, em termos hierárquicos, aqui, na xxxxxx, este Executivo é relativamente novo... e acho que não tem muito a noção daquilo que nós fazemos apesar de tudo. Muito por minha culpa, porque... uma pessoa tem que dar *feedback* do trabalho que faz para as pessoas saberem, não é, mas como realmente a pessoa, a vereadora também tem mil e uma coisas para fazer e também anda a correr esbaforida para todo o lado e mais algum, não sou só eu, os tempos de troca, nomeadamente relativamente à Equipa, têm sido muito reduzidos. Temos obtido outras coisas, outras respostas implementadas e que é necessário tratar.

Mas relativamente à comunidade, o *feedback* que eu tinha, porque até há dois... portanto, eu ia uma vez por mês a cada um dos Agrupamentos, às reuniões dos serviços especializados e aí conseguia-me aperceber melhor das críticas, imensas... [risos] que faziam à Equipa, que eu levo muito a peito. Mas... depois desde que houve esta reorganização... deixei de estar nas escolas e portanto aí também perco logo este *feeling*, quer dizer, continuo a ter alguma noção, mas é pouca.

Prof1 – Pois, no nosso Agrupamento ia sempre da mesma pessoa, a confusão... por amor de Deus, sejamos realistas, não é?!

Prof2,3 – Pois, mas é um caso particular.

Prof1 – Deixam estar alguns que não têm vontade de fazer coisa nenhuma, também é um bocadinho... [risos] Eu acho que a Equipa, é assim, o problema que a Dra. xxxxxx foca aí, que

tinha as costas largas, é que nessa altura, houve anos em que nós perguntávamos quem era a Equipa e a Equipa era a Dra. xxxxxx e era quem dava a cara, embora não fosse a Equipa porque ela sozinha não podia fazer Equipa, mas, era ela que dava a cara por isto tudo e faltavam muitos técnicos e faltavam muitos professores para colaborar com ela, portanto naquela altura as coisas não funcionavam bem e caía tudo sobre a Dra. xxxxxx. As respostas demoravam imenso a vir, porque ela não podia fazer tudo e não funcionavam bem, mas eu acho que com esta reestruturação da Equipa, que o ano passado melhorou e acho que este ano ainda melhorou mais, porque estamos a conseguir, ou estão, vocês...

P – Estamos.

Prof1 – Também com a nossa colaboração, mas a dar uma resposta mais...

P – Atempada...

Prof1 – Atempada e... as pessoas o que esperam é, não isso é ter... embora saibam o que é que a criança tem, mas sentem-se muito satisfeitas se tiverem um relatório a dizer por escrito, porque é que a criança... porque se vier algum tipo de fiscalização ou um pai, ou alguém que questione, elas têm por escrito aquilo que pensam. E hoje em dia pedem-nos tudo por escrito, pedem-nos relatórios para tudo e portanto é bom ter.

Por outro lado acho que ainda poderemos melhorar mais, ainda poderemos fazemos um esforço, sempre estamos abertos a fazer esforço para melhorar mais, mas acho que as coisas até estão a caminhar muito melhor. Em relação aos pais, eu, como professora do Ensino Especial, tenho tido muito, este ano tem sido um ano em que os pais se têm mostrado muito descontentes, porque todas aquelas crianças que tinham dificuldades de aprendizagem, que estavam em gabinetes a ter terapia da fala e acompanhamento psicológico, perderam-no. Então os pais pensam que somos nós, a professora do Ensino Especial que não faz o relatório que eles precisam para levar, quando isso não depende de nós. Então nós explicamos que não somos nós, mas eles não acreditam. Eu vi na cara dos pais, a revolta, e disse-lhes: eu sinto como vocês porque eu também tenho filhos, simplesmente eu não posso fazer mais! E depois dizia, mas... se me fizesse para eu levar ao gabinete, porque no gabinete, e depois, e no gabinete porquê?! Porque não temos técnicos na escola, tem que ser os gabinetes. Se arranjam técnicos não temos que ter gabinetes. E depois mandamos para o Presidente do Executivo e o Presidente do Executivo também não tem resposta a dar porque não a pode dar, atira também a batata para outro lado e andamos assim, um bocado, todos a atirar-nos uns para os outros, porque eu não tenho e o outro não tem, e houve e há muito descontentamento, porque há muitas crianças com problemas emocionais, problemas de casa,

de família, que precisavam de acompanhamento e que neste momento não têm. Os pais, como eles tinham anteriormente, agora não há quem os convença porque é que não dão resposta.

P – Mas a xxxxxx acha que as pessoas têm noção do que é a Equipa Multiprofissional e que a Equipa Multiprofissional poderia dar essa resposta? Ou acha que elas nem...

Prof1 – Não. Eles perguntam porquê e eu digo que são, não falo na Equipa, falo a nível do Ministério, foi o Ministério este ano ao ter cortado os apoios educativos ou a Educação Especial para metade e ao ter tirado todas aquelas crianças das listas, os que estavam com dificuldades de aprendizagem, e a Segurança Social ao não aceitar crianças com dificuldades de aprendizagem, para poderem pagar aquele apoio, ou... que dão aos gabinetes... aí...

P – Estava eu só a tentar perceber se isso tinha alguma repercussão na Equipa, na imagem da Equipa.

Prof1 – Não, eu sempre remeto para o Ministério.

Prof2,3 – Não, isso não. Nós defendemos a Equipa.

P – É um bocadinho a questão.

E – E talvez a falta de clarificação dos pais, dos vários, dos vários responsáveis pelas diferentes coisas, não é?!

M – Eles não entendem porque tiveram algo que agora foi retirado. Quando nos tiram qualquer coisa a gente refila sempre, seja lá o que for, não é?!

Prof1 – Mas nisso, eu dou-lhes razão...

M – Mas não é isso. Mas nós somos todos iguais, não é?! Quando a gente perde coisas, a gente refila sempre.

Prof1 – Eu dou-lhes razão porque a criança, como a Dra. xxxxxx disse e muito bem, ao princípio, não precisa de ter um problema de saúde para ter um problema emocional... não precisa de ter um problema emocional, mas que afecta as aprendizagens, afecta. E eles tinham até, por exemplo, professora do apoio educativo, que era antigamente Ensino Especial e apoio educativo, tinham... aquele apoio...

Prof2,3 – Educação Especial. Depois aquilo ali fica mal. [risos]

M – Mas isso é corrigido.

Prof2,3 – O Ensino Especial é uma medida da Educação Especial, portanto nós estamos a falar de Educação Especial.

Prof1 – Mas no ano passado tinham outros professores de apoio que não eram professores da Educação Especial.

Prof2,3 – Exactamente.

Prof1 – É isso que eu estou a dizer, e que esses professores davam apoio a estas crianças com dificuldades de aprendizagem, e como isso foi cortado eles agora não têm...

Prof2,3 – Exacto.

E – E como é que vocês concebem o papel da Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

? – Pode repetir...

E – Como é que vocês concebem o papel desta Equipa, enquanto estrutura promotora de redes locais de resposta a crianças em situação de vulnerabilidade?

P – Foi um bocadinho... já falámos anteriormente, eu acho que deve ser o papel, um papel, se calhar um dos papéis mais importantes da Equipa. E de certa forma, se nós atendermos àquilo que já fizemos este ano... nomeadamente na sequência disto que a xxxxxx esteve e referir, portanto, a ausência de... ou melhor, portanto, o facto de muitas das crianças que anteriormente tinham diversos tipos de apoio terem deixado de ter por causa desta reestruturação que aquilo que estivemos a fazer agora em Janeiro, que foi no âmbito da rede social, promovemos um workshop sobre esta temática, onde estiveram os Agrupamentos, estiveram as IPSS, onde esteve a Segurança Social, penso que também esteve a saúde, na área da intervenção precoce e a Equipa Multiprofissional. Portanto, congregámos todas as entidades que, em princípio teriam, têm intervenção nesta área, para pensar em conjunto quais eram as dificuldades e esteve uma pessoa do Ministério da Educação... da DREC, um bocadinho para pensarmos as possíveis, portanto quer as dificuldades quer as possíveis respostas. E esse trabalho foi um bocadinho possível e surgiu das angústias, levantadas um bocadinho aqui na Equipa. Quer dizer, o facto de cada um de nós ocupar ou desempenhar funções depois noutras Equipas a nível local, permite-nos ter esta visão mais abrangente... quer das necessidades das crianças e das famílias, quer como das possíveis respostas que possam vir a ser dadas, possíveis recursos que se possam ir buscar através de projectos... pronto. E de certa forma eu acho que esse papel catalizador é fundamental. E aqui temos forças muito unidas, muito dinâmicas... [risos] muitas pessoas a colocar muitas questões e... pronto. Aliás, eu acho que a primeira reunião da Equipa de este ano foi de catarse. [risos] Ou era das energias que o grupo estava a sentir, a revolta. [risos] A xxxxxx ainda cá não estava. Portanto, foi assim, toda a gente muito em polvorosa, portanto, e de certa forma esta energia pôde-se canalizar para agora... depois as respostas não se estruturam é com a rapidez que nós gostaríamos. Só se vai conseguir para o próximo ano lectivo.

Prof1 – E também tanto no ano passado como este ano tivemos, não nos podemos esquecer que as coisas também caminharam um bocadinho melhor, ou as respostas foram mais atempadas, com a colaboração das estagiárias, porque a Dra. xxxxxx sozinha, é a pessoa que está à frente, que dá a cara, mas tem que ter ajuda e se não fossem as estagiárias também não se teria dado resposta...

P – Ah, mas isso todos os anos. Mesmo nos anos em que a Equipa esteve mais descalça...

Prof1 – Ou seja, não são pessoas que são aqui colocadas permanentemente, é um estágio e vão embora, é outro estágio e vão embora. Portanto, tem que ser a Dra. xxxxxx a estar à frente disto tudo, a dar... e a encaminhar, a orientar mas é assim também, não é um recurso que seja permanente. É um recurso. Creio que agora também é o caso da Dra. xxxxxx que está aqui, mas não sabemos até quando, e é assim que vamos trabalhando, aproveitando os bocadinhos que nos vão dando, não é?!

E – Não desperdiçando as oportunidades, não é?! Já há bocadinho responderam, um bocadinho a esta questão, de qualquer forma, se tiverem mais alguma coisa a acrescentar, portanto, a ocorrerem, que solicitações são feitas à Equipa pelos agentes da comunidade... da Saúde... da Segurança Social... é o inverso, quer dizer, para além daqueles que... habitualmente... mais as escolas... há outros serviços, outros agentes da comunidade?...

P – Já houve formação no passado e entretanto, pontualmente, acompanhamento psicológico, mais... pronto. Havia, houve sempre algumas situações em que não passava propriamente pela questão da avaliação, mas mais pela articulação de serviços, portanto... há algumas solicitações de carácter diferente. Neste momento o Agrupamento de xxxxxx solicitou, não sei se foi à Equipa Multiprofissional, se foi à psicóloga da Câmara, a colaboração para... [risos] as avaliações extraordinárias, eu ia-lhe chamar especializadas... mas se calhar vou chamar à Equipa Multiprofissional esse trabalho, porque acho que são 51, até Junho... pronto. [risos] Acho que basicamente é.

E – Passando agora às últimas reflexões, colocando-se vocês agora numa perspectiva crítica, que aspectos identificam como constrangimentos à vossa acção? Portanto, aqueles constrangimentos à acção da Equipa...

Prof1 – Já foram todos ditos.

M – Falta de tempo, falta de recursos, fundamentalmente recursos. Eu quando falo em recursos, digo materiais, pessoais... humanos.

P – É mais humanos.

M – Humanos, é isso. E mesmo materiais, porque às vezes havia necessidade de... e estou-me a lembrar de situações muito concretas... que surgem na Equipa e surgem um bocado na intervenção da saúde com miúdos, que até poderão não estar na Equipa, certo, mas são miúdos que a gente se tivesse aquilo, às vezes é um transporte que resolveria algumas situações, que nós não temos. Andamos... eu acho que é fundamental. O não ter um horário específico para, e o aspecto material que engloba... qualquer tipo de meio, todos os meios.

P – Eu penso que se calhar, um pouco como na Comissão, faz muito sentido, ter um técnico a tempo inteiro, era o ideal. Estamos todos assoberbados com outras coisas, não é, e às vezes temos que fazer das tripas coração para conseguir dar resposta. Portanto... em termos dos recursos materiais não sinto tanto... embora se calhar haveria com certeza... mas portanto face a outro tipo de trabalho que temos...

Pest. – Mas eu consigo perceber, portanto quando fala por exemplo dos transportes, conseguir chegar à criança que não consegue chegar até nós, porque por exemplo não tem carro próprio.

M – Porque os pais trabalham não sei onde...

Pest. – Que está completamente isolada... e não consegue, porque não há transportes...

Prof2,3 – Nós notamos isso.

P – Mas acho que os recursos humanos são...

Prof2,3 – É o fundamental.

P – E se calhar diversificarmos também um pouco mais, seria bom termos alguém da área da linguagem de terapia da fala. Mas não trabalham na Equipa, porque apesar de tudo, há muitas situações. Precisam não só da parte da avaliação como depois da parte... o ideal na minha perspectiva era realmente termos uma bolsa de recursos que pudessem ser afectos consoante as necessidades diagnosticadas e que pudessemos pelo menos durante um ano lectivo, conseguir assegurar a prestação desse serviço.

Prof2,3 – A proposta para os encaminhamentos é que eu acho que realmente... falha.

P – Exactamente.

Prof2,3 – Os encaminhamentos são feitos, a avaliação é feita, o encaminhamento é feito, mas depois a resposta...

? – Esbarra.

E – E elementos facilitadores da vossa acção. O que é que vocês consideram que no fundo está a facilitar ou tem facilitado a vossa acção?

M – Nós somos todos boas pessoas, para começar. [risos] E então pomos em cima da mesa as dificuldades todas. Eu acho que é isso.

P – Não é isso, está é a facilitar.

M – Sim é isso, as pessoas.

P – Em termos hierárquicos estão a disponibilizar dois técnicos, eu acho que é excelente. A autarquia ao longo destes anos todos disponibilizar a logística, coitados, mal eles sabem [risos] isto é *off-record*.

? – Isso não parece...

M – Não isso é cortado... é cortado.

P – Pronto. E a disponibilidade, eu acho que há disponibilidade. Já havia no executivo anterior, mas há disponibilidade deste executivo para estudar... propostas, para ver alternativas e se

precisamos... estamos neste momento a tentar organizar uma estrutura que permita esta prestação de serviços, colmatando a falha de outros ministérios. Portanto e eu acho que só esta abertura já é uma coisa muito positiva.

Prof2,3 – Eu acho que um dos pontos mais facilitadores é termos a xxxxxx aqui. Porque se não tivéssemos... que ela realmente é uma mais valia, uma grande valia nesta Equipa porque...

P – Eu acho que é o contributo de todos!

Prof2,3 – Eu acho que é preciso uma pessoa com o teu perfil e com a tua postura, com a tua capacidade de argumentar. Não isso acho realmente, não...

Prof1 – E está no sítio certo, porque está aqui e ouve-nos a todos e dirige.

P – E esta questão das redes, às vezes o facto de uma pessoa ter uma função em que cruze as coisas, abre-nos também os horizontes e permite-nos pensar em alternativas diferentes. O facto de ter ao lado a rede social, por exemplo, permite-nos ter o conhecimento de projectos, de programas. E entretanto quando abrirem as medidas de financiamento eu acho que vai ser uma oportunidade que não podemos desperdiçar, não é?! Portanto, conseguimos congregiar este diverso conhecimento para depois estruturar, mas eu, neste momento sinto-me muito sozinha e a precisar, eu acho que vamos precisar de marcar uma reunião específica e discutir esta questão do centro de recursos, que eu já vos tinha falado, porque eu sozinha não vou conseguir meter isto de pé. Acho que é fundamental a vossa colaboração...

E – É assim, numa situação ideal, vocês já disseram há bocadinho, se calhar, quantos e quais os profissionais que em vosso entender deveriam integrar uma equipa desta natureza? Portanto, vocês têm técnica de serviço social, têm médica, educadora, psicóloga...

P – Neste momento a forma como nós estamos presentemente organizados e a maneira como eu, acho que provavelmente nós vamos ter que evoluir na resposta... mais técnicos das diferentes áreas, se passamos para da... também do acompanhamento. Para a questão da avaliação e do encaminhamento, eu acho que os técnicos da maneira que estamos, se calhar dava jeito termos mais umas horinhas, de cada um de nós, não é, para o trabalho da Equipa.

Eu acho que a periodicidade com que estamos a reunir... para nos organizarmos de outra maneira... acho que íamos precisar de mais técnicos de todas as áreas.

E – Na hipótese de terem acompanhamento?!

P – Exactamente.

Prof1 – Eu cá tenho outra ideia, se calhar assim uma ideia muito... mas acho que devia haver uma Equipa em cada Agrupamento, isto é que era o ideal e que a Equipa funcionasse em cada Agrupamento porque aqui chegam de todos os Agrupamentos.

Prof2,3 – São só dois xxxxxx.

Prof1 – É, pois... mas dos dois...

Prof2,3 – Dois Agrupamentos e muitos alunos.

Prof1 – Mas quantos são os...

P – E este Agrupamento só nos chega do... o 1º Ciclo.

Prof1 – Ai é?! Não sabia.

Ed? – Ah! Porque eles aqui já têm psicóloga nos SPO's.

? – E enviam para outro lado.

M – Ponto final parágrafo.

? – Ai é?

Ed? – Aqui a psicóloga é do 2º Ciclo e do Secundário, não é? Trabalha nas duas escolas.

M – É, é.

E – Posso? Sendo esta Equipa constituída por profissionais oriundos de diferentes serviços da comunidade, que aspectos são potenciados por esta composição?

Pelo facto dos profissionais que estão aqui, serem... profissionais que integram serviços da comunidade.

P – É o que dissemos anteriormente.

M – Acaba por ser uma mais valia para a Equipa em termos de articulação de serviços, da rede, como falou há bocado. Não, é, porque no diagnóstico social, que é um documento para aí desta grossura [fez o gesto] e que foi feito há não sei quantos anos...

P – Dois mil e dois.

M – Que agora está a ser reestruturado. É assim, a educação, quando fala na educação fala-se precisamente em tudo o que existe em educação. Em todas as redes que trabalham com miúdos. E vamos buscar a saúde, vamos buscar a educação, que está não sei onde, o serviço social, portanto tem que haver uma... tem que ser uma teia, não é, só articulação. E nós até estamos num concelho pequeno, que as pessoas mais ou menos se conhecem, que facilita um pouco, aliás, que facilita bastante, embora tenha outros inconvenientes. É articular os serviços todos porque alguém falou, é este miúdo que está na intervenção precoce, mas está no RSI, que está não sei aonde e mais não sei aonde, e mais não sei aonde. Portanto, tem interesse a gente saber, naquela família, quais são os técnicos ou os serviços que intervêm, não é! Porque se não, a gente não consegue fazer nada. Está a pegar, está a servir um bocado compartilhado e não conseguimos nada. Só resolvemos a situação do imediato.

E – E agora uma última questão: Que medidas é que propoiam com o intuito de melhorar o desempenho de Equipas Multiprofissionais desta natureza? Já não estou a falar da vossa Equipa mas de uma forma geral. Que é que acham que era importante para se melhorar o desempenho deste tipo de Equipas?

M – Que os nossos Ministérios, posso ver [pedido para facultar o guião com o intuito de ler melhor a questão] falta-me o... o verbo, ou o...não é o verbo, é o adjectivo que os nossos Ministérios... acreditassem... não é bem o acreditassem... ah... considerassem importante, que achassem que as Equipas Multiprofissionais são fundamentais para o desenvolvimento em termos de promoção de saúde, social, das crianças.

P – Que valorizassem...

M – Qual é o termo?

Vários – Que valorizassem.

M – É mais, aquele é mais bonito, é esse, é.

P – Eu acho que, eu começo por achar que as Equipas Multiprofissionais precisavam de legislação adequada.

M – Mas aí estão os Ministérios a acreditar.

P – Sim, sim, sim.

M – Depois deles dizerem que sim, eles põem cá para fora as leis todas.

P – Ah... por que se calhar... mais recente que as Equipas Multiprofissionais temos a intervenção precoce, que neste momento corre sérios riscos de ir por água abaixo.

Precisamente porque este trabalho de base, local, baseado nos serviços já existentes na comunidade e o trabalho em Equipa não está a ser valorizado. Portanto, o que dá a ideia de que, superiormente, de facto as pessoas que estão nos Ministérios, com todo o respeito que me merecem... mas as pessoas precisavam realmente de vir sentar o cuzinho na cadeirinha durante uns quinze diazinhos para perceber o que é que se faz no terreno e para perceber a importância das respostas existentes. E que é de facto uma mais valia, que as pessoas se encontrem, que troquem o conhecimento que cada um tem... mais ou menos espartilhado, não é, portanto a formação específica que tem em dada área, que partilhem esse conhecimento, que saímos todos muito mais ricos e que as famílias beneficiam e as crianças beneficiam. E eu acho que o facto, eles neste momento, no que toca, nomeadamente, à intervenção precoce, isto tem-nos sido dito, repetidamente, pelas pessoas que estão na base da pirâmide, por especialistas internacionais e ainda assim a informação não entra.

Prof2,3 – Não entra porque não querem.

M – Não porque esses valores, esses valores só vão... é assim, nós neste momento não podemos dar valores, certo. Só daqui a uns anos é que a gente pode ver a evolução.

P – E já há cálculos feitos a esse... ao nível da intervenção precoce, já há anos que eu vi num congresso em xxxxxx, a Dra. xxxxxx a dar o custo, relativamente à intervenção feita pelos técnicos, a Equipa em dada situação, e portanto a mais valia que isso representava, a médio e a longo prazo para o país. Em termos dos custos acrescidos, não é, que se teriam, caso não tivesse havido essa intervenção inicial.

M – Exactamente.

P – E nos Estados Unidos isto já é feito há muito mais tempo. Portanto, não vou aqui dizer... relativamente à Equipa Multiprofissional, porque tanto quanto é do meu conhecimento, nada disto está feito, ainda. Não sei se a xxxxxx vai conseguir... até se calhar, ir por aí, mas realmente dá a ideia que as pessoas pensam que as pessoas gostam de andar em reuniões, e gostam se calhar, de passar tempo e que a conversa não adianta nada, que não se constrói nada de novo ou de útil com estes encontros.

Prof1 – E que não nos preocupamos, pois.

P – Acho que realmente... se calhar também não basta estar em formação, realmente nós temos que, localmente, começarmos-nos a organizar de forma, mesmo esta questão do *follow-up* que era uma parte importante que nós temos aqui, em termos do nosso esquema de funcionamento e que nós não estamos a fazer. Se calhar é importante de facto fazer isto para podermos ter dados para começar a mostrar superiormente a mais valia do nosso trabalho. Porque doutra maneira nós acabamos por não ter, porque andamos enterrados no dia a dia do trabalho, não é, não conseguimos parar para fazer esta avaliação, para depois mostrar a quem de direito, o que é que se consegue ou se é que se consegue.

Pest. – Provavelmente também não conseguimos dar esses valores tão positivos quanto os que gostaríamos, porque não conseguimos ir além da avaliação e do diagnóstico. E fazer o tal acompanhamento. Eu digo isto enquanto estagiária e enquanto primeira experiência de trabalho. A minha maior frustração é sentir que quando pequei naquela criança e consegui, tenho que a largar. Porque não tenho possibilidades de lhe fazer o acompanhamento. Teria que aprender, é certo, mas não tenho possibilidades em termos de tempo e de recursos para depois dar-lhe a continuidade. Depois de a ter conquistado, depois de a ter avaliado, depois de ter diagnosticado, depois de ter entrado no mundo dela. Portanto eu acho que estas são as duas grandes falhas. É não ir além disso e passar para o acompanhamento e se calhar eu questiono-me se o ser humano sabe trabalhar em Equipa... e se as pessoas lá fora saberão o que é isso de trabalhar em Equipa e que não é só vir para as reuniões, comer bolinhos ou falar. Porque sinceramente, vê-se muito que as pessoas... põem muito o coração na boca quando estão aqui. Pelas crianças, pelos casos, pelas sinalizações, pelas angústias e diz-me deste e diz-me daquele e portanto, o coração está-nos nas mãos. E portanto eu não sei se as pessoas lá fora saberão o que é isso da Equipa e não sei se também se o próprio ser humano está trabalhado para... e passo a repetição, para trabalhar em Equipa, porque não é um trabalho qualquer. Trabalhar em Equipa requer...

M – Porque nós não temos indicadores, começa por aí. Há um trabalho Sueco... eu não sei de que ano... porque eu penso que foi o país, em 1950 e qualquer coisa que primeiro trabalhou, mas eles trabalham de forma muito diferente. Sueco ou Finlandês, penso que foram os dois. Mas eles criaram indicadores, não é, pronto. Nós não temos, os nossos indicadores são: taxas de alfabetização, taxas de retenção, taxas de, taxas de. Portanto, é tudo agora, este ano digam-me as taxas, portanto, a questão não é feita daqui a... vamos pegar num grupo, vamos analisá-lo, vamos avaliá-lo, vamos encaminhá-lo e daqui a não sei quanto tempo vamos ver, e comparar grupos dos que não foram encaminhados. Mas isso nós não temos.

Prof1 – E isso está agora novamente na nova legislação que para mudar de escalão tem que se ter não sei quantos créditos. E por exemplo se é coordenador se exerceu funções, se participou em algum projecto, não vê lá em nenhum sítio a perguntar se faz parte de alguma

Equipa. Se trabalha, se tem algum trabalho que desempenhe, portanto o trabalho que nós estamos aqui a desempenhar, que são só umas horas por mês, disse a Dra. xxxxxx e com toda a razão que é pouco, nós com certeza que teremos que dar mais, mas depois este trabalho não nos vai ser...

Prof2,3 – Não é reconhecido.

Prof1 – Não é uma questão de ser reconhecido. É que a partir do momento em que vão ter créditos para subir, também nos dava jeito já que estamos a trabalhar e a dispor o nosso tempo, e não é só o nosso tempo, porque aqui eu disponho mais do que o tempo, eu disponho-me a mim própria, a minha forma de ser, o meu trabalho, o meu empenho, nestas horas que aqui estou. E portanto eu não venho aqui para passar só o tempo ou para contar o tempo, contabilizar o tempo que aqui estou por mês, senão que eu quando aqui venho, venho fazer algo muito mais importante que isso, venho trazer os problemas das crianças que estão na escola e venho tentar, junto com outros técnicos, resolver o problema dessas crianças, que isso é que me aflige a mim. E portanto todos os créditos contados, para agora subir de escalão, mas nós nem sequer somos nomeados, portanto, daí logo se vê, que não se dá valor a este trabalho da Equipa Multiprofissional.

P – Mas eles sabem que elas existem?

M – Sim, mas não as reconhecem. [risos]

? – Eu não sei se sabem.

Prof2,3 – Sabem, eu acho que sabem.

P – Como a xxxxxx está a dizer, a questão da avaliação do desempenho na função pública, que aqui estamos todas à excepção destas duas caríssimas colegas... ah... se vocês forem a ver, deve ser assim na saúde, não tenho a certeza, é assim na Segurança Social, vai ser assim na autarquia, e eu estou tramada por aí, porque eu só trabalho em Equipa... ah... a avaliação do desempenho não contempla o trabalho em Equipa. Tudo o que nós fazemos em Equipas interdisciplinares, seja a Comissão de Protecção, seja intervenção, não há indicadores de avaliação relativamente a esse trabalho.

M – Nós temos. Nós temos em termos de Intervenção Comunitária. Nós saúde pública temos a intervenção...

P – A atribuição é...

Prof1 – Então vamos pôr aqui também Intervenção Comunitária, aqui na nossa...

M – Exacto.

Prof2,3 – No nosso estatuto depois não diz!

[Falas cruzadas]

P – A questão, voltamos àquela questão do *follow-up* e dos resultados da intervenção. Porque eu não posso dizer que foi fruto da minha intervenção individual, porque foi fruto da intervenção da Equipa que dado resultado pode ter sido atingido. Portanto, isso não contribui, ou... é difícil que isso contribua individualmente para a minha avaliação de desempenho, quando é um trabalho de conjunto, não é?! Portanto, é complicado, realmente medir...

? – O trabalho em Equipa.

P – Mas ele, mas tem que haver alguma maneira, porque ele existe e portanto tem que ser... avaliado, e tem que ser conseguido medir.

Prof1 – Sim, mas é, por exemplo, a xxxxxx é Coordenadora do Ensino Especial.

Prof2,3 – Da Educação Especial.

Prof1 – Da Educação Especial. Ela é coordenadora.

Prof2,3 – Isto é uma luta todos os dias.

Prof1 – Ela é coordenadora, do departamento... a xxxxxx... tem essa mais valia. Eu, e eu não quero, está muito bem. Mas é assim, ela tem um trabalho que desempenha e ela vai ter créditos por isso. Porque é que os outros trabalhos que se desempenham não irão ter créditos, assim como...

? – Exactamente.

Prof1 – Como coordenador, como um... Director de Turma, não é? Tudo isso vai ter e o nosso trabalho aqui logo se vê, por isto.

M – E isto não entra nos outros? Não há qualquer coisa que diga outros?

Prof2,3 – Não.

M – Costuma haver...

Prof2,3 – Se houvesse eu punha lá os meus amantes [risos]

P – Eu acho que isto resolvia-se de facto a nível legislativo. Se houvesse realmente... se fruto do trabalho da xxxxxx e outros como ela, houver... alguém que pense um bocadinho e que decida criar coisa em termos de legislação para apoiar o trabalho, não digo das Equipas, mas para ajudar as crianças nas escolas, com a complexidade de problemáticas que actualmente existem... realmente a parte da avaliação acho que não pode ser... descurada, acho que é fundamental que exista uma estrutura pensada, indicadores pensados para nós... porque fazem assim, isso é uma lacuna, não temos feito os planos de actividades, os relatórios de actividades, não é, para que as coisas depois surjam devidamente concretizadas e mensuráveis para que depois também possam ser tiradas daí as devidas ilações. Não é, porque a parte da avaliação é fundamental.

Prof1 – E depois também outra coisa, fala-se da inteligência nas crianças, não é do que... mas a parte emocional que é tão importante na aprendizagem das nossas crianças, e que muitos dos problemas que nós temos hoje nas escolas são... mais que tudo, uma grande parte, são a nível emocional, e hoje, agora com esta nova legislação não tem...

P – Tem que passar por outro tipo de respostas.

Prof1 – Não tem resposta absolutamente nenhuma...

P – E isso é trabalho, acho que da comunidade. Tem que ser pensado outro tipo de respostas diferentes porque agora a escola é diferente. E quando nós chegámos a falar da questão de até ao 6º ano (haver um professor de referência), porque a questão da relação que um professor tem com um aluno é fundamental e pode minorar imenso os problemas que dada criança apresenta, não é, agora tem que haver outras condições, tem que haver outra estrutura, porque realmente...

Prof1 – E se nós implicássemos também um pouco as Comissões de Pais... nas nossas, porque muitas vezes, tudo isto que estamos aqui a falar, não sabem lá fora, não sabem, às vezes até os Presidentes do Executivo, dos Executivos vários, não sabem os pais, nem sabem... a, a Associação de Pais, porque eu acho que as Associações de Pais, se estiverem a trabalhar como dever ser, eles até podem, conseguem mexer com alguma coisa. E se calhar não estão sensibilizados, também para estes... problemas, acho que também havíamos se calhar... pensar em como os...

P – Mobilizar, como ser um motor e como pôr toda a gente a trabalhar em comunidade educativa.

Prof1 – Se calhar como Equipa também nos falta isso. Não sei, eu só estou a pôr, a levantar a questão, não estou a...

E – Mais alguém?!... Alguém quer fazer mais alguma intervenção?... Pode dar-se por concluída?... Sim...

ANEXO 10: Nota explicativa dos objectivos da aplicação dos questionários aos docentes

ESTUDO – EQUIPAS MULTIPROFISSIONAIS

Fernanda Alves Pereira, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Salamanca, encontra-se a realizar a investigação: ***Equipas Multiprofissionais – Microestruturas potenciadoras de trabalho em rede ao serviço da inclusão em Portugal***, que visa *demonstrar as potencialidades de Equipas Multiprofissionais gerarem intervenções optimizadas junto de crianças em situação de vulnerabilidade ou risco de exclusão, sustentadas na interacção e cooperação entre diferentes serviços e/ou intervenientes da comunidade.*

Nesse âmbito, e dada a importância de conhecer a opinião daqueles que lidam de perto com as crianças que são encaminhadas para as equipas em estudo, vem por este meio, solicitar a sua colaboração, através do preenchimento, com carácter anónimo, do questionário em anexo, que tem por objectivos:

Identificar, com base em percepções e representações de distintos docentes:

O grau de satisfação relativamente ao trabalho desenvolvido pelas Equipas em estudo;

As suas potencialidades e constrangimentos;

A sua capacidade de interacção com diferentes serviços da comunidade.

Nota: Uma vez concluída a investigação, será facultado resumo da mesma ao Órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas de _____.

Candieira, ____ de Maio, de 2007

Grata pela colaboração

(Fernanda M^a M. F. Alves Pereira)

ANEXO 11: Tratamento dos dados da 1ª recolha (questão 6.1)

EQUIPA A

Quadro n.º 6.1 A

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insulficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação docente ineficaz	Identifique-as:	F
A1	14	7	x	x	x			x							x	
A2	9	4	x													x
A3	5	1	x					x							x	
A4	11	3	x	x			x	x							x	
A5	8	2	x	x											x	
A6	9	3	x	x				x							x	
A7	11	4	x	x			x	x							x	
A8	10	3	x	x	x	x		x								x
A9	7	1	x	x	x	x		x	x						x	
A10	14	7	x		x			x				x				x
A11	18	9	x	x	x	x		x			x	x				x
A12	-	-	x	x		x		x								x
A13	7	2	x			x		x								x
A14	15	8	x	x	x	x		x								x
A15	11	3	x	x		x		x								x
Sub-Totais			15	7	11	7	8	2	11	1	0	0	2		9	6
Total																

Quadro n.º 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insulficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
A16	16	8	x	x		x		x								x
A17	8	3	x					x								x
A18	10	4	x					x	x							x
A19	9	2	x	x				x								x
A20	9	2	x	x		x		x								x
A21	12	6	x	x				x								x
A22	13	7	x					x								x
A23	8	2	x					x								x
A24	8	2	x	x	x	x		x								x
A25	12	5	x	x				x			x					x
A26	13	5	x	x	x	x		x	x	x	x					x
A27	9	2	x			x		x								x
A28	9	4		x		x		x								x
A29	8	2	x	x				x		x						x
A30	12	5	x	x				x								x
Sub-Totais			14	3	10	2	6	0	15	2	2	2	0		4	11
Total																

EQUIPA C

Quadro n.º 6.1 C

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo	
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz		Identifique-as:	F
C1	13 7	x				x		x							x
C2	15 8	0		x				x				Gravidez na adolescência	x		
C3	17 9	0		0				0	x			Gravidez na adolescência	x		
C4	13 7	0						0					x		
C5	7 1ª	x		0				x	0				x		
C6	7 2ª	0		x				0					x		
C7	13 5ª	0						0				Terapia da Fala		x	
C8	8 3ª	0		0		0		x						x	
C9	8 2ª	0						0						x	
C10	9 3ª	0	0	0		x		0						x	
C11	7 2ª	0		x		x		0						x	
C12	12 5ª	x						0							x
C13	8 2ª	0	0	0		0		0						x	
C14	8 2ª	0						0							x
C15	9 2ª	0						0							x
Sub-Totais		12+3=15	2+0=2	5+3=8	0+0=0	2+3=5	0+0=0	11+4=15	1+1=2	0+0=0	0+0=0	0+0=0	3	7	8
Total															

Quadro n.º 6.1 (Cont.)

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo	
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz		Identifique-as:	F
C16	11 4ª	0						0							x
C17	13 6ª	0	0	0	x	x		0	x						x
C18	5 1ª	0												x	
C19	15 7ª	x						0							x
C20	10 3ª	0	0	0				0							x
C21	7 1ª	0		0				x							x
C22	8 2ª	0	0	0		0		0							x
C23	8 2ª	0		0				x							x
C24	15 7ª		0	0				0							x
C25	9 3ª	0		0				x							x
C26	15 9ª		0	0					x				Pai fez tentativa de suicídio	x	
C27	9 3ª	0						0							x
C28	11 3ª	0	0	0		0		0		x					x
C29	11 3ª	0	x	0				x					Esteve institucionalizado		x
C30	9 2ª	0						0							x
Sub-Totais		11+1=12	5+1=6	9+0=9	0+1=1	0+1=1	1+0=1	8+4=12	0+2=2	0+1=1	0+0=0	0+0=0	2	5	10
Total															

Quadro n.º 6.1 (Cont.)

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
C31	9	3 ^a	0	0	0			x								x
C32	8	3 ^a	0													x
C33	6	1 ^a	0	x												x
C34	8	3 ^a	0	x				0								x
C35	8	2 ^a	0	x				0							x	
C36	8	3 ^a	x					x								x
C37	16	7 ^a	0	0				0	x							x
C38	15	9 ^a	x			x		0								x
C39	16	7 ^a	x					0								x
C40	15	9 ^a	0					x								x
C41	13	6 ^a	0	x				0								x
C42	11	5 ^a	x					0								x
C43	7	2 ^a	0	0		x	x	0								x
Sub-Totais			9+4=13	2+0=2	3+4=7	0+0=0	0+2=2	0+1=1	7+3=10	0+1=1	0+0=0	0+0=0	0+0=0	3	4	9
Total			32+8=40	9+1=10	17+7=24	0+1=1	2+6=8	1+1=2	26+11=37	1+4=5	0+1=1	0+0=0	0+0=0	8	16	27

EQUIPA D

Quadro n.º 6.1 D

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
D1	4	1 ^a	x													x
D2	4	1 ^a	x													x
D3	12	6 ^a	x			x	x									x
D4	15	3 ^a		x	x	x		x								x
D5	5	1 ^a		x		x										x
D6	1	-		x												x
D7	8	2 ^a	x					x								x
D8	7	1 ^a	x													x
D9	6	1 ^a		x	x	x										x
D10	8	3 ^a		x	x	x										x
D11	10	5 ^a		x	x	x		x								x
D12	12	7 ^a		x	x	x										x
D13	11	5 ^a		x	x	x		x								x
D14	8	2 ^a		x	x	x		x								x
D15	3	-	x	x		x										x
Sub-Totais			6	0	10	7	10	1	5	0	0	0	0		5	10
Total																

Quadro n° 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo			
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar/ Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F	M
H16	8	2ª	x													x	
H17	10	3ª						x								x	
H18	7	2ª						x			x					x	
H19	9	2ª	x					x								x	
H20	8	2ª	x					x								x	
H21	7	2ª	x													x	
H22	7	2ª			x			x								x	
H23	7	2ª	x													x	
H24	7	2ª	x													x	
H25	7	1ª	x													x	
H26	8	2ª	x					x								x	
H27	10	4ª	x		x			x								x	
H28	8	2ª			x			x								x	
H29	10	4ª			x			x								x	
H30	9	3ª	x					x								x	
Sub-Totais			10		4	0	0	3	0	0	1	0				9	6
Total																	

Quadro n° 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo			
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar/ Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F	M
H31	8	2ª						x								x	
H32	8	1ª						x								x	
H33	6	1ª	x					x							x		
H34	7	2ª						x								x	
H35	9	3ª	x		x			x								x	
H36	9	3ª	x		x											x	
H37	7	2ª						x								x	
H38	7	1ª						x								x	
H39	8	2ª						x								x	
H40	8	2ª	x					x								x	
H41	8	2ª						x								x	
H42	6	1ª	x												x		
H43	7	1ª	x					x								x	
H44	9	3ª			x			x			x					x	
Sub-Totais			6		1	2	0	1	1	0	0	1	0			2	12
Total			27		8	3	1	6	2	0	0	2	0			15	28

EQUIPA I

Quadro n.º 6.1 I

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar				Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo			
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável		Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
I1	14	7						X							X	
I2	14	8						X							X	
I3	6	M	X	X												X
I4	4	M	X													X
I5	6	M	X													X
I6	5	M	X												X	
I7	5	M	X													X
I8	6	M	X													X
I9	7	M	X													X
I10	6	M	X													X
I11	7	M	X													X
I12	5	M	X													X
I13	10	4 ^a	X													X
I14	9	3 ^a						X			X				X	
I15	9	3 ^a	X													X
Sub-Totais			12	0	1	0	0	3	0	0	1	0			5	10
Total																

Quadro n.º 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar				Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo			
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável		Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
I16	10	2 ^a	X												X	
I17	8	2 ^a	X													X
I18	9	3 ^a														X
I19	6	M	X													X
I20	6	M	X												X	
I21	8	2 ^a	X					X							X	
I22	6	M	X	X												X
I23	10	4 ^a			X			X							X	
I24	7	M	X													X
I25	8	2 ^a						X							X	
I26	8	2 ^a	X													X
I27	6	M	X												X	
I28	6	M	X												X	
I29	6	M	X												X	
I30	8	2 ^a	X													X
Sub-Totais			12	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0		8	7
Total																

Quadro nº 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
I31	6	ME	X													X
I32	9	3ª						X			X					X
I33	6	ME	X													X
I34	6	ME	X													X
I35	6	ME	X													X
I36	11	5ª	X													X
I37	8	3ª		X				X								X
I38	13	9ª	X													X
I39	9	2ª						X								X
I40	14	9ª						X								X
I41	7	2ª	X													X
I42	16	7ª	X													X
I43	18	7ª						X								X
I44	15	9ª						X	X							X
I45	15	9ª					X									X
Sub-Totais			8	0	1	0	0	1	6	1	0	1	0	0	3	12
Total																

Quadro nº 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
I46	9	2ª						X			X					X
I47	7	2ª				X		X								X
I48	7	2ª		X				X								X
I49	8	2ª	X													X
I50	7	2ª						X								X
I51	7	2ª	X													X
I52	8	2ª						X			X					X
I53	8	2ª						X								X
I54	8	2ª	X													X
I55	18	9ª	X													X
I56	6	ME	X													X
I57	13	9ª	X													X
I58	6	ME	X													X
I59	5	ME	X													X
I60	8	2ª	X													X
Sub-Totais			9	0	1	0	1	0	6	0	0	2	0		7	8
Total																

EQUIPA K

Quadro n.º 6.1 K

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo	
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Do foro, físico, psíquico, sensorial ou comportamental	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar/ Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:
K1	11 4º	Ø											Pai ausente		x
K2	8 3º		x	x			Ø								x
K3	6 II	Ø											Pai falecido recentemente		x
K4	4 II	Ø						Ø					Criança adoptada aos 2 anos		x
K5	5 II	Ø													x
K6	8 2º	x		x				Ø							x
K7	8 3º							Ø							x
K8	8 2º			x		x	Ø	Ø							x
K9	7 1º	x		Ø				x							x
K10	7 1º	Ø	Ø	Ø											x
K11	8 2º	x						Ø							x
K12	12 5º	Ø						x							x
K13	14 7º	Ø		Ø											x
K14	5 II			Ø											x
K15	10 2º	Ø					Ø	x							x
Sub-Totais		8+3=11	2+1=3	3+3=6	0+0=0	0+1=1	3+0=3	5+3=8	0+0=0	0+0=0	0+0=0	0+0=0	3	10	5
Total															

Quadro n.º 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo	
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Do foro, físico, psíquico, sensorial ou comportamental	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar/ Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:
K16	11 4º	x		x	x	Ø	x	Ø							x
K17	5 II	x		Ø											x
K18	7 1º	x		x				Ø							x
K19	12 7º							Ø			x				x
K20	8 2º	x						Ø							x
K21	5 II	x					Ø	Ø					Pai suicidou-se em 2005	x	
K22	8 2º				x			Ø							x
K23	12 5º							x			Ø	x			x
K24	8 2º					x		Ø							x
K25	7 1º	x		Ø				Ø		x	Ø	x			x
K26	5 II			x		Ø		Ø							x
K27	13 5º			Ø			x	Ø							x
K28	7 2º	Ø				x		x							x
K29	11 6º	Ø				x		x							x
K30	9 3º	x								x					x
Sub-Totais		2+7=9	0+0=0	3+3=6	0+2=2	2+3=5	1+2=3	10+3=13	0+0=0	0+2=2	2+1=3	0+2=2	1	8	7
Total															

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo			
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Do foro, físico, psíquico, sensorial ou comportamental	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar/ Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável		Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
K31	15	9	x														0
K32	5	II	0		0				0								x
K33	11	4	0					0	x								x
K34	13	5	x		0				0								x
K35	9	2	x						0							x	
K36	8	2			x		0		0								x
K37	12	7	0														x
K38	6	II	0		x									Pai ausente por motivos profissionais			x
K39	7	1	0						0						x		
K40	7	2	x						0						x		
K41	9	3	0					0									x
K42	14	5	x						0		x						x
K43	6	II	x						0								x
K44	11	6	0														x
K45	9	3	x		0			x									x
Total			7+7=14	0+0=0	4+2=6	0+0=0	1+0=0	2+1=3	8+2=10	0+0=0	0+1=1	0+0=0	0+0=0	1	3	12	

Quadro n.º 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo			
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Do foro, físico, psíquico, sensorial ou comportamental	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar/ Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável		Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
K46	8	1	x														x
K47	9	II	0		0			x						Pai faleceu recentemente			x
K48	7	1	x						0								x
K49	7	1	0						x						x		
K50	9	2			0			x	0								x
K51	7	-	0	0	0		x									x	
K52	9	II	x			0	0		0								x
K53	11	5	0						0								x
K54	10	2	0		x				0								x
K55	6	II			x				x								x
K56	4	II	x			x											x
K57	6	II	0						x								x
K58	6	II	0					x									x
K59	9	3	0		0						x					x	
K60	8	2	0		x				0								x
Total			9+4=13	1+0=1	4+4=8	1+1=2	1+2=3	0+3=3	7+3=10	0+0=0	0+1=1	0+0=0	0+0=0	1	5	10	

EQUIPA M

Quadro n.º 6.1 M

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo			
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Do foro, físico, psíquico, sensorial ou comportamental	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável		Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
M1	8	2	0		x		0		x							x	
M2	6	1	0				0		x							x	
M3	10	4	x						0							x	
M4	11	4	0						x							x	
M5	5	2	0						x							x	
M6	13	7	0												x		
M7	13	7	0		0		x		x					Acolhimento institucional	x		
M8	16	7	0		0				x					Acolhimento institucional	x		
M9	14	7	0		x		x		0					Acolhimento institucional	x		
M10	11	5	0		x		x							Acolhimento institucional	x		
M11	14	7	0		0		x		x					CPCJ	x		
M12	11	5	0		0		x		0					CPCJ		x	
M13	12	6	0		0											x	
M14	9	3	0						x							x	
M15	15	8	0						0							x	
Sub-Totais			14+1=15		0+0=0	5+3=8	0+0=0	2+5=7	0+0=0	4+8=12	0+0=0	0+0=0	0+0=0	0+0=0	6	8	7
Total																	

Quadro n.º 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo			
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Do foro, físico, psíquico, sensorial ou comportamental	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável		Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
M16	8	2	x						x							x	
M17	12	5	0		x				x							x	
M18	8	2	0		x		x		0							x	
M19	12	5	0						0							x	
M20	7	2	0						0							x	
M21	7	2												Sem alterações		x	
M22	8	1	0						0							x	
M23	8	2	0						0							x	
M24	9	3	0		0									Desenvol. cognitivo acima da média CPCJ		x	
M25	7	2	0		x		x									x	
M26	12	6	0		x							x		Desenvol. cognitivo acima da média		x	
M27	7	2	0						0							x	
M28	10	5			x		x									x	
M29	13	5	0		x		x		x			x				x	
M30	9	2	0						x							x	
Sub-Totais			12+1=13		0+0=0	1+6=7	0+0=0	0+4=4	0+0=0	6+4=10	0+0=0	0+0=0	0+2=2	0+0=0	4	4	11
Total																	

Quadro n.º 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo	
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz		Identifique-as:	F
M31	9 2º	Ø		x		x	Ø							x	
M32	9 3º	Ø													x
M33	8 2º	Ø					Ø	x			x			x	
M34	16 7º	Ø		x				x						x	
M35	14 7º	Ø		x				Ø							x
M36	7 2º	x		x				x							x
M37	8 2º	Ø						x			Ø				x
M38	6 1º	Ø		x				x			x				x
M39	8 2º	Ø													x
M40	14 7º	Ø									x				x
M41	8 2º	Ø		x		x	Ø	x							x
M42	8 2º	Ø						Ø						x	
M43	15 -	Ø												x	
M44	8 2º							Ø			x			x	
M45	7 2º			Ø				Ø			x				x
Sub-Totais		12+1=13	0+0=0	1+6=7	0+0=0	0+2=0	2+1=3	5+6=11	0+0=0	0+0=0	1+6=0	0+0=0	1	7	8
Total															

Quadro n.º 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo	
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz		Identifique-as:	F
M46	6 1º												Sem alteração	x	
M47	4 2º	Ø													x
M48	11 4º	x		Ø				x			x			x	
M49	12 6º	Ø									x				x
M50	8 2º			Ø				Ø			x				x
M51	7 2º							Ø			x			x	
M52	8 2º	Ø						x						x	
M53	6 1º	Ø		Ø				x						x	
M54	7 2º	Ø		x				x							x
M55	14 6º	Ø						Ø			Ø				x
M56	15 6º	Ø		x				x			Ø				x
M57	12 5º	Ø						x							x
M58	12 5º	Ø						x							x
M59	13 5º	Ø						x							x
M60	13 5º	Ø						x			Ø				x
Sub-Totais		11+1=12	0+0=0	3+2=5	0+0=0	0+0=0	0+0=0	3+9=12	0+0=0	0+0=0	3+4=7	0+0=0	1	5	10
Total															

Quadro n° 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar/ Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
M61	12	9ª	0					x			0			x		
M62	14	9ª	0					x			0				x	
M63	13	5ª	0	0				x			0				x	
M64	7	1ª	0	0				x							x	
M65	6	1ª	0					x						x		
M66	9	1ª	0					x			0				x	
M67	7	2ª											Sem alterações	x		
M68	12	9ª	0											x		
M69	7	1ª	0					x						x		
M70	14	7ª	0					x			0				x	
M71	12	5ª	0					x			0				x	
M72	9	4ª	0					x							x	
M73	7	1ª	0	0											x	
M74	7	1ª	0												x	
M75	12	5ª	0					0						x		
Sub-Totais			14+0=14	0+0=0	3+0=3	0+0=0	0+0=0	0+0=0	1+10=11	0+0=0	0+0=0	6+0=6	0+0=0	1	6	9
Total																

Quadro n° 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar/ Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
M76	6	1ª	x	0												x
M77	12	5ª	0					x			x				x	
M78	9	-	0	x				x			0					x
M79	12	5ª	0	0				x			0					x
M80	10	3ª						0			0				x	
M81	11	-	0					0								x
M82	7	3ª	0					0							x	
M83	16	5ª	0					0								x
M84	9	2ª	0					x			0					x
M85	8	2ª	0					0								x
M86	11	4ª	0					x			0					x
M87	6	3ª	x													x
M88	7	1ª	0					0								x
M89	7	2ª	0	0												x
M90	5	3ª	0	0												x
Sub-Totais			12+2=14	0+0=0	4+1=5	0+0=0	0+0=0	0+0=0	6+5=11	0+0=0	0+0=0	5+1=6	0+0=0	0	7	8
Total																

Quadro n° 6.1

Identificação da criança		Problemas inerentes à criança	Problemas associados ao contexto sócio-familiar					Problemas associados ao contexto escolar					Outras Problemas	Sexo	
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Ausentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz		Identifique-as:	F
M91	7 2ª							x						x	
M92	12 3ª	Ø						x			Ø			x	
M93	11 9ª	Ø						x						x	
M94	8 2ª	x												x	
M95	9 3ª	Ø										Desenvol. cognitivo acima da média		x	
M96	12 3ª	Ø						Ø			Ø			x	
M97	8 2ª	Ø		x				x			x			x	
M98	10 3ª	x						Ø						x	
M99	7 1ª			x									x		
M100	6 1ª			x							x			x	
M101	8 3ª	x									x	Desenvolvimento acima da média		x	
M102	7 1ª											Exame normal		x	
M103	14 7ª	x									x	Desenvolvimento acima da média		x	
M104	7 1ª	Ø									x		x		
M105	7 2ª	Ø									x			x	
Sub-Totais		7+4=11	0+0=0	0+3=3	0+0=0	0+0=0	0+1=1	2+4=6	0+0=0	0+0=0	2+6=8	0+0=0	4	3	12
Total															

Quadro n° 6.1

Identificação da criança		Problemas inerentes à criança	Problemas associados ao contexto sócio-familiar					Problemas associados ao contexto escolar					Outras Problemas	Sexo	
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Ausentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz		Identifique-as:	F
M106	6 2ª	Ø												x	
M107	10 2ª	Ø		Ø			x	x					Acolhimento em lar	x	
M108	8 3ª	x								x				x	
M109	14 7ª	Ø		x				x						x	
M110	8 3ª	Ø										Desenvolvimento acima da média		x	
M111	17 9ª	Ø						x						x	
M112	9 3ª	Ø						x						x	
M113	11 4ª	Ø						x		x		Desenvolvimento acima da média		x	
M114	9 2ª	Ø						Ø		x				x	
M115	7 2ª	Ø						Ø		x				x	
M116	12 7ª	Ø						Ø		x				x	
M117	5 2ª											Desenvolvimento normal	x		
M118	9 4ª	Ø												x	
M119	7 2ª			Ø			x							x	
M120	11 4ª	Ø					Ø	x		x				x	
Sub-Totais		12+1=13	0+0=0	2+1=3	0+0=0	1+2=3	0+1=1	3+6=9	0+0=0	0+0=0	0+6=6	0+0=0	4	5	10
Total															

Quadro n° 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
M121	8	2ª	0					x			0				x	
M122	5	3ª	0												x	
M123	7	2ª	0					0			x				x	
M124	4	3ª	0											x		
M125	11	5ª	0					0			x				x	
M126	6	1ª	0					0							x	
M127	5	3ª	0												x	
M128	11	2ª	0	0			x	0			x			x		
M129	11	5ª	0					0							x	
M130	13	7ª	0					0							x	
M131	15	8ª	0					0							x	
M132	6	1ª	0					x							x	
M133	7	2ª	0					0							x	
M134	6	1ª	0	0			0								x	
M135	7	2ª	0					0			x				x	
Sub-Totais			15+0=15	0+0=0	2+0=2	0+0=0	1+1=2	0+0=0	9+2=11	0+0=0	0+0=0	1+4=5	0+0=0		2	13
Total																

Quadro n° 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade		Ano escolaridade	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
M136	8	3ª											Exame normal	x		
M137	10	3ª	0	0			x	0						x		
M138	12	5ª	0					0							x	
M139	8	2ª	0					x			x				x	
M140	9	4ª	x					x			x				x	
M141	9	3ª	0	x				0							x	
M142	5	3ª	0												x	
M143	8	2ª	0					x			x				x	
M144	10	4ª	0											x		
M145	7	2ª	0					0			x				x	
M146	5	3ª	0												x	
M147	9	3ª	0	x				0			x				x	
M148	5	3ª	0												x	
M149	8	3ª											Exame normal	x		
M150	5	3ª	0	x			x				x				x	
Sub-Totais			12+1=13	0+0=0	1+3=4	0+0=0	0+2=2	0+0=0	5+3=8	0+0=0	0+0=0	0+6=6	0+0=0	2	6	9
Total																

Quadro n.º 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz		Identifique-as:	F	M
M151	6	RE	Ø	x			x				x				x	
M152	11	Ø	x	Ø				x						Desenvolvimento acima da média		x
M153	8	2	Ø					x			x				x	
M154	7	1	Ø					x								x
M155	8	2	x				Ø	x								x
M156	6	1	Ø					x								x
M157	12	4	x	Ø		Ø		Ø			x			Leve processo na CPCJ		x
M158	9	4	Ø	Ø				x								x
M159	7	2	x	Ø		Ø		x								x
M160	8	2	Ø	x				Ø			x					x
M161	9	3	Ø					x								x
M162	5	RE												Desenvolvimento acima da média		x
M163	8	-	Ø	Ø			Ø							Desenvolvimento acima da média	x	
M164	13	Ø	Ø					x								x
M165	9	2	Ø					Ø			x					x
Sub-Totais			10+4=14	0+0=0	5+2=7	0+0=0	2+1=3	2+0=2	3+9=12	0+0=0	0+0=0	0+5=5	0+0=0	4	6	9
Total																

Quadro n.º 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar / Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo	Coordenação educativa ineficaz		Identifique-as:	F	M
M166	8	3	Ø				Ø							Desenvolvimento acima da média		x
M167	10	3	Ø				Ø									x
M168	7	2	Ø	Ø		Ø	Ø	x								x
M169	13	Ø	Ø	Ø				x		Ø					x	
M170	7	1	Ø													x
M171	6	RE	Ø					Ø							x	
M172	13	Ø	Ø	x		Ø								Desenvolvimento acima da média		x
M173	7	RE	Ø	x		Ø	Ø	Ø								x
M174	7	2	Ø					x			x					x
M175	9	3	Ø					x			x					x
M176	9	3	Ø				Ø									x
M177	9	4	Ø					x								x
M178	6	RE	Ø													x
M179	7	2	Ø													x
M180	11	3	Ø				Ø				x					x
Sub-Totais			15+0=15	0+0=0	2+2=4	0+0=0	3+0=3	6+0=6	2+5=7	0+0=0	1+0=1	0+3=3	0+0=0	2	3	12
Total																

Quadron° 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Do toro, físico, psíquico, sensorial ou comportamental	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar/ Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
M181	10 3	0						x			x					x
M182	13 3	0		0			0	0							x	
M183	10 4	0					0								x	
M184	13 7												Exame normal			x
M185	10 3	0						x					Em família de acolhimento	x		
M186	11 4	0						0			x					x
M187	15 7	0		0				0								x
M188	8 2	0											Desenvol. cognitivo acima da média			x
M189	14 6	0						0								x
M190	14 6	0		0		0	0	0			x		Acompanhado pela CPCJ	x		
M191	9 3	x														x
M192	8 2	0														x
M193	8 2	0		0		0		x			x					x
M194	7 2	0						0								x
M195	10 3	0						0			x					x
Sub-Totais		13+1=14	0+0=0	4+0=4	0+0=0	3+0=3	3+0=3	7+3=10	0+0=0	0+0=0	5+0=5	0+0=0	4	5	10	
Total																

Quadron° 6.1

Identificação da criança		Problemáticas inerentes à criança	Problemáticas associadas ao contexto sócio-familiar					Problemáticas associadas ao contexto escolar					Outras Problemáticas	Sexo		
Exemplo: A1; A2; A3...	Idade Ano escolaridade		Do toro, físico, psíquico, sensorial ou comportamental	Diferentes formas de maus-tratos	Inadequação das relações e dinâmicas inter-familiares	Acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente	Privação sócio-económico-cultural	Patologia prolongada ou crónica	Insucesso Escolar/ Competências em défice	Absentismo / Abandono escolar	Clima de escola desfavorável	Inadequação do processo educativo		Coordenação educativa ineficaz	Identifique-as:	F
M196	11 4	0						0								x
M197	8 2	0		0			0	x					Acompanhada pela CPCJ	x		
M198	9 3	x											Desenvol. cognitivo acima da média	x		
M199	15 6			x												x
M200	8 3							x								x
M201	10 4												Sem alterações	x		
M202	8 1	x														x
M203	4 2												Sem alterações	x		
M204	13 5	0		0												x
M205	12 4			x				0								x
M206	13 4	x						x								x
M207	10 3	x		x				x			x					x
M208	14 3	x						x								x
M209	7 2	x		x				x								x
Sub-Totais		3+6=10	0+0=0	2+4=6	0+0=0	1+0=1	0+0=0	2+6=8	0+0=0	0+0=0	0+1=1	0+0=0	4	9	5	
Total		162+23=185	0+0=0	35+33=68	0+0=0	13+17=30	13+3=16	36+30=66	0+0=0	1+0=1	23+44=67	0+0=0	37	76	103	

ANEXOS 12: Documentos utilizados pelas Equipas**12.1: Ficha de registo de processos**

Equipa Multiprofissional de EQUIPA F
Ano Lectivo 2006/2007

Registo de Processos

Data de entrada do processo	Nome do aluno	Data de nascimento	Ano /Turma	Proveniência	Problemática evidenciada	Observações

EQUIPA MULTIPROFISSIONAL

EQUIPA N

Reunião n.º1

Data: 25/10/2005

Participantes:

Ordem de Trabalhos:

Assuntos Tratados	Decisões Tomadas

Sede:

Tel.
Fax:

12.3: Desdobrável de divulgação da Equipa



Equipa Multiprofissional de Diagnóstico e Encaminhamento

CENTRO DE SAÚDE DE CANTANHEDE

Constituição da Equipa

- **Médica / Coordenadora**
(Centro de Saúde Cantanhede)
- **Assistente Social**
(Centro de Saúde Cantanhede)
- **Psicólogos**
(Agrupamento de Escolas Finlândia-Fabros e Centro de Saúde Cantanhede)
- **Educadoras e Professores especializados em Educação Especial**
(Agrupamento de Escolas de Cantanhede, Agrupamento Escolas Gandara Maior-Tocha)
- **Terapeuta da Fala**
(Agrupamento da Zona Urbana da Figueira da Foz)
- **Administrativa**
(Centro de Saúde Cantanhede)



Tel: 23141.9030
Fax: 23141.9.033
Endereço:
Av. 25 Abril, 44
3060-123 Cantanhede
e-mail:
accantanhede@arscolmbra.mh.saude.pt

Equipa Multiprofissional de Diagnóstico e Encaminhamento do Centro de Saúde de Cantanhede

O Que é ?

É uma equipa criada como "experiência piloto" em 24 de Dezembro de 1992 por Despacho Conjunto dos Ministérios da Qualidade de Vida, da Educação e dos Assuntos Sociais.

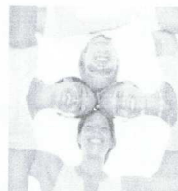
Visa um trabalho conjunto entre técnicos da saúde, educação e da segurança social no rastreio, diagnóstico e encaminhamento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Objectivos:

- Avaliação e Diagnóstico Psicopedagógico e/ou Clínico.
- Encaminhamento para os serviços com a resposta mais adequada ao problema identificado.
- Promoção da articulação e res-ponsabilização de respostas que assegurem a continuidade do atendimento.
- Rentabilização dos técnicos existentes respondendo a necessidades das crianças e Jovens do Concelho de Cantanhede

A quem se destina?

Destina-se a crianças e jovens, dos 3 aos 15 anos, do concelho de Cantanhede que apresentem qualquer tipo de problema que implique uma abordagem interdisciplinar.



Quem pode recorrer?

Pais e Encarregados de Educação; Profissionais de Educação e Equipas de Saúde.

12.4: Protocolo de Cooperação (Equipas B, C, D, E e F)

*Associação
19/12/2016 (D.A.)*

PROTOCOLO DE COOPERAÇÃO

Protocolo de cooperação entre o Centro de Saúde de [] o Agrupamento de Escolas de [] e o Centro Social [] para o funcionamento da

Equipa Multiprofissional []

Nota Prévia:

A Equipa Multiprofissional de [] semelhança de mais cinco equipas a nível nacional, foi criada por um despacho conjunto dos Ministérios da Qualidade de Vida, da Educação e dos Assuntos Sociais, publicado no D. R. nº 296, II Série de 24/12/82 e confirmado pelo despacho da Presidência do Concelho de Ministros e Ministério da Educação, do Trabalho e Segurança Social e Saúde, publicado no D. R. nº 104, II Série de 5/3/84, despacho este ditou a criação de uma sétima equipa. Estas equipas funcionavam nos Centros de Saúde, dos quais dependiam administrativamente, sendo o coordenador da Equipa, o Director do Centro de Saúde.

Ainda que inicialmente tenham sido criadas tendo em vista o atendimento da criança deficiente, o guião de funcionamento, então proposto pelo Secretariado Nacional de Reabilitação, já apontava para objectivos mais abrangentes, referindo, entre outros, o atendimento a crianças e jovens (0-18 anos) com perturbações do desenvolvimento que necessitassem de cuidados especiais de educação. Em [] com a posterior criação da Consulta de Desenvolvimento, que passou a dar resposta às crianças mais novas (0-6

anos), a Equipa Multiprofissional começou a receber apenas os casos de crianças em idade escolar, isto é, a partir dos 6 anos de idade.

Contudo, atendendo ao número crescente de solicitações, as respostas dadas pela E. Multiprofissional e Consulta de Desenvolvimento têm vindo a revelar-se insuficientes. Deste modo e atendendo a que, hoje em dia, a maior parte das localidades já dispõe de técnicos capazes de, conjuntamente, assegurarem o atendimento às crianças e jovens em idade escolar, serve este protocolo para criar novas equipas / dar continuidade ao funcionamento de equipas já criadas em diferentes zonas do concelho, tendo em vista:

- uma maior rapidez e eficácia nas respostas aos pedidos de intervenção;
- a implementação de um novo tipo de abordagem que permita um conhecimento mais próximo e contextualizado das situações, envolvendo de forma mais directa todos os intervenientes no processo educativo;
- a rentabilização de recursos, implicando as estruturas locais no atendimento dos casos da sua área de influência, através da cedência de técnicos.

No pressuposto de que todos os profissionais de Saúde, Educação e Segurança Social devem trabalhar articuladamente, este protocolo pretende formalizar o processo de cooperação entre o Centro de Saúde de [] e outros serviços / instituições locais, no sentido de contribuir para a rentabilização dos recursos existentes e para a melhoria da qualidade do serviço prestado às crianças e jovens deste concelho, cuja problemática justifique uma abordagem multidisciplinar.

Assim, o Centro de Saúde de [] e as estruturas acima citadas, celebram o presente protocolo que se rege pela seguinte articulação:

Artigo 1º

Objectivos

O acordo tem como objectivos fundamentais:

- o atendimento de situações- problema de crianças e jovens em idade escolar, numa perspectiva ecológica e transdisciplinar. Em situações directamente relacionadas com o processo ensino/aprendizagem deverão ser, em primeiro, esgotadas as medidas previstas no âmbito da turma / escola. Poderão igualmente ser abordados casos de crianças de idade inferior, desde que a situação o justifique;
- a articulação e dinamização dos serviços da comunidade ;
- a criação de novas respostas (sempre que possível e necessário), de forma a assegurar a continuidade do atendimento ;
- a promoção de acções que visem a implementação de programas/ /projectos dirigidos à comunidade educativa, no sentido da prevenção de comportamentos de risco;

Artigo 2º**Constituição e composição**

De um modo geral, os elementos que compõem as (novas) equipas provêm dos serviços oficiais (Saúde, Educação, Segurança Social, Autarquia) ou de instituições particulares e/ou cooperativas existentes na comunidade onde esta funciona.

Neste caso, os profissionais que compõem esta equipa são:

- Médica (Centro de Saúde)
- Técnica de S. Social ([])
- Psicóloga (Escola E. B. 2,3 de [])
- Educadora (Bolseira do M. E. em regime de voluntariado)
- Professora do 1º Ciclo dos A. Educativos (A [])
- Professora do 2º e 3º Ciclos (Agrup. de [])

Artigo 3º**Âmbito de Acção**

A zona geográfica de intervenção desta equipa corresponde à área abrangida pelo Agrupamento de Escolas de []

Artigo 4º**Funcionamento**

A nível de funcionamento interno, destacam-se os seguintes pontos:

- Esta equipa irá funcionar nas instalações da Escola do 2º e 3º ciclo de [] ou, pontualmente, em outro local a designar, caso a situação o justifique;
- A equipa tem autonomia técnica, devendo funcionar sempre como rectaguada dos serviços da comunidade e nunca como recurso de 1ª linha, sem que previamente tenham sido tomadas quaisquer medidas para a resolução do problema;
- Todo o trabalho desenvolvido por esta equipa deverá assentar em quadros conceptuais comuns às restantes equipas, bem como seguir o mesmo modelo de intervenção da Equipa Multiprofissional de base, à qual compete promover reuniões de trabalho, no sentido de, conjuntamente, se encontrarem linhas comuns de intervenção. Estas reuniões serão sempre no Centro de Saúde de [] em horário e periodicidade a definir anualmente;
- Cada equipa reunirá uma vez por semana ou, excepcionalmente, em periodicidade a definir localmente de acordo com as necessidades e disponibilidade dos profissionais envolvidos;

- O processo de sinalização das situações para a equipa obedece a critérios previamente definidos, dos quais faz parte o preenchimento de uma ficha de encaminhamento; por cada caso analisado, será preenchida pela equipa uma ficha de retorno de informação, onde constem as medidas que foram propostas;
- Pelo menos um dos elementos desta equipa deverá participar periodicamente em reuniões de formação / reflexão e estudo de casos, nomeadamente nas reuniões de Consultadoria de Pedopsiquiatria que se realizam de dois em dois meses, no Centro de Saúde de

Artigo 5º

Funções

Entre outras, são funções da Equipa:

- Analisar os casos que lhe são encaminhados, desde que cumpram com os requisitos relativos aos critérios e processo de encaminhamento;
- Decidir conjuntamente qual a estratégia a implementar para cada caso, desde que respeite o modelo de intervenção definido conjuntamente;
- Efectuar contactos directos com a família, educadores, professores ou outros elementos envolvidos no processo, o que poderá implicar deslocações aos locais;
- Corresponsabilizar todos os elementos implicados, envolvendo-os, sempre que possível, no processo de diagnóstico e resolução do problema, de forma a que todos tenham conhecimento das propostas definidas conjuntamente (informação de retorno);
- Proceder ao registo de todos os casos encaminhados e analisados, devendo ser elaborado um processo individual, onde deverá constar a informação recolhida e a intervenção subsequente;
- Avaliar periodicamente (pelo menos uma vez por ano) o funcionamento da equipa e os resultados obtidos, com vista a adequar e/ou reformular a sua actuação, após reflexão crítica sobre as práticas;
- Participar sistematicamente nas reuniões gerais das equipas, cuja periodicidade é definida anualmente, através de um representante ou de vários elementos, sempre que se justifique essa necessidade.

Artigo 6º

Duração

O presente protocolo vigorará durante um período de três anos lectivos, podendo ser alterado, sempre que se justificar.

Artigo 7º

Casos omissos

Todos os casos omissos serão resolvidos pontualmente pelos representantes dos Serviços / Instituições outorgantes.

Pel' O Centro de Saúde,
DIRECTOR DO CENTRO
SAÚDE DE AGUADA
[Handwritten Signature]
(Dr. A. Carlos Vaz Franco)

Pel' O



[Handwritten Signature]

Pel' O Agrupamento de Escolas de

[Handwritten Signature]



12.5: Fichas de sinalização e 12.6: Documentos de Caracterização

	Equipa Multiprofissional	EQUIPA A
	Centro	EQUIPA A

Solicitação de Consulta:

<input checked="" type="checkbox"/> - avaliação clínica	<input checked="" type="checkbox"/> - avaliação social	<input checked="" type="checkbox"/> - avaliação psicopedagógica
<input checked="" type="checkbox"/> - avaliação psicológica	<input checked="" type="checkbox"/> - avaliação de linguagem e fala	<input checked="" type="checkbox"/> - aval. pedag. especializ.

Nota: assinalar com uma cruz a(s) modalidade(s) de avaliação que entende pertinentes face ao caso que apresenta.

Identificação:

Nome do aluno	<input style="width: 100%;" type="text"/>	
Data de Nascimento	<input style="width: 150px;" type="text"/>	Idade <input style="width: 50px;" type="text"/>
Nome do pai	<input style="width: 100%;" type="text"/>	
Profissão	<input style="width: 100%;" type="text"/>	
Nome da mãe	<input style="width: 100%;" type="text"/>	
Profissão	<input style="width: 100%;" type="text"/>	
Endereço	<input style="width: 100%;" type="text"/>	
Código Postal	<input style="width: 150px;" type="text"/>	Telefone <input style="width: 80px;" type="text"/>
Jl/Escola	<input style="width: 100%;" type="text"/>	
Sala/ano de escolaridade	<input style="width: 50px;" type="text"/>	Ed/Prof <input style="width: 100px;" type="text"/>
N.º Adiantamentos/retenções	<input style="width: 50px;" type="text"/>	Observações <input style="width: 150px;" type="text"/>
Centro/Extensão de Saúde	<input style="width: 150px;" type="text"/>	N.º Utente <input style="width: 80px;" type="text"/>
Subsistema de saúde	<input style="width: 100px;" type="text"/>	N.º benef. <input style="width: 80px;" type="text"/>
Médico assistente/família	<input style="width: 100%;" type="text"/>	
Consultas e Observações anteriores		
Eq. Multiprofissional	<input checked="" type="checkbox"/>	Cons. Desenvolvimento
	<input checked="" type="checkbox"/>	Outros

_____ , _____ de _____ de 200__

A pessoa que solicita a consulta

As solicitações de consultas devem ser enviadas para



Equipa Multiprofissional

EQUIPA A



EQUIPA A

Razões que justificam o pedido da consulta:

Caracterização sumária do(s) problema(s):

O que espera vir a obter com consulta:

Nota: Anexar outra documentação e/ou mais informação que entenda pertinente

As solicitações de consultas devem ser enviadas para

Equipa Multiprofissional

EQUIPAS B, C, D, E, F

Ficha de Encaminhamento

Escola: _____ Data: ____/____/____
Professor: _____

<i>Identificação do aluno</i>		
Nome: _____		
D.N. ____/____/____	Idade ____ A e ____ M	Ano esc. _____
Pai: _____	Idade: _____	Profissão: _____
Mãe: _____	Idade: _____	Profissão: _____
Irmãos: _____	Idades: _____	
Morada: _____	Telf: _____	Telem: _____

<i>Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes</i>

<i>Caracterização das potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno</i>

--

<i>Pretendia que:</i>

Encaminhado por: _____ a ____ de ____ de ____

Data de entrada na Equipa: ____ de ____ de ____ Ass. _____

Equipa Multiprofissional

EQUIPA K

Ficha de Sinalização (1)

Nome		DN	
Estabelecimento de Ensino			
Morada:			
Nome do pai			
Contacto			
Nome da mãe			
Contacto			
Nome do Médico de Família			
Centro de Saúde			
Súmula do Problema			
Medidas de Apoio Educativo já implementadas e resultados obtidos:			
Razão para pedido de Encaminhamento/Avaliação			
Avaliação solicitada			
Avaliação pedagógica	<input type="checkbox"/>	Avaliação de linguagem e fala	<input type="checkbox"/>
Avaliação social	<input type="checkbox"/>	Avaliação de pedopsiquiatria	<input type="checkbox"/>
Avaliação psicológica	<input type="checkbox"/>	Avaliação de competências de leitura/escrita	<input type="checkbox"/>
Opinião do docente de apoio educativo			

Data: ___ / ___ / ____ Assinatura: _____

(1) Este documento deve ser preenchido pelo representante de sector na Equipa Multiprofissional e destina-se apenas aos casos encaminhados para esta Equipa.



EQUIPA N

EQUIPA N

FICHA DE SINALIZAÇÃO
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
PRÉ-ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome _____

Data de Nascimento ____ / ____ / ____

Jardim ou Infantário _____

Educador(a) _____

Agrupamento _____

Ano Lectivo ____ / ____

1 - CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR:

Nome	Parentesco	Idade	Profissão

2. MORADA: _____

_____ - _____

Telefone: _____

3 – OUTROS DADOS FAMILIARES RELEVANTES (situação socio-económica, condições habitacionais, ...)

--

4 – TIPIFICAÇÃO DO PROBLEMA**4.1. Razão da Sinalização**

--

4.2 - Diagnósticos Médicos e Outros

--

5. - RESUMO DOS DADOS DE ANAMNESE

5. 1- Dados de História Pessoal

Dados Pré, Peri; Pós –Natais

5.2- Desenvolvimento Psicomotor

Alguns dados:
Manifestou o 1.º sorriso aos _____ meses
Segurou a cabeça aos _____ meses
Sentou-se aos _____ meses
Gatinhou aos _____ meses
Andou aos _____ meses
Pronunciou as primeiras palavras aos _____ meses

6 - PERCURSO

Ama / creche / Jardim de Infância:

Outras Informações Pertinentes:

7 - NÍVEL DE REALIZAÇÕES ACTUAIS

Autonomia¹

Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Higiene	
Alimentação	
Rotinas Diárias	

Socialização²

Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Com Crianças	
Com adultos	

¹ Autonomia- indicar contextos em que se observam

² Socialização- Referir contextos e actividades em que ocorrem

Motricidade³

Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Fina	
Global	

Linguagem

Tipo de Comunicação Utilizada (verbal ou outras)

Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Linguagem Expressiva⁴	
Espontânea	
Provocada	
Discurso	

³ Motricidade- fina: referir adaptação a instrumentos tendo em conta precisão e rapidez
-global: referir aspectos c/o equilíbrio, orientação em situações c/o andar, correr, saltar, descer e subir escadas; dominância lateral .

⁴ Linguagem-expressiva: estrutura utilizada (lógica, gramatical, articulatória).Referir extensão do vocabulário utilizado nas situações de comunicação observadas incluindo reconto de sit. Observads,vividas ou imaginadas pela criança.
Registar nas palavras pronunciadas troca/omissão de fonemas se existirem

Linguagem Compreensiva	
Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Compreender e Executar Ordens (simples ou complexas)	
Responder a Pedidos	

Cognição⁵

Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Conhecimento de Si e dos Seus	
Lateralidade	
Esquema Corporal	
Percepção (visual, auditiva, tátil) ⁶	
Atenção (concentração e memória)	

⁵ Cognição- Esquema corporal: vivência, conhecimento e representação.

Atenção: concentração e memória.

Percepção: referir actividades que consegue desenvolver: discriminação de cores ,tamanhos, formas , estruturas rítmicas, de objectos pelo tacto.

8 – INTERVENÇÃO

Referir Estratégias/Metodologias já experimentadas e sua avaliação

Que outras medidas devem ser tomadas? (Encaminhamentos, avaliação da equipa multidisciplinar,...)

9. ENCAMINHAMENTO

9.1.– Medidas do Regime Educativo Especial Adoptadas

Equipamentos Especiais de
Compensação Adaptação de materiais Ensino Especial

Opinião da Educadora de Apoio Educativo

Assinatura do docente:

Data de preenchimento:

___/___/200__



EQUIPA N

EQUIPA N

FICHA DE SINALIZAÇÃO
 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Nome: _____

Escola: _____

Agrupamento: _____

Ano de Escolaridade: _____

Professor(a): _____

Ano Lectivo: _____ / _____

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

1. Esta Ficha de Sinalização destina-se a ser preenchida pelo professor do aluno no âmbito do trabalho desenvolvido pelos Serviços Especializados de Apoios Educativos de Oliveira do Bairro.
2. No preenchimento de cada item ou grupo de itens deverá pensar apenas nas capacidades do aluno quanto à área que está a ser abordada, tentando não se influenciar pelas suas capacidades ou dificuldades noutras áreas.
3. É provável que o conteúdo de determinados itens não corresponda exactamente à situação de alguns alunos; nesse caso escolha o item mais apropriado e comente a sua escolha.
4. Nas questões de resposta aberta ou nos comentários que lhe são solicitados tente ser objectivo e sintético.
5. Quando a resposta implica a colocação de um X numa quadrícula, esteja atento para ver se pode assinalar apenas um item, ou um ou mais itens que correspondam à situação do aluno.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

1. Nome do aluno: _____ 2. Idade: ____ anos
 3. Data de nascimento: ____/____/____ 4. Naturalidade: _____
 5. Morada: _____ Telefone: _____
 6. Razão da Sinalização:

7. Diagnósticos médicos pertinentes para a situação escolar:

Descrição	Entidade Clínica	Data

8. Constituição do agregado familiar:

Nome	Parentesco	Idade	Habilitações Académicas	Profissão

- 8.1. Outros dados familiares relevantes:

II – PERCURSO E SITUAÇÃO ESCOLAR

1. Pré-escolar

- 1.1. Frequentou Jardim de Infância? Sim Não
 1.2. Teve adiamentos de escolaridade? Sim Não
 1.3. Frequentou sempre o mesmo JI? Sim Não

2. Escolas

- 2.1. Matriculado pela primeira vez em ____/____/____, na Escola do 1º CEB de _____.
 2.2. Frequentou sempre a mesma Escola? Sim Não
 2.3. Número de retenções? _____
 2.3.1. Em que ano de escolaridade ocorreram? _____

3. Professores

- 3.1. Há quanto tempo é professor do aluno? _____
 3.2. Número de professores que teve o aluno? _____

4. Assiduidade

- 4.1. O aluno falta: raramente algumas vezes muitas vezes
 4.2. Qual o motivo, mais frequente, apresentado para justificar as faltas?

5. Adaptações ao currículo

- 5.1. Em relação às aprendizagens, o aluno acompanha o grupo do ano de escolaridade em que está matriculado? Sim Não
 5.2. Se respondeu não, a que nível se situam as aprendizagens que ele faz? _____
 5.3. Beneficiou de medidas Regime Educativo Especial: Não Sim
 desde o _____º ano
 Se respondeu Sim, especifique quais.

6. Actividades extra-escolares

- 6.1. Frequenta ATL? Sim Não
 6.2. Tem outras actividades desportivas, musicais, etc.? Quais? _____

- 6.3. Fora da escola, o aluno usufrui de algum tipo de apoio que o ajude a ultrapassar os problemas ou as dificuldades que sente na aprendizagem? Sim Não
 6.3.1. Se respondeu Sim, diga qual o tipo de apoio e onde usufrui desse apoio.

III – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1. Turma

- 1.1. Anos e níveis de escolaridade inseridos na turma. _____

- 1.2. Horário: _____ 1.3. Número de alunos: _____

- 1.4. Número de alunos com NEE de carácter permanente: _____

- 1.5. Número de alunos com NEE de carácter temporário: _____

2. As **actividades** na sala de aula são realizadas com mais frequência em situação: (assinale **com X apenas um ítem**) 2.1. Individual 2.2. Em pares 2.3. Em grupos
 Se respondeu à alínea 2.2 ou 2.3., indique se os grupos são fixos ou variáveis e refira os critérios subjacentes à sua constituição: Fixos Variáveis
 Critérios usados: _____

3. A sala de aula tem **espaços** específicos destinados a actividades de escrita, matemática, expressão plástica ou outras, onde um, dois ou mais alunos podem estar a realizar tarefas em simultâneo? Sim Não

4. Os alunos participam na **planificação das actividades**? Sim Não

5. Desenvolvimento das actividades: (assinale com X apenas um ítem)

- 5.1. Terminada uma tarefa, o aluno terá que aguardar que todos terminem para passar a outra

- 5.2. Terminada uma tarefa, é dada ao aluno uma tarefa de recurso até que todos a terminem

- 5.3. Terminada uma tarefa, é dada ao aluno a possibilidade imediata de escolher outra

IV – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Relação com os companheiros:

1.1. Tem amigos? Não Sim

1.2. Solicita os colegas? Não Sim Quais? _____
Em que situações? actividades na aula no recreio

1.3. Cumpre as regras do grupo? Não Sim

2. Relação com o professor:

2.1. Comunica espontaneamente com o professor?

Na aula Sim Não

No recreio Sim Não

2.2. Comunica só quando é interpelado? Sim Não

2.3. Solicita ajuda? Sim Não

3. Caracterize globalmente o **comportamento do aluno** na relação com os companheiros e outros adultos, nos contextos referidos:

3.1. Sala de aula:

3.2. Recreio:

3.3. Actividade que envolva toda a escola (ex.: festas, passeio, visita de estudo,...)

4. Quais os **comportamentos mais frequentes** demonstrados pelos aluno **em situação de sala de aula**: (assinale com X **um ou mais itens**)

4.1. Está atento, trabalhando activamente sobretudo em actividades que o motivam

4.2. Tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas

4.3. Está sistematicamente a fazer perguntas e a procurar ajuda

4.4. Sai do lugar para pedir constantemente ajuda ao professor

4.5. Está alheado

4.6. Sai do lugar, vagueia pela sala, corre, brinca

4.7. Sai da sala sem justificar

Comente:

5. Mostra **preferência** pelas actividades de:

6. Demonstra **menor adesão/motivação** pelas actividades de:

7. Relativamente às **actividades que o motivam e que lhe são acessíveis**: (assinale com X **apenas um item**)

7.1. Completa-as sem ajuda

7.2. Completa-as com pequena ajuda

7.3. Está constantemente a pedir ajuda mesmo quando é capaz de as realizar sozinho....

7.4. Raramente as termina, mudando frequentemente de actividade

8. O aluno prefere:

- 8.1. Trabalho individual
- 8.2. Trabalho de grupo

9. Com que **tipo de materiais** prefere trabalhar:

10. Como reage o aluno a **situações novas de aprendizagens?** (assinale com X **apenas um ítem**)

- 10.1. Geralmente adere com interesse desde o início e mantém a atenção
- 10.2. Geralmente adere com interesse desde o início, mas desiste facilmente
- 10.3. Mostra-se indiferente

Comente: _____

11. Registou **modificações no comportamento** ao longo do tempo? Sim Não

12. A que atribui o **sucesso** do aluno em determinadas tarefas?

- 12.1. Às suas capacidades

Comente: _____

- 12.2. Ao esforço e perseverança demonstrados

Comente: _____

- 12.3. Às ajudas do professor, dos colegas ou dos pais

Comente: _____

- 12.4. À natureza facilitadora das tarefas

Comente: _____

- 12.5. À diversificação das tarefas e ao seu grau de estimulação

Comente: _____

- 12.6. Aos métodos e estratégias utilizados pelo professor

Comente: _____

- 12.7. Outras razões

Comente: _____

13. A que atribui o **insucesso** do aluno? (assinale com X **um ou mais ítems**)

Comente: _____

- 13.1. A capacidades abaixo do nível esperado

Comente: _____

- 13.2. A falta de motivação

Comente: _____

- 13.3. A tarefas difíceis, não adequadas ao nível esperado do aluno

Comente: _____

- 13.4. Ao grau de estimulação da tarefas(maçadoras, repetitivas, monótonas)

Comente: _____

- 13.5. Aos métodos e estratégias utilizados pelo professor

Comente: _____

13.6. Outra razão

Comente: _____

14. Descreva **outros comportamentos** observados frequentemente no aluno, que ainda não tenham sido referidos e que lhe sugiram a existência de problemas.

V – LEVANTAMENTO DAS AQUISIÇÕES ESCOLARES

1. Compreensão oral

De perguntas: Boa Razoável Fraca

De instruções: Boa Razoável Fraca

De assuntos tratados na aula: Boa Razoável Fraca

De histórias: Boa Razoável Fraca

2. Expressão oral

2.1. Constrói correctamente as frases? Sim Não

Se respondeu não, explicita:

2.2. Apresenta dificuldades de articulação? Sim Não

Se respondeu sim, explicita:

2.3. O aluno: (assinale com um X **um ou mais itens**)

2.3.1. Fala raramente sobre as suas experiências

2.3.2. Fala frequentemente sobre as suas experiências

2.3.3. É capaz de recontar uma história respeitando as sequências

2.3.4. É capaz de contar com clareza uma história inventada

2.3.5. É capaz de formular perguntas sobre um tema

3. Expressão escrita (assinale com um X **um ou mais itens**)

3.1. O aluno consegue:

3.1.1. Copiar com modelo próximo

3.1.2. Copiar sem necessidade de modelo próximo

3.1.3. Escrever palavras fáceis que lhe são ditadas

3.1.4. Escrever frases que lhe são ditadas

3.1.5. Escrever textos livres

3.1.6. Escrever textos a partir de uma sugestão dada

3.1.7. Recontar por escrito uma história

3.1.8. Responder a um questionário escrito sobre um texto lido

3.2. Em que aspectos, **da expressão escrita**, o aluno apresenta maiores dificuldades?

4. Leitura

4.1. O aluno consegue: (assinale com um X **um ou mais itens**)

4.1.1. Reconhecer o nome próprio e o de alguns colegas

4.1.2. Reconhecer palavras curtas

- 4.1.3. Reconhecer algumas correspondências grafema/fonema
- 4.1.4. Reconhecer todas as correspondências grafema/fonema
- 4.1.5. Decifrar pequenos textos
- 4.1.6. Ler palavras simples
- 4.1.7. Ler (compreender) pequenos textos
- 4.1.8. Ler (compreender) quaisquer textos adequados à sua idade
- 4.1.9. Ler oralmente com expressão textos produzidos por si
- 4.1.10. Ler oralmente com expressão textos retirados de um livro
- 4.1.11. É capaz de identificar a ideia principal de um texto
- 4.2. Em que aspectos o aluno apresenta maiores dificuldades?

5. Matemática (Assinale com X os itens que correspondam à situação do aluno)

5.1. Conceito de número:

- 5.1.1. Classifica objectos de acordo com critérios determinados (cor, tamanho, espessura,...)
- 5.1.2. Ordena objectos de acordo com critérios determinados
- 5.1.3. Associa o número à quantidade
- 5.1.4. Escreve números até _____
- 5.1.5. Estabelece relações de ordem entre os números e utiliza a respectiva simbologia
- 5.1.6. Efectua contagens por ordem: crescente decrescente
- 5.1.7. Compõe e decompõe números em: somas diferenças produtos
- 5.1.8. Relaciona com a unidade:
- | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Dezena <input type="checkbox"/> | Centena <input type="checkbox"/> | Milhar <input type="checkbox"/> |
| Décima <input type="checkbox"/> | Centésima <input type="checkbox"/> | Milésima <input type="checkbox"/> |

5.2. Operações:

- 5.2.1. Adições:
- | | |
|----------------------|--------------------------|
| ainda não faz | <input type="checkbox"/> |
| só com concretização | <input type="checkbox"/> |
| sem transporte | <input type="checkbox"/> |
| com transporte | <input type="checkbox"/> |
| com números decimais | <input type="checkbox"/> |
- 5.2.2. Subtrações:
- | | |
|----------------------|--------------------------|
| ainda não faz | <input type="checkbox"/> |
| só com concretização | <input type="checkbox"/> |
| sem empréstimo | <input type="checkbox"/> |
| com empréstimo | <input type="checkbox"/> |
| com números decimais | <input type="checkbox"/> |
- 5.2.3. Multiplicações:
- | | |
|----------------------|--------------------------|
| ainda não faz | <input type="checkbox"/> |
| por um algarismo | <input type="checkbox"/> |
| por dois algarismos | <input type="checkbox"/> |
| com números decimais | <input type="checkbox"/> |
- 5.2.4. Divisões:
- | | |
|----------------------|--------------------------|
| ainda não faz | <input type="checkbox"/> |
| por um algarismo | <input type="checkbox"/> |
| por dois algarismos | <input type="checkbox"/> |
| com números decimais | <input type="checkbox"/> |

5.3. Forma e Espaço:

- 5.3.1. Conhece e utiliza vocabulário corrente:
- | | | |
|---|--|---|
| em cima/em baixo <input type="checkbox"/> | | atrás/à frente <input type="checkbox"/> |
| dentro/fora <input type="checkbox"/> | | antes/depois <input type="checkbox"/> |
| à esquerda/à direita <input type="checkbox"/> | | |
- 5.3.2. Desloca-se num espaço determinado e representa o seu percurso

- 5.3.3. Faz leitura de Plantas (ex.: da escola)
- 5.3.4. Identifica e constrói figuras geométricas
- 5.5.5. Identifica e nomeia os seguintes sólidos:

5.4. Grandezas e medidas:

- 5.4.1. estabelece relações de grandeza entre objectos
- 5.4.2. Conhece:
- o nome e a ordem dos dias
 - os nomes e a ordem dos meses
- 5.4.3. Dinheiro:
- conhece moedas
 - conhece nota
 - sabe utilizá-las
- 5.4.4. Tempo:
- sabe ver as horas
 - sabe utilizar/consultar calendários
 - sabe utilizar/consultar horários
- 5.5. Resolução de situações problemáticas:**
- 5.5.1. Situações problemáticas:
- ainda não resolve
 - só com uma operação
 - com mais de uma operação
- 5.5.2. Resolve-as:
- com concretização
 - mentalmente
- 5.5.3. Explicita oralmente os passos seguidos
ao efectuar um cálculo e representa-os por escrito
- 5.5.4. Estima ordens de grandeza de um resultado antes de efectuar um cálculo
- 5.6. Em que aspectos o aluno apresenta **maiores dificuldades**?

6. Outros conhecimentos (assinale com X **um ou mais ítems**)

- 6.1. Diz o seu nome completo
- 6.2. Diz o nome do pai e da mãe e de familiares próximos
- 6.3. Diz a morada completa
- 6.4. Reconhece e nomeia as partes do corpo
- 6.5. Representa o figura humana (desenho, pintura e modelagem)
- 6.6. Sabe a data de nascimento (dia, mês e ano)
- 6.7. Estabelece relações de parentesco
- 6.8. Identifica as cores
- Quantas? _____
- 6.9. Localiza espaços em relação a um ponto de referência
- 6.10. Sabe consultar um mapa
- 6.11. Compara e agrupa materiais segundo algumas das suas propriedades físicas
- 6.12. Sabe as características principais de algumas profissões
- 6.13. Conhece personagens e factos relevantes da história
- 6.14. Sabe usar o telefone, o computador e a máquina de calcular
- 6.15. Conhece as principais regras de segurança e higiene?

6.16. Em que aspectos o aluno revela mais dificuldades?

IV – INTERVENÇÃO

1. Referir as **estratégias / metodologias** já experimentadas e a sua **avaliação**:

2. Que **outras medidas** devem ser tomadas? (Encaminhamentos, avaliação por Equipa Multidisciplinar, medidas do Regime Educativo Especial,...)

3. **Opinião do docente de apoio educativo:**

Data: ___/___/___ Assinatura do Docente da Turma: _____
Assinatura do Docente de Apoio: _____



EQUIPA N

EQUIPA N

FICHA DE SINALIZAÇÃO
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Nome: _____

Escola: _____

Agrupamento: _____

Ano de Escolaridade: _____ N.º _____ Turma _____

Director(a) de Turma: _____

Ano Lectivo: _____ / _____

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

1. Esta Ficha de Sinalização destina-se a ser preenchida pelo Director de Turma / Conselho de Turma do aluno no âmbito do encaminhamento para os Serviços Especializados de Apoios Educativos.
2. Para uma melhor compreensão da estrutura desta Ficha, recomenda-se a leitura prévia de todos os itens.
3. É provável que o conteúdo de determinados itens não corresponda exactamente à situação de alguns alunos; nesse caso escolhe-se o item mais apropriado e comenta-se a escolha.
4. Nas questões de resposta aberta, ou nos comentários que são solicitados, tentar ser objectivo e sintético.
5. Quando a resposta implica a colocação de um **X** numa quadrícula, estar atento para ver se se pode assinalar apenas um item, ou um ou mais itens que correspondam à situação do aluno.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

1. Nome do aluno: _____ 2. Idade: ____anos
 3. Data de nascimento: ___/___/___ 4. Naturalidade: _____
 5. Morada: _____ Telefone: _____
 6. Razão da Sinalização:

--

7. Diagnósticos médicos pertinentes para a situação escolar:

Descrição	Entidade Clínica	Data

8. Constituição do agregado familiar:

Nome	Parentesco	Idade	Habilitações Académicas	Profissão

- 8.1. Outros dados familiares relevantes:

--

II – PERCURSO E SITUAÇÃO ESCOLAR

1. Pré-escolar:

- 1.1. Frequentou Jardim de Infância? Não Sim
1.2. Teve adiamento de escolaridade? Não Sim

2. Ensino Básico – 1º ciclo:

- 2.1. Início em ___ / ___ / ___
2.2. Teve retenções: Não Sim no(s) ano(s) _____
2.3. Escolas que frequentou:

3. Ensino Básico – 2º ciclo:

- 3.1. Início em ___ / ___ / ___
3.2. Teve retenções: Não Sim no(s) ano(s) _____
3.3. Escolas que frequentou:

4. Ensino Básico – 3º ciclo:

- 4.1. Início em ___ / ___ / ___
4.2. Teve retenções: Não Sim no(s) ano(s) _____
4.3. Escolas que frequentou:

- 5. Beneficiou de medidas Regime Educativo Especial:** Não Sim desde o ____º ano com a(s) seguinte(s) medida(s) (D.L. n.º 319/91):

Deixou de usufruir das medidas do Regime Educativo Especial desde _____, pelo seguinte motivo:

6. Assiduidade

- 6.1. O aluno falta: raramente algumas vezes muitas vezes
6.2. Qual o motivo, mais frequentemente apresentado para justificar as faltas?

7. O aluno frequenta outras actividades:7.1. Extra-curriculares: Não Sim , quais:
7.2. Extra-escolares: Não Sim , quais:

II – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1. Número de alunos: 2. Número de alunos com NEE de carácter permanente: 3. Número de alunos com NEE de carácter temporário:

4. Outros aspectos relevantes (etnias, nacionalidades,...)

5. Classificar a turma relativamente aos seguintes parâmetros, assinalando apenas um X em cada item:

	Muito Boa	Boa	Razoável	Fraca
5.1. Assiduidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Trabalho produzido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Aproveitamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Disciplina/indisciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Relação com os companheiros:1.1. Tem amigos? Não Sim 1.2. Solicita os colegas? Não Sim , quais _____
em que situações: actividades da aula no recreio .1.3. Cumpre as regras do grupo? Não Sim **2. Relação com o Professor:**

2.1. Comunica espontaneamente?

• na sala de aula: Não Sim • fora do contexto de sala de aula: Não Sim 2.2. Comunica apenas quando é interpelado? Não Sim 2.3. Solicita ajuda? Não Sim . Se Sim com que frequência? _____2.4. Aceita sugestões? Não Sim 2.5. Acata ordens? Não Sim

3. Caracterizar globalmente o comportamento do aluno, na relação com os companheiros e adultos, nos seguintes contextos:

3.1. Na sala de aula

3.2. No recreio

3.3. Numa actividade em que envolva toda a escola

4. Na sala de aula, assinalar, com um X, quais os comportamentos mais frequentes:

- 4.1. Está atento, trabalhando activamente em actividades que o motivam
- 4.2. Está alheado
- 4.3. Tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas
- 4.4. Está sistematicamente a fazer perguntas e a procurar ajuda
- 4.5. Sai do lugar para pedir constantemente ajuda ao professor
- 4.6. Sai do lugar, vagueia pela sala, corre, brinca
- 4.7. Sai da sala sem justificar

Comentário:

5. Mostra preferência pelas seguintes actividades:

6. Mostra menos adesão / motivação pelas seguintes actividades:

7. Quanto às actividades que o motivam e lhe são acessíveis (assinalar apenas um item com um X):

- 7.1. Completa-as sem ajuda
- 7.2. Completa-as com pequena ajuda
- 7.3. Está constantemente a pedir ajuda, mesmo quando parece que é capaz de as realizar sozinho
- 7.4. Raramente as termina, mudando frequentemente de actividade

6

8. O aluno prefere (assinale apenas um item com uma X):

- 8.1. Trabalho individual
- 8.2. Trabalho de grupo

9. Com que tipo de materiais prefere trabalhar?**10. Como reage o aluno a situações novas de aprendizagem? (assinalar apenas um item com um X):**

- 10.1. Adere com interesse desde o início e mantém a atenção
- 10.2. Adere com interesse desde o início mas desiste facilmente
- 10.3. Mostra-se indiferente

Comentário:

11. Qual o comportamento do aluno perante uma situação de avaliação?**12. Caracterizar o aluno relativamente a:**

12.1. Capacidades / competências (memória, elaboração de conceitos, raciocínio, criatividade, compreensão de situações sociais, raciocínio moral, cálculo, análise e síntese):

12.2. Comunicação (ao nível da expressão e da compreensão oral e escrita):

12.3. Áreas das expressões (musical, visual,...):

12.4. Motricidade:

7

13. O aluno manifesta dificuldades especiais nalguma disciplina? Não Sim
Se Sim explicitar:

14. A que atribui o sucesso do aluno?

- 14.1. Às suas capacidades
- 14.2. Ao esforço e perseverança
- 14.3. Às ajudas alheias (professor, pais, colegas)
- 14.4. À natureza facilitadora das tarefas
- 14.5. À diversificação das tarefas e ao seu grau de estimulação

Comentário:

15. A que atribui o insucesso do aluno?

- 14.1. Às capacidades abaixo do nível esperado
- 14.2. Falta de motivação
- 14.3. Grau de dificuldade das tarefas
- 14.4. Grau de estimulação das tarefas
- 14.5. Métodos e estratégias utilizadas

Comentário:

16. Descrever outros comportamentos observados frequentemente no aluno, que ainda não tenham sido referidos e que sugiram a existência de problemas:

17. Registaram-se modificações no comportamento do aluno ao longo do tempo?
Não Sim , quais:

IV – INTERVENÇÃO

1. Referir as estratégias / metodologias já experimentadas e a sua avaliação:

2. Que outras medidas devem ser tomadas? (Encaminhamentos, avaliação da Equipa Multiprofissional, medidas do Regime Educativo Especial,...)

3. Opinião do docente de apoio educativo:

Data: ___ / ___ / _____

Assinatura do Director de Turma:



EQUIPA I

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO / SINALIZAÇÃO

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – IP/PRÉ-ESCOLAR

Ano lectivo 200__ /200__

Agrupamento:
Jardim de Infância: Concelho:
Educador(a):

Criança Data de Nasc. / / Idade
Filiação Naturalidade
Morada Cód. Postal - Localidade
Grupo etário Entrada no JI no ano lectivo 20__ / 20__

1. IP: categoria em que se insere:

Idade	Risco Ambiental	Risco Biológico	Risco Estabelecido
0-3 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. De acordo com o tipo de problema detectado, descreva os factores que o caracterizam:

3. Faça um resumo muito breve da história da criança, referindo o percurso escolar, relatórios médicos ou outros dados que considere relevantes:

4. Proceda, de forma sucinta e objectiva, à caracterização sócio-pedagógica da criança, realçando estratégias / metodologias implementadas e sua avaliação:

5. Que outras medidas propõe para esta criança? (encaminhamento, avaliação, medidas do Regime Educativo Especial, etc.)

O(A) Educador(a): _____ Data: ____ / ____ / 200__

Parecer e proposta do Conselho de Docentes:

Parecer e proposta de encaminhamento do Conselho Executivo:

O Representante do Conselho Executivo:

Data: ____ / ____ / 200__

Parecer e proposta de encaminhamento dos Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE):

O(A) Coordenador(a) dos SEAE:

Data: ____ / ____ / 200__



EQUIPA I



FICHA DE CARACTERIZAÇÃO/SINALIZAÇÃO

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO

Ano lectivo 200__ /200__

Agrupamento:
Escola: Concelho:
Docente:

Aluno Data de Nasc. / / Idade
Filiação Naturalidade
Concelho
Morada Cód. Postal - Localidade
Ano de Escolaridade Data da Entrada no 1.º CEB
Adiamento Pré-Escolar: S N N.º de Retenções Em que ano(s)?

1. De acordo com o tipo de problema detectado, descreva os factores que o caracterizam

2. Faça um resumo muito breve da história da criança, referindo apoio(s) tido(s) em anos anteriores ou outros dados que considere relevantes.

LÍNGUA PORTUGUESA

3. Caracterize brevemente o aluno nesta disciplina:
(assinalar com uma cruz a(s) resposta(s) que melhor caracterizam o aluno)

3.1. Compreensão oral:

- De perguntas: Boa Razoável Fraca
- De instruções: Boa Razoável Fraca
- De assuntos tratados na aula: Boa Razoável Fraca
- De histórias: Boa Razoável Fraca

3.2. Expressão oral:

- Constrói correctamente as frases? Sim Não

Se não, explicita: _____

- Apresenta dificuldades de articulação? Sim Não

Se sim, explicita: _____

O aluno (assinale com X um ou mais itens):

- Fala raramente das suas experiências.
- Fala frequentemente sobre as suas experiências.
- É capaz de recontar uma história respeitando as sequências.
- É capaz de contar com clareza uma história inventada.
- É capaz de formular perguntas sobre um tema.

3.3. Expressão escrita:

O aluno consegue (assinale com X um ou mais itens):

- Copiar com modelo próximo.
- Copiar sem necessidade de modelo próximo.
- Escrever palavras fáceis que lhe são ditadas.
- Escrever frases que lhe são ditadas.
- Escrever textos livres.
- Escrever textos a partir de uma sugestão dada.
- Recontar por escrito uma história.
- Responder a um questionário escrito sobre um texto lido.

3.4. Leitura:

O aluno consegue (assinale com X um ou mais itens):

- Reconhecer o nome próprio e o de alguns colegas.
- Reconhecer outras palavras.
- Reconhecer algumas correspondências grafema/fonema.
- Reconhecer todas as correspondências grafema/fonema.
- Decifrar pequenos textos.

EQUIPA I

- Ler palavras simples.
- Ler (compreender) pequenos textos.
- Ler (compreender) quaisquer textos adequados à sua idade.
- Ler oralmente com expressão textos produzidos por si próprio.
- Ler oralmente com expressão textos retirados de um livro.
- É capaz de identificar a ideia principal de um texto.

Outro(s) caso(s):

MATEMÁTICA

4. Caracterize brevemente o aluno nesta disciplina:
(assinalar com uma cruz o(s) resposta(s) que melhor caracterizam o aluno)

4.1. Conceito de número:

- Classifica objectos de acordo com critérios determinados (cor, tamanho...).
- Ordena objectos de acordo com critérios determinados.
- Associa o número à quantidade.
- Escreve números até _____.
- Estabelece relações de ordem entre os números e utiliza a respectiva simbologia.
- Efectua contagens por ordem: crescente decrescente
- Compõe e decompõe números em: somas diferenças produtos
- Relaciona com a unidade: dezena centena milhar
décima centésima milésima

4.2. Operações:

- | | |
|--|--|
| - Adições: ainda não faz <input type="checkbox"/> | - Multiplicações: ainda não faz <input type="checkbox"/> |
| só com concretização <input type="checkbox"/> | por um algarismo <input type="checkbox"/> |
| sem transporte <input type="checkbox"/> | por dois algarismos <input type="checkbox"/> |
| com transporte <input type="checkbox"/> | com números decimais <input type="checkbox"/> |
| com números decimais <input type="checkbox"/> | |
| | - Divisões: ainda não faz <input type="checkbox"/> |
| - Subtrações: ainda não faz <input type="checkbox"/> | por um algarismo <input type="checkbox"/> |
| só com concretização <input type="checkbox"/> | por dois algarismos <input type="checkbox"/> |
| sem empréstimo <input type="checkbox"/> | com números decimais <input type="checkbox"/> |
| com empréstimo <input type="checkbox"/> | |
| com números decimais <input type="checkbox"/> | |

4.3. Forma e Espaço:

- | | |
|---|---|
| - Conhece e utiliza vocabulário corrente: | à esquerda / à direita <input type="checkbox"/> |
| em cima / em baixo <input type="checkbox"/> | atrás / à frente <input type="checkbox"/> |
| dentro / fora <input type="checkbox"/> | antes / depois <input type="checkbox"/> |

EQUIPA I

- Desloca-se num espaço determinado e representa o seu percurso.
- Faz a leitura de plantas (ex: da escola).
- Identifica e constrói figuras simétricas.
- Identifica e nomeia as seguintes figuras geométricas:

- _____
- Identifica e nomeia as seguintes sólidos geométricos:
- _____

4.4. Grandezas e Medidas:

- Estabelece relações de grandeza entre objectos.
- Conhece:
 - os nomes e a ordem dos dias da semana.
 - os nomes e a ordem dos meses do ano.
- Dinheiro:
 - conhece moedas conhece notas sabe utilizá-las
- Tempo: sabe ver as horas
 - sabe utilizar/consultar calendários
 - sabe utilizar/consultar horários

4.5. Resolução de situações problemáticas:

- Situações problemáticas: ainda não resolve
 - só com uma operação
 - com mais de uma operação
- Resolve-as: com concretização
 - mentalmente
- Explicita oralmente os passos seguidos ao efectuar um cálculo e representa-os por escrito.
- Estima ordens de grandeza de um resultado antes de efectuar um cálculo.

Outro(s) caso(s):

MEIO FÍSICO E SOCIAL

5. Caracterize brevemente o aluno nesta disciplina, referindo que tipo de aquisições fez, se percebe os conteúdos do programa, etc.

EQUIPA I

EXPRESSÕES (PLÁSTICA, FÍSICA E MUSICAL)

6. Caracterize brevemente o aluno nesta área: o que faz, que dificuldades apresenta, etc.

COMPORTEAMENTO

7. Refira se o aluno apresenta problemas de comportamento e de que tipo.
(assinalar com uma cruz a(s) resposta(s) que melhor caracterizam o aluno)

O aluno manifesta:



Insegurança Baixa auto-estima Baixa auto-conceito Desmotivação Revolta Ansiedade
Falta de iniciativa Falta de atenção/concentração Empenho Interesse
Comportamentos desajustados Falta de Perseverança
Outro(s) caso(s):

ESTRATÉGIAS / MEDIDAS

8.1. Refira as estratégias / medidas já implementadas e sua avaliação:

8.2. Que outras medidas propõe para este aluno? (encaminhamento, avaliação, medidas do Regime Educativo Especial, etc.)

O(A) Professor(a): _____ Data: ____ / ____ / 200__

	EQUIPA I	
<p>Parecer e proposta do Conselho de Docentes:</p>		
<p>Parecer e proposta de encaminhamento do Conselho Executivo:</p>	<p>Parecer e proposta de encaminhamento dos Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE):</p>	
<p>O Representante do Conselho Executivo:</p> <p>_____</p> <p>Data: ___ / ___ / 200__</p>	<p>O(A) Coordenador(a) dos SEAE:</p> <p>_____</p> <p>Data: ___ / ___ / 200__</p>	



EQUIPA I

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO/SINALIZAÇÃO

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – 2º E 3º CICLOS DE ENSINO BÁSICO

Ano lectivo 200__ /200__

Agrupamento:
 Escola: Concelho:
 Docente:

Aluno Data de Nasc. / / Idade
 Filiação Naturalidade
 Concelho
 Morada Cód. Postal - Localidade

Ano de Escolaridade: Frequentou o JI?: S N Adiantamento Pré-Escolar: S N
 Data da Entrada no 1.º CEB N.º de Retenções Em que ano(s)?
 Beneficiou de medidas do REE: (Dec.-Lei nº 319/91)? S N Se SIM, desde que ano(s)?
 Deixou de usufruir destas medidas desde _____ pelo seguinte motivo:

1. PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS:

1.1. Na Expressão Oral:
 (assinalar com uma cruz a(s) resposta(s) que melhor caracterizam o aluno)

Vocabulário pobre <input type="checkbox"/>	Ausência de coerência na organização do discurso <input type="checkbox"/>
Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/>	Expressão abreviada <input type="checkbox"/>
Omissão:	
letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/>	Confusão/inversão de letras <input type="checkbox"/> ou sílabas <input type="checkbox"/>
Outro(s) caso(s): <input type="text"/>	

1.2. Na Expressão Escrita:

Vocabulário pobre <input type="checkbox"/>	Omissão:
Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/>	letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/>
Articulação de ideias incorrecta <input type="checkbox"/>	acentuação <input type="checkbox"/> sinais de pontuação <input type="checkbox"/> sinais gráficos <input type="checkbox"/>
Desrespeito pelas regras ortográficas da língua <input type="checkbox"/>	Confusão:
	fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/>
Outro(s) caso(s): <input type="text"/>	

EQUIPA I
1.3. Na Leitura:
Hesitante Arritmada Expressão inadequada Desrespeito da pontuação Dificuldade na compreensão dos textos lidos Não compreensão de grande parte do vocabulário

Outro(s) caso(s):

Omissão:

letras sílabas palavras acentuação

Confusão:

Fonemas grafemas ditongos Repetição de letras sílabas palavras Substituições Assimilações semânticas
1.4. No Raciocínio Lógico-Matemático:
1.5. Na Aquisição e Compreensão dos Conhecimentos: (memorização, interpretação, relacionamento de ideias, ...)

1.6. Na Área das Expressões:

EQUIPA I

1.7. Atitudes / Comportamento:

(assinalar com uma cruz a(s) resposta(s) que melhor caracterizam o aluno)

O aluno manifesta:

Insegurança Baixa auto-estima Baixo auto-conceito Desmotivação Revolta Ansiedade
Falta de iniciativa Falta de atenção/concentração Empenho Interesse
Comportamentos desajustados Falta de Perseverança

Outro(s) caso(s):

1.8. Socialização:

1.9. Outros dados relevantes que ainda não tenham sido referidos e que sugiram a existência de problemas:

2. INTERVENÇÃO

2.1. Refira as estratégias / medidas já implementadas e sua avaliação:

2.2. Que outras medidas propõe para este aluno? (encaminhamento, avaliação, medidas do Regime Educativo Especial, etc.)




EQUIPA I

O(A) Director(a) de Turma: _____ Data: ____ / ____ / 200__

Parecer do CT:

Parecer e proposta de encaminhamento do Conselho Executivo:
O Representante do Conselho Executivo: _____
Data: ____ / ____ / 200__

Parecer e proposta de encaminhamento dos Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE):
O(A) Coordenador(a) dos SEAE: _____
Data: ____ / ____ / 200__

**Equipa Multiprofissional**

EQUIPA K

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
PRÉ-ESCOLAR

Nome: _____

Jardim de Infância / Infantário: _____

Agrupamento: _____

Educador(a): _____

Ano Lectivo: _____ / _____

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

1. Esta Ficha de Caracterização destina-se a ser preenchida pelo professor do aluno no âmbito do trabalho desenvolvido pelos Serviços Especializados de Apoios Educativos.
2. No preenchimento de cada item ou grupo de itens deverá pensar apenas nas capacidades do aluno quanto à área que está a ser abordada, tentando não se influenciar pelas suas capacidades ou dificuldades noutras áreas.
3. É provável que o conteúdo de determinados itens não corresponda exactamente à situação de alguns alunos; nesse caso escolha o item mais apropriado e comente a sua escolha.
4. Nas questões de resposta aberta ou nos comentários que lhe são solicitados tente ser objectivo e sintético.
5. Quando a resposta implica a colocação de um X numa quadrícula, esteja atento para ver se pode assinalar apenas um item, ou um ou mais itens que correspondam à situação do aluno.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

1. Nome do aluno: _____ 2. Idade: _____ anos
 3. Data de nascimento: ____/____/____ 4. Naturalidade: _____
 5. Morada: _____ Telefone: _____
 6. Razão para pedido de Encaminhamento / Avaliação:

--

7. Diagnósticos: médicos pertinentes para a situação escolar:

Descrição	Entidade Clínica	Data

8. Constituição do agregado familiar:

Nome	Parentesco	Idade	Habilitações Académicas	Profissão

- 8.1. Outros dados familiares relevantes:

--

9.2 Desenvolvimento Psicomotor

Alguns dados:
Manifestou o 1º sorriso aos ____ meses.
Segurou a cabeça aos ____ meses.
Sentou-se aos ____ meses.
Gatinhou aos ____ meses.
Andou aos ____ meses.
Pronunciou as primeiras palavras aos ____ meses.

II – PERCURSO

1. Família / Ama / Creche / Jardim de Infância

2. Outras informações pertinentes:

3. Nível de realizações actuais

3.1. Autonomia¹

Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Vestuário	
Higiene	
Alimentação	
Rotinas Diárias	

¹ Autonomia - indicar contextos em que se observam.

3.2. Socialização²

Já é capaz de interagir:	Tem dificuldade em:
Com Crianças	
Com adultos	

3.3. Motricidade³

Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Fina	
Global	

3.4. Linguagem

Tipo de Comunicação Utilizada
(verbal ou outras)

² Socialização - Referir contextos e actividades em que ocorrem.

³ Motricidade - fina: referir adaptação a instrumentos tendo em conta precisão e rapidez;
- global: referir aspectos c/o equilíbrio, orientação em situações c/o andar, correr, saltar, descer e subir escadas; dominância lateral.

Linguagem Expressiva ⁴	
Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Espontânea	
Provocada	
Discurso	

Linguagem Compreensiva	
Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Compreender e executar ordens (simples ou complexas)	
Responder a pedidos	

3.5. Cognição⁵

Já é capaz de:	Tem dificuldade em:
Conhecimento de Si e dos Seus	
Lateralidade	
Esquema Corporal	

⁴ Linguagem -expressiva: estrutura utilizada (lógica, gramatical, articulatória).Referir extensão do vocabulário utilizado nas situações de comunicação observadas incluindo reconto de sit. Observads,vividas ou imaginadas pela criança. Registrar nas palavras pronunciadas troca/omissão de fonemas se existirem.

⁵ Cognição - Esquema corporal: vivência, conhecimento e representação.
Atenção: concentração e memória.
Percepção: referir actividades que consegue desenvolver: discriminação de cores, tamanhos, formas , estruturas rítmicas, de objectos pelo tacto.

Percepção (visual, auditiva, tátil) ⁶	
Atenção (concentração e memória)	

IV – INTERVENÇÃO

1. Referir as estratégias / metodologias já experimentadas e a sua avaliação:

2. Que outras medidas devem ser tomadas? (Encaminhamentos, avaliação da Equipa Multiprofissional, medidas do Regime Educativo Especial,...)

3. Medidas do Regime Educativo Especial adoptadas:

4. Opinião do docente de apoio educativo:

O docente,

Data: ___ / ___ / _____

Assinatura do Docente:

Equipa Multiprofissional

ME



EQUIPA K

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Nome: _____

Escola: _____

Agrupamento: _____

Ano de Escolaridade: _____

Professor(a): _____

Ano Lectivo: _____ / _____

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

1. Esta Ficha de Caracterização destina-se a ser preenchida pelo Educador do aluno no âmbito do encaminhamento para os Serviços Especializados de Apoios Educativos.
2. Para uma melhor compreensão da estrutura desta Ficha, recomenda-se a leitura prévia de todos os itens.
3. É provável que o conteúdo de determinados itens não corresponda exactamente à situação de alguns alunos; nesse caso escolhe-se o item mais apropriado e comenta-se a escolha.
4. Nas questões de resposta aberta, ou nos comentários que são solicitados, tentar ser objectivo e sintético.
5. Quando a resposta implica a colocação de um **X** numa quadrícula, estar atento para ver se se pode assinalar apenas um item, ou um ou mais itens que correspondam à situação do aluno.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

1. Nome do aluno: _____ 2. Idade: _____ anos
 3. Data de nascimento: ____/____/____ 4. Naturalidade: _____
 5. Morada: _____ Telefone: _____
 6. Razão para pedido de encaminhamento/avaliação:

--

7. Diagnósticos médicos pertinentes para a situação escolar:

Descrição	Entidade Clínica	Data

8. Constituição do agregado familiar:

Nome	Parentesco	Idade	Habilitações Académicas	Profissão

- 8.1. Outros dados familiares relevantes:

--

9. Resumo dos dados de anamnese

- 9.1. Dados da história pessoal (pré, peri e pós natias)

--

II – PERCURSO E SITUAÇÃO ESCOLAR

1. Pré-escolar:

- 1.1. Frequentou Jardim de Infância? Não Sim
1.2. Teve adiamento de escolaridade? Não Sim

2. Escolas

2.1. Matriculado pela primeira vez em ____/____/____, na Escola do 1º CEB de _____.

2.2. Frequentou sempre a mesma Escola? Sim Não

2.3. Número de retenções? _____.

2.3.1. Em que ano de escolaridade ocorreram? _____

3. Professores

3.1. Há quanto tempo é professor do aluno? _____

3.2. Número de professores que teve o aluno? _____

4. Assiduidade

4.1. O aluno falta: raramente algumas vezes muitas vezes

4.2. Qual o motivo, mais frequente, apresentado para justificar as faltas?

5. Adaptações ao currículo

5.1. Em relação às aprendizagens, o aluno acompanha o grupo do ano de escolaridade em que está matriculado? Sim Não

5.2. Se respondeu não, a que nível se situam as aprendizagens que ele faz? _____

5.3. Beneficiou de medidas Regime Educativo Especial: Não Sim , desde o ____º ano
Se respondeu Sim, especifique quais.

6. Actividades extra-escolares

6.1. Frequenta ATL? Sim Não

6.2. Tem outras actividades desportivas, musicais, etc.? Quais?

6.3. Fora da escola, o aluno usufrui de algum tipo de apoio que o ajude a ultrapassar os problemas ou as dificuldades que sente na aprendizagem? Sim Não

6.3.1. Se respondeu Sim, diga qual o tipo de apoio e onde usufrui desse apoio.

III – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1. Turma

1.1. Anos e níveis de escolaridade inseridos na turma: _____

1.2. Horário: _____ 1.3. Número de alunos: _____

1.4. Número de alunos com NEE de carácter permanente: _____

1.5. Número de alunos com NEE de carácter temporário: _____

2. As **actividades** na sala de aula são realizadas com mais frequência em situação: (assinale **com X apenas um ítem**) 2.1. Individual 2.2. Em pares 2.3. Em grupos
Se respondeu à alínea 2.2 ou 2.3., indique se os grupos são fixos ou variáveis e refira os critérios subjacentes à sua constituição: Fixos Variáveis

Critérios usados:

3. A sala de aula tem **espaços** específicos destinados a actividades de escrita, matemática, expressão plástica ou outras, onde um, dois ou mais alunos podem estar a realizar tarefas em simultâneo? Sim Não

4. Os alunos participam na **planificação das actividades**? Sim Não

5. **Desenvolvimento das actividades:** (assinale **com X apenas um ítem**)

5.1. Terminada uma tarefa, o aluno terá que aguardar que todos terminem para passar a outra

5.2. Terminada uma tarefa, é dada ao aluno uma tarefa de recurso até que todos a terminem

5.3. Terminada uma tarefa, é dada ao aluno a possibilidade imediata de escolher outra

IV - CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. **Relação com os companheiros:**

1.1. Tem amigos? Não Sim

1.2. Solicita os colegas? Não Sim Quais? _____
Em que situações? actividades na aula no recreio

1.3. Cumpre as regras do grupo? Não Sim

2. **Relação com o professor:**

2.1. Comunica espontaneamente com o professor?

Na aula Sim Não

No recreio Sim Não

2.2. Comunica só quando é interpelado? Sim Não

2.3. Solicita ajuda? Sim Não

3. Caracterize globalmente o **comportamento do aluno** na relação com os companheiros e outros adultos, nos contextos referidos:

3.1. Sala de aula:

3.2. Recreio:

3.3. Actividade que envolva toda a escola (ex.: festas, passeio, visita de estudo,...)

4. Quais os **comportamentos mais frequentes** demonstrados pelos aluno **em situação de sala de aula** (assinale com X **um ou mais ítems**):

- 4.1. Está atento, trabalhando activamente sobretudo em actividades que o motivam
- 4.2. Tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas
- 4.3. Está sistematicamente a fazer perguntas e a procurar ajuda
- 4.4. Sai do lugar para pedir constantemente ajuda ao professor
- 4.5. Está alheado
- 4.6. Sai do lugar, vagueia pela sala, corre, brinca
- 4.7. Sai da sala sem justificar

Comente:

5. Mostra **preferência** pelas actividades de:

6. Demonstra **menor adesão/motivação** pelas actividades de:

7. Relativamente às **actividades que o motivam e que lhe são acessíveis**: (assinale com X **apenas um ítem**)

- 7.1. Completa as sem ajuda
- 7.2. Completa as com pequena ajuda
- 7.3. Pede ajuda constantemente, mesmo quando é capaz de as realizar sozinho....
- 7.4. Raramente as termina, mudando frequentemente de actividade

8. O **aluno prefere**:

- 8.1. Trabalho individual
- 8.2. Trabalho de grupo

9. Com que **tipo de materiais** prefere trabalhar:

10. Como reage o aluno a **situações novas de aprendizagens**? (assinale com X **apenas um ítem**)

- 10.1. Geralmente adere com interesse desde o início e mantém a atenção
- 10.2. Geralmente adere com interesse desde o início, mas desiste facilmente
- 10.3. Mostra-se indiferente

Comente

11. Registou **modificações no comportamento** ao longo do tempo? Sim Não

12. A que atribui o **sucesso** do aluno em determinadas tarefas?

12.1. Às suas capacidades

Comente:

12.2. Ao esforço e perseverança demonstrados

Comente: _____

12.3. Às ajudas do professor, dos colegas ou dos pais

Comente: _____

12.4. À natureza facilitadora das tarefas

Comente: _____

12.5. À diversificação das tarefas e ao seu grau de estimulação

Comente: _____

12.6. Aos métodos e estratégias utilizados pelo professor

Comente: _____

12.7. Outras razões

Comente: _____

13. A que atribui o **insucesso** do aluno? (assinale com X **um ou mais itens**)

Comente: _____

13.1. À capacidades abaixo do nível esperado

Comente: _____

13.2. À falta de motivação

Comente: _____

13.3. À tarefas difíceis, não adequadas ao nível esperado do aluno

Comente: _____

13.4. Ao grau de estimulação das tarefas (maçadoras, repetitivas, monótonas)

Comente: _____

13.5. Aos métodos e estratégias utilizados pelo professor

Comente: _____

13.6. Outra razão

Comente: _____

14. Descreva **outros comportamentos** observados frequentemente no aluno, que ainda não tenham sido referidos e que lhe sugiram a existência de problemas.

V – LEVANTAMENTO DAS AQUISIÇÕES ESCOLARES

1. Compreensão oral

De perguntas:

Boa Razoável Fraca

De instruções:

Boa Razoável Fraca

De assuntos tratados na aula:

Boa Razoável Fraca

De histórias:

Boa Razoável Fraca

2. Expressão oral

2.1. Constrói correctamente as frases? Sim Não

Se respondeu não, explicita:

2.2. Apresenta dificuldades de articulação? Sim Não

Se respondeu sim, explicita:

2.3. O aluno: (assinale com um X **um ou mais itens**)

- 2.3.1. Fala raramente sobre as suas experiências
- 2.3.2. Fala frequentemente sobre as suas experiências
- 2.3.3. É capaz de recontar uma história respeitando as sequências
- 2.3.4. É capaz de contar com clareza uma história inventada
- 2.3.5. É capaz de formular perguntas sobre um tema

3. **Expressão escrita** (assinale com um X **um ou mais itens**)

3.1. O aluno consegue:

- 3.1.1. Copiar com modelo próximo
- 3.1.2. Copiar sem necessidade de modelo próximo
- 3.1.3. Escrever palavras fáceis que lhe são ditadas
- 3.1.4. Escrever frases que lhe são ditadas
- 3.1.5. Escrever textos livres
- 3.1.6. Escrever textos a partir de uma sugestão dada
- 3.1.7. Recontar por escrito uma história
- 3.1.8. Responder a um questionário escrito sobre um texto lido

3.2. Em que aspectos, **da expressão escrita**, o aluno apresenta maiores dificuldades?

4. Leitura

4.1. O aluno consegue: (assinale com um X **um ou mais itens**)

- 4.1.1. Reconhecer o nome próprio e o de alguns colegas
- 4.1.2. Reconhecer palavras curtas
- 4.1.3. Reconhecer algumas correspondências grafema/fonema
- 4.1.4. Reconhecer todas as correspondências grafema/fonema
- 4.1.5. Decifrar pequenos textos
- 4.1.6. Ler palavras simples
- 4.1.7. Ler (compreender) pequenos textos
- 4.1.8. Ler (compreender) quaisquer textos adequados à sua idade
- 4.1.9. Ler oralmente com expressão textos produzidos por si
- 4.1.10. Ler oralmente com expressão textos retirados de um livro
- 4.1.11. É capaz de identificar a ideia principal de um texto

4.2. Em que aspectos o aluno apresenta maiores dificuldades?

5. Matemática (Assinale com X os itens que correspondam à situação do aluno)**5.1. Conceito de número:**

5.1.1. Classifica objectos de acordo com critérios determinados (cor, tamanho, espessura,...)

5.1.2. Ordena objectos de acordo com critérios determinados

5.1.3. Associa o número à quantidade

5.1.4. Escreve números até _____

5.1.5. Estabelece relações de ordem entre os números e utiliza a respectiva simbologia

5.1.6. Efectua contagens por ordem: crescente decrescente

5.1.7. Compõe e decompõe números em: somas diferenças produtos

5.1.8. Relaciona com a unidade:

Dezena Centena Milhar

Décima Centésima Milésima

5.2. Operações:

5.2.1. Adições: ainda não faz

só com concretização

sem transporte

com transporte

com números decimais

5.2.2. Subtrações: ainda não faz

só com concretização

sem empréstimo

com empréstimo

com números decimais

5.2.3. Multiplicações: ainda não faz

por um algarismo

por dois algarismos

com números decimais

5.2.4. Divisões: ainda não faz

por um algarismo

por dois algarismos

com números decimais

5.3. Forma e Espaço:

5.3.1. Conhece e utiliza vocabulário corrente:

em cima/em baixo atrás/à frente

dentro/fora antes/depois

à esquerda/à direita

5.3.2. Desloca-se num espaço determinado e representa o seu percurso

5.3.3. Faz leitura de Plantas (ex.: da escola)

5.3.4. Identifica e constrói figuras geométricas

5.3.5. Identifica e nomeia os seguintes sólidos:

5.4. Grandezas e medidas:

5.4.1. estabelece relações de grandeza entre objectos

5.4.2. Conhece:

o nome e a ordem dos dias

os nomes e a ordem dos meses

5.4.3. Dinheiro:

conhece moedas

conhece nota

sabe utilizá-las

5.4.4. Tempo:

sabe ver as horas
 sabe utilizar/consultar calendários
 sabe utilizar/consultar horários

5.5. Resolução de situações problemáticas:

5.5.1. Situações problemáticas: ainda não resolve
 só com uma operação
 com mais de uma operação
5.5.2. Resolve-as: com concretização
 mentalmente
5.5.3. Explicita oralmente os passos seguidos
 ao efectuar um cálculo e representa-os por escrito
5.5.4. Estima ordens de grandeza de um resultado antes de efectuar um cálculo
5.6. Em que aspectos o aluno apresenta maiores dificuldades?

6. Outros conhecimentos (assinale com X um ou mais ítems)

6.1. Diz o seu nome completo
6.2. Diz o nome do pai e da mãe e de familiares próximos
6.3. Diz a morada completa
6.4. Reconhece e nomeia as partes do corpo
6.5. Representa o figura humana (desenho, pintura e modelagem)
6.6. Sabe a data de nascimento(dia,mês e ano)
6.7. Estabelece relações de parentesco
6.8. Identifica as cores
 Quantas? _____
6.9. Localiza espaços em relação a um ponto de referência
6.10. Sabe consultar um mapa
6.11. Compara e agrupa materiais segundo algumas das suas propriedades físicas
6.12. Sabe as características principais de algumas profissões
6.13. Conhece personagens e factos relevantes da história
6.14. Sabe usar o telefone, o computador e a máquina de calcular
6.15. Conhece as principais regras de segurança e higiene?
6.16. Em que aspectos o aluno revela mais dificuldades?

IV – INTERVENÇÃO

1. Referir as estratégias / metodologias já experimentadas e a sua avaliação:

2. Que outras medidas devem ser tomadas? (Encaminhamentos, avaliação da Equipa Multiprofissional, medidas do Regime Educativo Especial,...)

2.1. Implementação/Adequação das medidas do Regime Educativo Especial
 2.2. Intervenção do Núcleo de Apoios Educativos para avaliação

9

2.3. Encaminhamento para o Médico de Família
 2.4. Avaliação da Equipa Multiprofissional
 2.5. Outra

Data: ____/____/____ Assinatura do Docente da Turma: _____

Opinião do docente de apoio educativo:

O docente,

Equipa Multiprofissional



EQUIPA K

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Nome: _____

Escola: _____

Agrupamento: _____

Ano de Escolaridade: _____ N.º _____ Turma _____

Director(a) de Turma: _____

Ano Lectivo: _____ / _____

0

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

1. Esta Ficha de Caracterização destina-se a ser preenchida pelo **Conselho de Turma do aluno** no âmbito do encaminhamento para os Serviços Especializados de Apoios Educativos.
2. Para uma melhor compreensão da estrutura desta Ficha, recomenda-se a leitura prévia de todos os itens.
3. É provável que o conteúdo de determinados itens não corresponda exactamente à situação de alguns alunos; nesse caso escolhe-se o item mais apropriado e comenta-se a escolha.
4. Nas questões de resposta aberta, ou nos comentários que são solicitados, tentar ser objectivo e sintético.
5. Quando a resposta implica a colocação de um **X** numa quadrícula, estar atento para ver se se pode assinalar apenas um item, ou um ou mais itens que correspondam à situação do aluno.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

1. Nome do aluno: _____ 2. Idade: ____anos
 3. Data de nascimento: ____/____/____ 4. Naturalidade: _____
 5. Morada: _____ Telefone: _____
 6. Razão para pedido de Encaminhamento/Avaliação:

7. Diagnósticos médicos pertinentes para a situação escolar:

Descrição	Entidade Clínica	Data

8. Constituição do agregado familiar:

Nome	Parentesco	Idade	Habilitações Académicas	Profissão

- 8.1. Outros dados familiares relevantes:

II – PERCURSO E SITUAÇÃO ESCOLAR

1. Pré-escolar:

- 1.1. Frequentou Jardim de Infância? Não Sim
1.2. Teve adiamento de escolaridade? Não Sim

2. Ensino Básico – 1º ciclo:

- 2.1. Início em ___ / ___ / ___
2.2. Teve retenções: Não Sim no(s) ano(s) _____
2.3. Escolas que frequentou:

3. Ensino Básico – 2º ciclo:

- 3.1. Início em ___ / ___ / ___
3.2. Teve retenções: Não Sim no(s) ano(s) _____
3.3. Escolas que frequentou:

4. Ensino Básico – 3º ciclo:

- 4.1. Início em ___ / ___ / ___
4.2. Teve retenções: Não Sim no(s) ano(s) _____
4.3. Escolas que frequentou:

5. Beneficiou de medidas Regime Educativo Especial: Não Sim desde o ___º ano com a(s) seguinte(s) medida(s) (D.L. n.º 319/91):

Deixou de usufruir das medidas do Regime Educativo Especial desde _____, pelo seguinte motivo:

6. Assiduidade

- 6.1. O aluno falta: raramente algumas vezes muitas vezes
6.2. Qual o motivo, mais frequentemente apresentado para justificar as faltas?

7. O aluno frequenta outras actividades:

- 7.1. Extra-curriculares: Não Sim , quais:

7.2. Extra-escolares: Não Sim , quais:

II – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1. Número de alunos:

2. Número de alunos com NEE de carácter permanente:

3. Número de alunos com NEE de carácter temporário:

4. Outros aspectos relevantes (etnias, nacionalidades,...)

5. Classificar a turma relativamente aos seguintes parâmetros, assinalando apenas um X em cada item:

	Muito Boa	Boa	Razoável	Fraca
5.1. Assiduidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Trabalho produzido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Aproveitamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Disciplina/indisciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Relação com os companheiros:

- 1.1. relaciona-se com os colegas? Não Sim
 1.2. Solicita a ajuda dos colegas? Não Sim , quais _____
 1.3. Cumpre as regras do grupo? Não Sim

2. Relação com o Professor:

- 2.1. Comunica espontaneamente?
 • na sala de aula: Não Sim
 • fora do contexto de sala de aula: Não Sim
 2.2. Comunica apenas quando é interpelado? Não Sim
 2.3. Solicita ajuda? Não Sim Algumas Vezes
 2.4. Aceita sugestões? Não Sim
 2.5. Acata ordens? Não Sim
 2.6. Outros dados relevantes do seu comportamento.

3. Na sala de aula, assinalar, com um X, quais os comportamentos mais frequentes:

- 3.1. Está atento, trabalhando activamente
- 3.2. Trabalha apenas em actividades que o motivam
- 3.3. Está alheado
- 3.4. Tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas
- 3.5. Está sistematicamente a fazer perguntas e a procurar ajuda
- 3.6. Sai do lugar para pedir constantemente ajuda ao professor
- 3.7. Levanta-se constantemente do seu lugar
- 3.8. Sai da sala sem justificar

4. Mostra preferência pelas seguintes actividades:**5. Mostra menos adesão pelas seguintes actividades:****6. Quanto às actividades que o motivam e lhe são acessíveis (assinalar apenas um item com um X):**

- 7.1. Completa-as sem ajuda
- 7.2. Completa-as com pequena ajuda
- 7.3. Está constantemente a pedir ajuda, mesmo quando parece que é capaz de as realizar sozinho
- 7.4. Raramente as termina, mudando frequentemente de actividade

7. O aluno prefere (assinale apenas um item com uma X):

- 7.1. Trabalho individual
- 7.2. Trabalho de grupo
- 7.3. Outro

8. Como reage o aluno perante situações novas de aprendizagem? (assinalar apenas um item com um X):

- 10.1. Adere com interesse desde o início e mantém a atenção
- 10.2. Adere com interesse desde o início mas desiste facilmente
- 10.3. Mostra-se indiferente

9. Qual o comportamento do aluno perante uma situação de avaliação?

- 9.1. Mostra-se ansioso/nervoso
- 9.2. Mostra-se indiferente
- 9.3. Reage com normalidade
- 9.4. Outro

10. Caracterizar o aluno relativamente a:

10.1. Capacidades / competências (memória, elaboração de conceitos, raciocínio, criatividade, compreensão de situações sociais, raciocínio moral, cálculo, análise e síntese):

10.2. Comunicação (ao nível da expressão e da compreensão oral e escrita):

10.3. Áreas das expressões (musical, visual,...):

10.4. Motricidade:

11. O aluno manifesta dificuldades especiais nalguma disciplina? Não Sim .

Se Sim explicitar:

12. A que atribui o sucesso do aluno?

- 12.1. Às suas capacidades
- 12.2. Ao esforço e perseverança
- 12.3. Às ajudas alheias (professor, pais, colegas)
- 12.4. À natureza facilitadora das tarefas
- 12.5. À diversificação das tarefas e ao seu grau de estimulação
- 12.6. Outro

13. A que atribui o insucesso do aluno?

- 13.1. Às capacidades abaixo do nível esperado
- 13.2. Falta de motivação
- 13.3. Grau de dificuldade das tarefas
- 13.4. Grau de estimulação das tarefas
- 13.5. Métodos e estratégias utilizadas
- 13.6. Outro

14. Descrever outros comportamentos observados frequentemente no aluno, que ainda não tenham sido referidos e que sugiram a existência de problemas:

15. Registaram-se modificações no comportamento do aluno ao longo do tempo?
Não Sim , quais:

IV – INTERVENÇÃO

1. Referir as estratégias / metodologias já experimentadas e a sua avaliação:

2. Que outras medidas devem ser tomadas? (Encaminhamentos, avaliação da Equipa Multiprofissional, medidas do Regime Educativo Especial,...)

- 2.1. Implementação/Adequação das medidas do Regime Educativo Especial
- 2.2. Intervenção do Núcleo de Apoios Educativos para avaliação
- 2.3. Encaminhamento para o Médico de Família
- 2.4. Avaliação da Equipa Multiprofissional
- 2.5. Outra

3. Opinião do docente de Apoio Educativo:

O docente,



Data: ___ / ___ / _____

Assinatura do Director de Turma:

12.7: Fichas de Caracterização sócio-familiar

Equipa Multiprofissional

EQUIPA A

Ficha de Caracterização Sócio-familiar

1 - Identificação:

Nome do aluno

Data de Nascimento Idade

2 - Análise Social

2.1- Aspectos relevantes da história pessoal e do relacionamento familiar/ comunidade.

2.2 - Factores de risco/ problemas/vulnerabilidades

2.3 - Intervenção social na família/instituição/serviços

Equipa Multiprofissional



EQUIPA K

Ficha de caracterização Socio-familiar

1 – Identificação:

Nome do aluno

Data de Nascimento Idade

2 – Análise Social

2.1 – Aspectos relevantes da história pessoal e do relacionamento familiar/comunidade:

2.2 – Factores de risco/problemas/vulnerabilidades:

2.3 – Intervenção social na família/instituição/serviços

12.8: Fichas de ligação ao médico de família

EQUIPA A

Ficha de Ligação Médico Assistente / Equipa Multiprofissional

Nome Data Nasc.

Antecedentes Familiares

	Saudável	Tuberculose	Doenças Alérgicas	Doenças Mentais	Epilepsia	Diabetes	Alcoolismo	Consanguinidade
Mãe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pai	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Nº de Gestações Anteriores Normais Anormais

Irmãos Vivos (nº; doença) _____
Mortos (nº; doença) _____

Coabitantes (doenças) _____

Observações _____

Antecedentes Pessoais

PERÍODO PRÉ NATAL E NATAL

Doenças durante a gravidez _____

Duração da Gravidez (semanas) Nº consultas de gravidez

GRAVIDEZ Normal Risco

PARTO Local Tipo

Ind. de Apgar 1' 5'

Peso Estatura Perímetro Cefálico

PERÍODO NEO- NATAL

Cianose	Alt. Resp.	Icterícia	Vómitos	Convulsões	Paralisias	Infecções	Hemorragias	Reanimação
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Observações: _____

Doenças anteriores: _____

Doenças crónicas ou evolutivas: _____

Traumatismos: _____

Intervenções cirúrgicas: _____

Internamentos: _____



Equipa Multiprofissional

EQUIPA A

Exame Objectivo

Dados Antropométricos		Percentil	PNV	Dentição
Peso			Actualizado <input checked="" type="checkbox"/>	Sem cárie <input checked="" type="checkbox"/>
Altura			Incompleto <input checked="" type="checkbox"/>	N.º de cáries <input checked="" type="checkbox"/>
TA		ACP Normal <input checked="" type="checkbox"/>		
		Com alterações <input checked="" type="checkbox"/>	Quais? _____	

Condições de Visão	Acuidade	Lado direito	Lado esquerdo
		Sem correcção/10	Sem correcção/10
	Com correcção/10	Com correcção/10	
	Senso cromático		

Acuidade Auditiva

Normal Sem correcção C/ correcção
 Em avaliação
 Com alterações Quais? _____

Membros Superiores

Não
 Deformidades Sim Especifique: _____

Membros Inferiores

Não
 Deformidades Sim Especifique: _____

Coluna Vertebral

Não
 Deformidades Sim Especifique: _____



Equipas Multiprofissionais

EQUIPA A



Centro de Saúde de
Alameda Velha

Problemas Actualmente em vigilância:

- Enurese: _____
- Encoprese: _____
- Epilepsia: _____
- Problemas Motores: _____
- Problemas Mentais: _____
- Comportamentos de
Adição (alcoól,
drogas, tabaco, etc) _____

Medicação actual

Observações

Data _____ O Médico _____

Equipa Multiprofissional

EQUIPA K

Ficha de Ligação Médico / Equipa Multiprofissional

Nome

Data de nascimento

Antecedentes Familiares

	Saudável	Tuberculose	Doenças alérgicas	Doenças mentais	Epilepsia	Diabetes	Alcoolismo	Consaguinidade
Mãe								
Pai								

N.º de gestações anteriores

Normais Anormais

N.º de Irmãos e doenças

Vivos

Mortos

Coabitantes (doenças)

Observações

Período Pré-Natal e Natal

Doenças durante a gravidez:

Duração da gravidez (semanas): N.º de consultas de gravidez:

Gravidez

Normal Risco

Parto

Local Tipo

Ind. de Apgar

1' 5'

Peso Estatura Perímetro Cefálico

Período Neo-Natal

Cianose	Alt. Resp.	Ictericia	Vómitos	Convulsões	Paralisias	Infecções	Hemorragias	Reanimação
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observações:

Doenças anteriores:

Doenças crónicas ou evolutivas:

Equipa Multiprofissional



EQUIPA K

Traumatismos: _____

Intervenções Cirúrgicas: _____

Internamentos: _____

Exame Objectivo

Dados Antropométricos	Percentil	PNV	Dentição
Peso		Actualizado <input type="checkbox"/>	Sem cárie <input type="checkbox"/>
Altura		Incompleto <input type="checkbox"/>	N.º de cáries <input type="checkbox"/>

TA		ACP	Normal <input type="checkbox"/>	Com alterações <input type="checkbox"/>	Quais? _____
----	--	-----	---------------------------------	---	--------------

Condições de Visão	Acuidade	Lado direito	Lado esquerdo
		Sem correcção ____/10 Com correcção ____/10	Sem correcção ____/10 Com correcção ____/10
	Senso cromático		

Acuidade Auditiva

Normal Sem correcção Com correcção
 Em avaliação
 Com alterações Quais? _____

Membros Superiores

Deformidades: Não
 Sim Especifique: _____

Membros Inferiores

Deformidades: Não
 Sim Especifique: _____

Coluna Vertebral

Deformidades: Não
 Sim Especifique: _____

Equipa Multiprofissional



EQUIPA K

Problemas actualmente em vigilância

Enurese: _____

Encoprese: _____

Epilepsia: _____

Problemas Motores: _____

Problemas Mentais: _____

Comportamentos de
Adição (álcool,
drogas, tabaco, etc) _____

Medicação actual: _____

Observações: _____

Data ____/____/____

O Médico: _____

Equipa

AVEIRO CENTRO LITORAL

ECAE

EQUIPA N

EQUIPA N

Internamentos: _____

Exame Objectivo

Dados Antropométricos		Percentil	PNV		Dentição	
Peso			Actualizado	<input type="checkbox"/>	Sem cárie	<input type="checkbox"/>
Altura			Incompleto	<input type="checkbox"/>	N.º de caries	<input type="checkbox"/>
TA		ACP	Normal <input type="checkbox"/>			
			Com alterações <input type="checkbox"/> Quais? _____			
Condições de Visão	Acuidade	Lado direito		Lado esquerdo		
		Sem correcção/10	Sem correcção/10	
	Com correcção/10	Com correcção/10		
	Senso cromático					

Acuidade Auditiva

Normal Sem correcção C/ correcção

Em avaliação

Com alterações Quais? _____

Membros Superiores

Não

Deformidades Sim Especifique: _____

Membros Inferiores

Não

Deformidades Sim Especifique: _____

Coluna Vertebral

Não

Deformidades Sim Especifique: _____

Equipa

AVLIRO CENTRO LITORAL

ECAE

EQUIPA N

EQUIPA N

Ficha de Ligação Médico Assistente / Equipa Multiprofissional

Nome Data Nasc.

Antecedentes Familiares

	Saudável	Tuberculose	Doenças Alérgicas	Doenças Mentais	Epilepsia	Diabetes	Alcoolismo	Consanguinidade
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nº de Gestações Anteriores Normais Anormais Vivos (nº; doença)

Irmãos

Mortos (nº; doença) Coabitantes (doenças) Observações

Antecedentes Pessoais

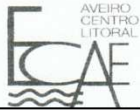
PERÍODO PRÉ NATAL E NATAL

Doenças durante a gravidez Duração da Gravidez (semanas) Nº consultas de gravidez GRAVIDEZ Normal Risco PARTO Local Tipo Ind. de Apgar 1' 5' Peso Estatura Perímetro Cefálico PERÍODO NEO- NATAL

Ganose	Alt. Resp.	Icterícia	Vómitos	Convulsões	Paralisias	Infeções	Hemorragias	Reanimação
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observações Doenças anteriores: Doenças crónicas ou evolutivas: Traumatismos: Intervenções cirúrgicas:

Equipa



EQUIPA N

EQUIPA N

Problemas Actualmente em vigilância:

Enurese: _____

Encoprese: _____

Epilepsia: _____

Problemas Motores: _____

Problemas Mentais: _____

Comportamentos de
Adição (alcoól,
drogas, tabaco, etc) _____

Medicação actual

Observações

Data _____ O Médico _____

O Impresso deve ser enviado para:

12.9: Declaração de autorização de observação

Equipa Multiprofissional **EQUIPA F**
 Áreas de abrangência: EQUIPA F

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO

Declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a observação do(a) meu(minha) educando(a) _____ pela Equipa Multiprofissional.

_____ de _____ de _____

O(A) Encarregado(a) de Educação

12.10: Folha de seguimento de caso

Equipa Multiprofissional **EQUIPA K**

FOLHA DE SEGUIMENTO DE CASO

Nome			Data de Nascimento	
JI/Escola:	Educador/Prof.:	Médico de Família:		
Data	Intervenção	Técnico	Observações	

12.12: Ficha de resumo do processo

FICHA-RESUMO DO PROCESSO		EQUIPA N
AVALIAÇÃO SOLICITADA POR _____ em ___/___/___		
MOTIVO DA SINALIZAÇÃO: _____ _____		
ANALISADO EM REUNIÃO DE EM em ___/___/___		
DECISÃO QUANTO ÀS AVALIAÇÕES A REALIZAR:		
Psicológica	<input type="checkbox"/>	Técnico: _____
Pedagógica	<input type="checkbox"/>	Técnico: _____
Médica	<input type="checkbox"/>	Técnico: _____
Social	<input type="checkbox"/>	Técnico: _____
Outra.	<input type="checkbox"/>	
Qual? _____		Técnico: _____
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA (METODOLOGIA):		
Entrevista	<input type="checkbox"/>	Com quem?
		Criança/Jovem <input type="checkbox"/> Pais <input type="checkbox"/> Educador/Professor <input type="checkbox"/>
		Outros <input type="checkbox"/> _____
Observação	<input type="checkbox"/>	Em que contexto(s)? _____ _____
Provas de Avaliação Psicológica	<input type="checkbox"/>	Quais? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
		Objectivos? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
PRAZOS DEFINIDOS NOS PROCEDIMENTOS DA EM		
Data Entrada na EM ___/___/___	Data Discussão em Reunião ___/___/___	
Data das Avaliações ___/___/___; ___/___/___; ___/___/___; ___/___/___; ___/___/___; ___/___/___; ___/___/___; ___/___/___; ___/___/___; ___/___/___;	Data Discussão em Reunião ___/___/___	
Data Devolução à Entidade Sinalizadora ___/___/___	Data(s) Encaminhamentos Propostos ___/___/___ ___/___/___; ___/___/___; ___/___/___	
A Quem? _____	Para Onde? _____ _____	

12.13: Fichas de Resposta

EQUIPAS B, C, D, E, F

Ficha de Resposta

Escola: _____ Data: ____/____/____
Professor: _____

Identificação do aluno

Nome: _____

D.N. ____/____/____ Idade ____ A e ____ M _____ Ano esc. _____

Escola: _____

Professor: _____

Informações:

Sugestões:

Data: _____ P'la Equipa: _____

EQUIPA I

Ficha de devolução de informação

Identificação da criança

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Filiação: _____

Residência _____

Contacto: _____ Telefone: _____

Identificação da Instituição / Estabelecimento de Ensino / Serviços

Caracterização da criança

Síntese da Avaliação

Propostas de intervenção

Data:

Assinaturas:

Equipa Multiprofissional

MP Educação



Centro de

EQUIPA K

Ficha de Resposta / Encaminhamento
(para Médico de Família e Estabelecimento de Ensino)

Nome DN

Médico de Família

Estabelecimento de Ensino

Resposta / Encaminhamento

Enviar / Entregar	Médico de família	<input type="checkbox"/>
	Docente	<input type="checkbox"/>

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura legível de quem preencheu

EQUIPA MULTIPROFISSIONAL

EQUIPA M

RELATÓRIO SÍNTESE

PROCESSO Nº /Dr _____ DATA: _____
 ENVIADO À CONSULTA POR: _____
 NOME: _____ DATA DE NASC _____
 MORADA: _____
 NOME DA MÃE: _____
 NOME DO PAI: _____

INFORMAÇÕES

MÉDICAS:

SÓCIO-FAMILIARES:

PSICO-PEDAGÓGICAS:

SUGESTÕES:

OS ELEMENTOS DA EQUIPA MULTIPROFISSIONAL

MÉDICO COORDENADOR _____
 MÉDICO _____
 PSICÓLOGO _____
 ASSISTENTE SOCIAL _____
 PROFESSORA ESPECIALIZADA _____
 MEMBRO DA COMUNIDADE _____

Equipa Multiprofissional

EQUIPA N

Descrição de Diligências / Contactos / Encaminhamentos

Data ___/___/___

Nome _____ Idade _____
JI/ Escola _____ Ano Escolaridade _____

Contacto realizado com: _____
Informação veiculada:

Decisões/Tarefas a realizar: