

ANABELA DE JESUS RIBEIRO FRANÇA MOTA

**CENTROS DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UM CONTRIBUTO PARA A SUA AVALIAÇÃO**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação
Doutoramento em Educação**

**Lisboa
2012**

ANABELA DE JESUS RIBEIRO FRANÇA MOTA

**CENTROS DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UM CONTRIBUTO PARA A SUA AVALIAÇÃO**

Tese apresentada para obtenção do
Grau de Doutor em Educação no curso
de Doutoramento em Educação
conferido pela Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias de
Lisboa.

Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Doutoramento em Educação

LISBOA

2012

Às minhas filhas Ana e Maria

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches, pela disponibilidade, por todo o apoio, sugestões e conselhos.

Aos meus colegas, pela colaboração e participação na recolha dos dados.

Por último, um agradecimento muito especial à minha família que sempre me apoiou incondicionalmente.

A todos,

Muito obrigada

Resumo

Na sociedade do conhecimento em que nos encontramos entendemos que todos os alunos devem ter acesso à informação e ao conhecimento, independentemente das suas capacidades e limitações. As novas tecnologias da informação e da comunicação constituem-se como uma mais-valia para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), sendo os apoios tecnológicos uma das soluções existentes para minorar as suas limitações físicas e intelectuais, aumentando deste modo, a qualidade de vida, a participação na sociedade e integração profissional dos mesmos.

Para incluir digitalmente estes alunos, o Ministério da Educação criou os Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC, 2007), no sentido de cumprir com o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência (PAIPDI, 2006) e a reforma da Educação especial com a aplicação do decreto-lei n.º 3/08, de 7 de janeiro.

Por conseguinte, decidimos investigar, após ter conhecimento da criação dos CRTIC para a Educação especial, realizando um estudo em cinco centros, a nível nacional, optando por uma investigação de natureza qualitativa, com entrevista, observação e pesquisa documental.

O nosso principal objetivo foi verificar se estes centros disponibilizavam meios tecnológicos a todos os alunos com NEE, de acordo com os princípios da educação inclusiva ou se eram só para alguns.

Após a análise dos dados recolhidos consideramos que existem algumas diferenças no cumprimento das normas orientadoras estipuladas pelo governo, no que diz respeito ao funcionamento e funções da equipa responsável, isto é, os responsáveis pelos centros incrementam a sua atividade essencialmente em duas vertentes: na avaliação dos alunos para adequação de tecnologias de apoio e acompanhamento/monitorização dos processos. Os docentes utilizadores dos centros disseram que os centros são uteis para a educação especial, no entanto, existe algum desconhecimento sobre os serviços prestados pelos mesmos.

Palavras-chave: Sociedade do Conhecimento; Inclusão Digital; Educação inclusiva; Centros de Recursos TIC (CRTIC).

Abstract

Centers of technological resources in special education: a contribution to its assessment

In the society of knowledge in which we find ourselves we understand that all students should have access to information and knowledge, regardless of their abilities and limitations. The new information technologies and communications are an asset for students with special educational needs (SEN), technological support is an existent solution to alleviate their physical and intellectual limitations, thereby increasing their quality of life as well as participation in social and professional integration.

To digitally include these students, the Ministry of Education has created the Resource Center of Information Technologies and Communications (RCITC, 2007) in order to comply with the Plan of Action for the Integration of People with Disabilities (PAIPDI, 2006) and special education reforming implementation of Decree-Law n.º 3/08, of 7 January.

Therefore, we decided to investigate after finding out about the creation of knowledge of the RCITC for special education, conducting a study in five centers on a national level by choosing qualitative research through interviews, observation and documentary research.

Our main objective was to determine whether these centers could provide the technological means for all SEN pupils, in accordance with the principles of inclusive education or if they were only for a few students.

After analyzing the collected data we considered that there are some differences in compliance with the guidelines stipulated by the government regarding the operation and functions of the responsible team, that is, those who are responsible for the centers enhance their activity mainly in two aspects: the evaluation suitability of students for technology support and tracking / monitoring processes. The faculty users of the centers said the centers are useful for special education, however, there is some ignorance about the services they provide.

Keywords: Knowledge Society; Digital Inclusion, Inclusive Education, Resource Center of Information Technologies and Communications (RCITC).

Índice geral

Índice geral	5
Índice de figuras	8
Índice de tabelas	9
Índice das grelhas de análise	10
Índice dos apêndices.....	11
Índice do anexo	12
 Introdução.....	 13
Primeira Parte - Revisão da Literatura	16
1. Sociedade do Conhecimento	16
1.1. Globalização e Economia do Conhecimento	17
1.2. Sociedade da Informação.....	20
1.3. Sociedade do Conhecimento e Educação	24
2. Políticas educacionais.....	29
2.1. Política educativa em Portugal	37
2.2. Políticas de recursos educativos	40
2.3.1. Origem e evolução dos centros de recursos educativos.....	41
2.3.2. Contextualização dos centros de recursos na atual política educativa	44
3. Tecnologia e Educação.....	47
3.1. Evolução tecnológica.....	47
3.2. Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	55
3.3. Tecnologias na Educação especial	63
3.4. Tecnologias nos processos de mudança e formação de professores	68
4. Diversidade e direito à diferença	76
4.1. Inclusão e equidade, uma longa caminhada	81
4.2. Educação inclusiva	85
4.3. Educação especial em Portugal	91
4.3. Inclusão digital: da conceptualização às práticas políticas.....	94
5. Breve enquadramento legal da atual situação na Educação especial em Portugal.....	104
 Segunda Parte - Metodologia de Investigação	 110
1. Processo de Problematização	111
1.1. Problemática	113
1.2. Questão de Partida	117
1.3. Hipótese	118
1.4. Objetivos da Investigação.....	119
2. Contextos Estudados	120
2.1. Origem e implementação dos centros de recursos de tecnologias da informação e comunicação	121

3.	Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	127
3.1.	Pesquisa e análise documental	129
3.2.	Entrevista.....	131
3.3.	Observação	134
4.	Como se procedeu à recolha e análise dos dados	135
4.1.	Processo de pesquisa e de análise documental	136
4.2.	Organização e tratamento dos dados das entrevistas.....	137
4.3.	Organização e tratamento dos dados das observações	139
5.	Validação e definição das categorias.....	140
Terceira Parte – Apresentação e Análise dos Resultados.....		142
1.	Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação em estudo.....	142
1.1.	Centro de recursos número um.....	144
1.1.1.	Zona de abrangência do centro de recursos número um	144
1.1.2.	Número de docentes no centro de recursos número um	144
1.1.3.	Atribuições e objetivos do centro de recursos número um	144
1.2.	Centro de recursos número dois	145
1.2.1.	Zona de abrangência do centro de recursos número dois	145
1.2.2.	Número de docentes no centro de recursos número dois.....	146
1.2.3.	Atribuições e objetivos do centro de recursos número dois.....	146
1.3.	Centro de recursos número três	146
1.3.1.	Zona de abrangência do centro de recursos número três	146
1.3.2.	Número de docentes no centro de recursos número três.....	146
1.3.3.	Atribuições e objetivos do centro de recursos número três.....	147
1.4.	Centro de recursos número quatro	147
1.4.1.	Zona de abrangência do centro de recursos número quatro	148
1.4.2.	Número de docentes em função no centro de recursos número quatro.....	148
1.4.3.	Atribuições e objetivos do centro de recursos número quatro	148
1.5.	Centro de recursos número cinco	148
1.5.1.	Zona de abrangência do centro de recursos número cinco	149
1.5.2.	Número de docentes no centro de recursos número cinco.....	149
1.5.3.	Atribuições e objetivos do centro de recursos número cinco.....	149
2.	A implementação dos centros de recursos tecnológicos na Educação especial	149
2.1.	O que dizem as Normas orientadoras para os Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação.....	150
2.2.	O que diz a responsável pelos centros no Ministério da Educação	153
3.	A realidade dos cinco centros de recursos estudados	156
3.1.	Aplicação das normas orientadoras	157
3.1.1.	Contexto político	157
3.1.2.	Zona de abrangência	157
3.1.3.	Atribuições e objetivos	158
3.1.4.	Recursos.....	159
3.2.	A perspetiva dos docentes responsáveis pelos centros	160
3.2.1.	Rede dos centros de recursos	161
3.2.2.	Atribuições dos centros/função da equipa.....	162
3.2.3.	Recursos dos centros	164

3.2.4. Contexto político.....	167
3.3. A prática dos docentes responsáveis pelos centros de recursos	167
3.3.1. Rede dos centros de recursos	167
3.3.2. Atribuições dos centros/função da equipa.....	168
3.3.3. Recursos dos centros.....	170
3.3.4. Contexto político.....	171
4. O centro de recurso número três.....	173
4.1. Aplicação das normas pelo centro de recurso número três	173
4.1.1. Contexto político	174
4.1.2. Zona de abrangência do centro de recurso número três	174
4.1.3. Atribuições/objetivos definidos pelo centro de recurso número três.....	174
4.1.4. Recursos do centro de recurso número três	175
4.2. A perspectiva dos docentes responsáveis pelo centro de recursos número três.....	175
4.3. A Prática do centro de recurso número três.....	179
4.4. A perspectiva dos utilizadores do centro de recurso número três	181
5. Discussão dos resultados	185
Conclusões.....	198
Referências bibliográficas	206
Fontes electrónicas	215
Legislação consultada.....	217
Resolução do Conselho de Ministros	218
Apêndices	219
Anexo I	
Anexo 1 – Normas orientadoras CRTIC, para Educação especial.....	II

Índice de figuras

Figura 1- Os professores na Sociedade do Conhecimento (Hargreaves, 2003)	26
Figura 2- O ensino na Sociedade do Conhecimento (Hargreaves, 2003)	28
Figura 3 – A experiência educativa como relação de elementos em presença sobre um meio de comunicação (Damásio, 2007).	61
Figura 4- O padrões de desempenho e sustentabilidade (Hargreaves & Fink, 2007).	72
Figura 6- O modelo educacional de atendimento à diversidade (Correia, 2003).....	77
Figura 5- O modelo adotado pela Inclusão e pela Integração (Correia, 2003).....	88
Figura 7: As etapas do procedimento metodológico (Quivy & Campenhoudt, 2008).....	112
Figura 8: Mapa dos CRTIC a nível nacional.....	126
Figura 9: Representação do universo de alunos em escolaridade obrigatória no ano de 2009	187

Índice de tabelas

Tabela 1: localização dos vinte e cinco centros por DRE, agrupamento de escolas e distrito	125
Tabela 2: distribuição dos centros de recursos, escolas de referência e unidades especializadas, números a nível nacional.	127
Tabela 3: distribuição dos CRTIC em estudo por DRE	137
Tabela 4: distribuição das entrevistas realizadas aos responsáveis	138
Tabela 5: distribuição das entrevistas realizadas aos utilizadores do CRTIC nº 3.....	138
Tabela 6: distribuição das observações realizadas	139

Índice das grelhas de análise

Grelha de análise 1: Normas orientadoras para os CRTIC.....	151
Grelha de análise 2: Entrevista à responsável pelos CRTIC no ministério	154
Grelha de análise 3: Atribuições e objetivos definidos pelos cinco CRTIC em estudo	159
Grelha de análise 4: Número de docentes nos CRTIC	160
Grelha de análise 5: Entrevistas aos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – <i>rede de CRTIC</i>	161
Grelha de análise 6: Entrevistas aos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – <i>atribuições dos centros/função da equipa</i>	163
Grelha de análise 7: Entrevistas aos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – <i>Recursos</i>	165
Grelha de análise 9: Observação dos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – <i>Rede de CRTIC</i>	168
Grelha de análise 10: Observação aos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – <i>atribuições dos centros/função da equipa</i>	169
Grelha de análise 11: Observação aos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – <i>Recursos</i>	170
Grelha de análise 13: Entrevista realizada aos responsáveis pelo CRTIC n.º 3.....	176
Grelha de análise 14: Observação ao CRTIC n.º 3	179
Grelha de análise 15: Entrevista aos utilizadores do CRTIC n.º 3.....	182

Índice dos apêndices

Apêndice 1 – Guião de entrevista responsáveis pelos CRTIC	I
Apêndice 2 – Guião da entrevista aos utilizadores do CRTIC n.º 3.....	II
Apêndice 3 – Análise do documento: “Normas orientadoras CRTIC, para a Educação especial”	III
Apêndice 4 - Grelha da Análise das entrevistas aos docentes em função nos CRTIC.....	IV
Apêndice 5 - Grelha da Análise Entrevista responsável pelos CRTIC, no ME	V
Apêndice 6 - Grelha da Análise da observação aos docentes em função nos CRTIC	VI
Apêndice 7 - Grelha das entrevistas aos docentes em função no CRTIC n.º 3.....	VII
Apêndice 8 - Grelha análise observação dos docentes em função no CRTIC n.º 3	VIII
Apêndice 9 - Grelha análise utilizadores de um concelho do CRTIC n.º 3	IX
Apêndice 10 - Protocolo Entrevista CRTIC n.º 1.....	X
Apêndice 11 - Protocolo Entrevista CRTIC n.º 2.....	XVI
Apêndice 12 - Protocolo Entrevista CRTIC n.º 3.....	XXII
Apêndice 13 - Protocolo Entrevista CRTIC n.º 4.....	XXXI
Apêndice 14 - Protocolo Entrevista CRTIC n.º 5.....	XLI
Apêndice 15 - Protocolo Entrevista responsável pelos CRTIC no ME.....	LI
Apêndice 16 - Protocolo Entrevista aos utilizadores.....	LX
Apêndice 17 - Protocolos observação CRTIC n.º 1	LXXVII
Apêndice 18 - Protocolos observação CRTIC n.º 2	LXXXI
Apêndice 19 - Protocolo observação CRTIC n.º 3.....	XCVI
Apêndice 20 - Protocolos observação CRTIC n.º 4	C
Apêndice 21 - Grelha de frequência das unidades de registo de entrevista - CRTIC nº1..	CIII
Apêndice 22 - Grelha de frequência das unidades de registo de entrevista - CRTIC nº2..	CVI
Apêndice 23 - Grelha de frequência das unidades de registo de entrevista - CRTIC nº3..	CIX
Apêndice 24 - Grelha de frequência das unidades de registo de entrevista - CRTIC nº4..	CXII
Apêndice 25 - Grelha de frequência das unidades de registo de entrevista - CRTIC nº5..	CXV
Apêndice 26 - Grelha de frequência das unidades de registo de entrevista da responsável DGIDC no ME	CXVIII
Apêndice 27 - Grelha de frequência das unidades de registo de observação - CRTIC nº1	CXXII
Apêndice 28 - Grelha de frequência das unidades de registo de observação - CRTIC nº2	CXXIV
Apêndice 29 - Grelha de frequência das unidades de registo de observação - CRTIC nº3	CXXVI
Apêndice 30 - Grelha de frequência das unidades de registo de observação - CRTIC nº4	CXXIX
Apêndice 31 - Grelha de frequência das unidades de registo da entrevista aos utilizadores	CXXXI

Índice do anexo

Anexo 1 – Normas orientadoras CRTIC, para Educação especial	I

Introdução

O Homem tem inventado e criado meios, artefactos e tecnologias que possibilitaram, ao longo da sua história, a sua evolução. Basalla (2001) afirma a este propósito que mais “a crença do que a necessidade aguça o esforço inventivo” (p. 6). Esta motivação tem sido referida para explicar e justificar o crescente aumento das invenções e a atividade tecnológica. Assim, a tecnologia tem evoluído essencialmente, no sentido de satisfazer as necessidades humanas mais básicas, mas também as que se prendem com o prazer, bem-estar e lazer. Por outro lado, a evolução tecnológica tem contribuído igualmente para colmatar as deficiências e limitações existentes nos seres humanos.

Sabendo que as novas tecnologias têm vantagens, mas também inconvenientes, e que a sua utilização tem vindo a realizar-se de forma massiva e invasora, esta deverá futuramente realizar-se de forma mais acautelada e controlada. Alguns sociólogos, nomeadamente Santos (1987), têm vindo a alertar para as consequências desta realidade social:

as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interactiva libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós (p. 6).

Alguns pedagogos têm alertado para as vantagens e perigos da utilização massiva das novas tecnologias. Damásio (2007) afirma a este propósito que temos a plena consciência que esta nova realidade surge na nossa sociedade como “o novo paradigma de desenvolvimento tecnológico”, cada vez maior e mais rápido, que “resulta da soma de um conjunto notável de inovação no campo da engenharia e das tecnologias da comunicação e de um contexto de uso e recepção em permanente mudança económica, institucional e social” (p. 25).

Freire (2005) afirma: “nunca fui ingénuo apreciador da tecnologia”, por esse motivo não a diviniza, de um lado, nem a diaboliza do outro. O autor, consciente das potencialidades da tecnologia, prefere conviver com esta situação de forma pacífica e, por essa razão sempre esteve “em paz para lidar com ela”, não duvidando do “enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas” (p. 87).

Carvalho (2011) refere que a escola é “uma sede privilegiada para a aprendizagem das TIC”, esperando que haja uma “melhoria do *ratio* aluno/computador” que vá introduzindo “alterações significativas conducentes aos alargamento do acesso à sociedade da informação e do conhecimento pelas actuais gerações mais jovens” (p. 353). Na sua opinião, esta situação irá a longo prazo, “promover a acessibilidade ao ambiente edificado e às TIC, de forma duradoura e efectiva, assegurando condições de equidade, conforto, segurança e qualidade”, acrescentando que esta situação é desejável e necessária em termos sociais, configurando-se em termos económicos como “investimento com retorno” (p. 357).

Pelas decisões políticas tomadas no nosso país, em termos de desenvolvimento tecnológico e de inclusão digital, temos vindo a caminhar para um acesso aos meios de comunicação e de informação para todos. Através da análise da legislação, documentos oficiais, normas europeias e internacionais podemos verificar que estamos no rumo certo e avançamos em direção ao que tem sido denominado de combate à infoexclusão, daí a emergência do novo conceito de *Inclusão Digital* que preconiza a plena participação dos cidadãos com Necessidades educativas especiais em todas as áreas da vida.

A Escola, ao assumir-se como promotora de inclusão escolar e digital, tem de implementar estratégias eficientes e adequadas aos alunos considerados com necessidades educativas especiais. Silva (2007) refere que “neste movimento de diversidade e inclusão, as TIC, principalmente na efectivação das actividades do currículo que é verdadeiramente desenvolvido nas salas de aula, são o abrir de uma nova era de alternativas para os professores” (p.156). Atualmente a existência de meios técnicos especiais, direccionados para estes alunos e colocados ao seu serviço, podem constituir como uma verdadeira mais-valia na melhoria da sua qualidade de vida, possibilitando-lhes o desenvolvimento de competências, alargando os seus horizontes e permitindo mais facilmente, não só a sua inclusão na sociedade, mas também a sua integração profissional.

A utilização das Tecnologias de informação e comunicação (TIC) permitem a concretização de uma educação inclusiva e um efetivo atendimento à diversidade, uma vez que a “comunicação e informação interligam-se e potencializam-se mutuamente” (Silva, 2007, p.156). Este autor defende mesmo que “em termos de educação para todos, o que se almeja é uma escola que aceite a diversidade como fundamento para convivência social” e que o valor de cada um seja “valor fundamental”. A pedagogia mais adequada “é aquela que

assume que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades de todas as pessoas”¹.

Relativamente ao sistema educativo, no dizer de Brito (2002), “os problemas que equacionamos na Escola, no tempo em que vivemos, são os problemas com que as sociedades contemporâneas e o sistema mundial se confrontam com toda a sua complexidade e dificuldade em resolver” (p. 170). Por outro lado, concordamos com Morin (2000) ao expressar o seu desejo de ver concretizado futuramente um “ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”, sem perder de vista que todas as transformações se verificam no sentido de uma plena emancipação humana. Assim as novas tecnologias devem equacionar sobretudo a valorização da pessoa e o seu projeto de vida (Ponte, 2002).

É neste contexto, das tecnologias ligadas às necessidades educativas especiais (NEE), que se situa a nossa inquietação e preocupação profissional. Portanto, decidimos realizar um estudo sobre os Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC), para a educação especial, no sentido de aprofundar os nossos conhecimentos e perceber se estes centros são realmente úteis para a educação especial.

Assim, concordamos com Freire (2003), quando este refere que a formação técnico-científica não é antagónica à formação humanista dos homens, desde que a ciência e tecnologia, na sociedade estejam ao serviço da sua “libertação permanente” e da sua humanização.

Visto que em qualquer trabalho de investigação, a realização de uma leitura aprofundada do quadro teórico é exigida, seleccionámos toda a informação pertinente para a revisão da literatura que iremos apresentar na primeira parte do nosso trabalho. A revisão da literatura contém cinco grandes pontos: sociedade do conhecimento, políticas educacionais, tecnologia e educação, diversidade e direito à diferença e um breve enquadramento legal da atual situação na educação especial em Portugal.

Na segunda parte, relativamente à metodologia de investigação, efetuamos o processo de problematização, os contextos estudados, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, o processo de recolha e como procedemos à respetiva análise.

Na terceira parte apresentamos a análise dos resultados a discussão dos mesmos.

No final deste trabalho, realizamos as nossas conclusões, as referências bibliográficas, fontes eletrónicas e documentos legais consultados.

¹ *Ibidem*

Primeira Parte - Revisão da Literatura

Na primeira parte do nosso trabalho, de acordo com o quadro teórico referente ao nosso tema e respetiva seleção da informação que julgámos relevante, realizámos a revisão da literatura segundo os autores de referência, dividindo-o em cinco partes, nomeadamente, a sociedade do conhecimento, as políticas educacionais, a tecnologia e a educação, a educação inclusiva e um breve enquadramento legal.

1. Sociedade do Conhecimento

A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ver com novos olhos (Proust, M.).²

Tivemos inicialmente alguma dúvida na terminologia a adotar, relativamente ao primeiro ponto e em optar pela Sociedade do Conhecimento ou simplesmente Sociedade da Informação. Embora atualmente, se esteja a adotar o conceito de *Sociedade do Conhecimento*, Hargreaves (2003) explica que a expressão “sociedade do conhecimento” é, na realidade, uma designação incorreta, mas a mais aceite pela comunidade científica em geral. Também a UNESCO (2007) questiona este facto, interrogando-se da seguinte forma “fará sentido querer construir sociedades do conhecimento quando a História e a Antropologia nos ensinam que, desde tempos antigos todas as sociedades têm provavelmente sido, cada uma à sua maneira, sociedades do conhecimento?” (p. 21). Contudo, tal como Hargreave (2003), no seu livro intitulado “O Ensino na Sociedade do Conhecimento” aceitamos que a nomenclatura que neste momento é mais alargada e aceite seja a “Sociedade do Conhecimento”, logo, deveríamos também escolher essa terminologia e escolhê-la como título, não esquecendo no entanto que foi com a Sociedade da informação que todo o processo se iniciou.

Também percebemos, após as várias leituras realizadas nesse âmbito, que elas não só são indissociáveis como também se complementam, a UNESCO (2007) afirma que “adicionalmente, a noção de sociedade do conhecimento é inseparável de estudos sobre a

² In: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTI1Mzkx/>. Consultado em 1 de abril de 2012.

sociedade da informação, cujas premissas apareceram com o crescimento da cibernética” (p. 28). Segundo esta organização não podemos “encarar a revolução da informação e comunicação” como a única forma “possível de sociedade, através de um determinismo tecnológico limitado e fatalista” (p. 21), que nos leva à Sociedade do Conhecimento. Por outro lado, não podemos esquecer que as sociedades do conhecimento não se limitam à sociedade da informação baseadas somente em avanços tecnológicos, pois “o conceito de sociedades do conhecimento abrange dimensões sociais, éticas e políticas bem mais vastas” (UNESCO, 2007, p. 21). Efetivamente, segundo este relatório, a Sociedade do Conhecimento não apareceu somente no século XXI, o conhecimento sempre existiu ao longo dos séculos e foi através dele que fomos evoluindo.

Segundo o relatório mundial da UNESCO (2005), *Vers les Sociétés du Savoir*³, este uma sociedade do conhecimento deve garantir a partilha do conhecimento promovendo novas formas de solidariedade, sem excluídos, para que este seja um bem público e disponível para todos.

Por sua vez, Teodoro (1997), relativamente a esta questão explica que “no mundo moderno, o conhecimento pode ser definido como uma acumulação de saberes fundamentais, de saberes técnicos e de atitudes sociais” (p. 52). O conjunto destes saberes organizados de forma harmoniosa, na sociedade, poderá posteriormente ser transformado em “conhecimento geral e transferível mais propício ao emprego e ao exercício da cidadania” (p.52). Partindo deste pressuposto, o autor reforça ainda esta ideia dizendo que “um saber tecnicamente utilizável transformando o conhecimento científico e técnico na primeira força produtiva é uma variável determinante no desenvolvimento económico” (p. 82) de qualquer país.

Todavia, Hargreaves (2003) explica que as sociedades do conhecimento na sua essência não têm vontade de redistribuir os recursos, nem consta qualquer intenção ou estratégia para melhorar “a qualidade de vida no seu interior”, pelo contrário “negligenciam as suas responsabilidades humanitárias e democráticas” a todos os níveis.

1.1. Globalização e Economia do Conhecimento

Hargreaves (1998) afirma que independentemente das transformações que estamos a viver “a globalização da actividade económica, as relações políticas, a informação, as

³ Mais tarde traduzido em português por: “Rumo às Sociedades do Conhecimento”.

comunicações e a tecnologia” (p.53) fazem parte de uma grande mudança dos nossos tempos. Por isso, já há algum tempo que o autor vai alertando para estas mudanças sociais, onde a “emergência desta economia baseada no conhecimento” (p.55) tem trazido consigo mudanças notáveis na estrutura ocupacional e social. O autor refere que, no início dos anos setenta, vários sociólogos chamaram a atenção para “o declínio das classes trabalhadoras tradicionais e o crescimento do trabalho dos colarinhos brancos”, no setor dos serviços que continua em grande expansão.

Por sua vez, Castells (2002) refere que os historiadores de economia demonstraram a importância do papel “desempenhado pela tecnologia no crescimento da economia, através do aumento da produtividade, durante toda a história e, em particular, na era industrial” (p.99). Deste modo, salienta que esta nova economia se encontra organizada em torno de “redes globais de capital, gestão e informação cujo acesso ao *know-how* tecnológico está na origem da sua produtividade e competitividade” (p. 607).

Castells e Himan (2007) confirmam este ponto de vista, afirmando que “a nível económico, no âmbito da passagem de uma sociedade industrial à sociedade em rede, assistimos a uma mudança global de uma economia industrial para uma economia informacional” (p.23). Os mesmos autores explicam que, nesta geração onde o conhecimento e a divulgação da informação aumentam cada vez mais e mais rapidamente graças à evolução tecnológica baseada na *microelectrónica* e organizada em rede, “as suas principais actividades estão interligadas à escala global, funcionando como uma unidade em tempo real, graças à infra-estrutura de telecomunicações e transportes” (p.3). De facto, as atuais tendências de expansão da “Sociedade da Informação em todo o mundo, apontam para o aumento dos usos sociais da tecnologia da informação” (p.181).

O relatório mundial da UNESCO (2007) refere que a “dimensão actual das novas tecnologias e a emergência da Internet como rede pública” (p.21) supõem o aparecimento de novas oportunidades e o alargamento destas a todos, como se fosse um bem público. Este relatório vai ainda mais longe propondo que a partilha do conhecimento seja um bem acessível a todos e que através de novos meios tecnológicos ao serviço da sociedade global de informação se possa obter uma sociedade mais humana e com maior qualidade de vida.

Também Giddens (2004) refere que os novos meios de comunicação estão por trás de grandes alterações ao nível dos sistemas monetários do mundo e dos mercados de ações. O valor monetário “já não é ouro, ou notas no bolso” aumentando o dinheiro de forma eletrónica, armazenado “nos computadores dos bancos do mundo” (p. 469). Fala-se, assim,

cada vez mais, em valores virtuais e transações que os bancos realizam durante vinte e quatro horas por dia.

Segundo Castells e Himan (2007), relativamente ao “paradigma técnico-económico (informacionalismo)”, há lugar a uma margem significativa “para opções políticas baseadas em valores” e, deste modo, seria desejável “articular valores sustentáveis para a transformação da sociedade e da economia”, porque se não se fizer, arriscamo-nos a desencadear grandes “contradições da transição social, explosões sociais” de revolta a uma oposição organizada em diversas frentes, utilizando meios tecnológicos e organizados através dos meios de comunicação existentes. Neste momento, já começamos a assistir a este tipo de fenómenos, em alguns países europeus, como é o caso da França, onde surgiram movimentos violentos, por parte de alguns grupos sociais, organizados e planeados através de mensagens por telemóvel e Internet.

Na Europa, segundo Teodoro (1997), as sociedades continuam a ser “confrontadas com importantes desafios no plano das reformas das principais políticas públicas e da organização do Estado, resultantes das tensões contraditórias geradas pelo processo de globalização das economias” (p. 46). Em resposta a estes desafios, a Comissão Europeia elaborou o Livro Branco sobre Educação e Formação, no sentido de orientar em solo europeu, políticas educativas comuns:

Partindo da ideia que a sociedade europeia entrou numa fase de transição para uma nova forma de sociedade, fruto de *três choques motores* – (1) a emergência da sociedade da informação, (2) o desenvolvimento da civilização científica e técnica e (3) a mundialização da economia -, o Livro Branco aponta como principal resposta aos desafios com que a Europa se confronta, a construção do que se designa de sociedade cognitiva “*learning society*” (p. 49).

Importa ainda dizer que Castells e Himan (2007) têm vindo a alertar para o facto de a sociedade poder vir a configurar-se de forma cada vez menos humana, perante uma oposição mais forte por parte da globalização e ocorrer “sem uma dimensão de bem-estar social” (p.126). Segundo os autores, a economia informacional ao ter de enfrentar fortemente uma oposição para o seu desenvolvimento poderá tornar-se “extremamente volátil ou insustentável” (p.126).

Desta maneira, temos consciência do enorme desafio que as sociedades modernas enfrentam atualmente e se “por um lado, têm de responder aos desafios da competitividade, confrontadas com a difusão massiva das tecnologias de informação, a mundialização da

economia e uma renovação científica e tecnológica acelerada” (Teodoro, 1997).

Por outro lado, têm de responder também “ao imperativo da coesão social”. É sabido que cada vez mais aumentam as situações de desemprego, por vezes até de forma definitiva (pessoas perto dos 50 anos no desemprego já não conseguem arranjar trabalho) e também a exclusão social por parte de algumas minorias, “num contexto de grandes mudanças de costumes e com uma evolução demográfica geradora de significativas modificações na pirâmide etária das populações” (p. 50).

1.2. *Sociedade da Informação*

Relativamente à chamada “Sociedade da Informação”, esta surgiu inicialmente com o desenvolvimento da Internet e a circulação da informação a grande velocidade, em todo o planeta.

Em termos históricos, verificam-se algumas analogias em termos de organização e evolução das sociedades, deste modo a Sociedade Industrial e a Sociedade da Informação partilham traços estruturais comuns, alastrando-se no tempo e pelo mundo inteiro.

Castells (2003) explica que no informacionalismo, “a produção de riqueza, o exercício do poder e a criação de códigos culturais” passam a depender da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos, sendo a tecnologia da informação o seu elemento principal. A tecnologia da informação passou a ser uma ferramenta indispensável para “a implementação efectiva dos processos de reestruturação socioeconómica” (p. 459).

De acordo com Touraine (2005), o pensamento social passou a dar “uma importância decisiva à análise de um novo tipo de sociedade” com definições mais vastas do que era a sociedade industrial ou pós-industrial e mesmo do que a sociedade da informação, “anteriormente definida pelas tecnologias que formavam aquilo que Georges Friedmann chamara uma nova revolução industrial” (p.34). Este autor explica que a sociedade da informação foi criada por um novo tipo de empresários que segundo ele eram “entusiastas e transportados por uma nova concepção da sociedade” (p. 34). O autor exemplifica esta situação com o caso do grupo Linux, criado na Califórnia “por verdadeiros cavaleiros (ou monges!) da informática” que elaboraram naquela época um verdadeiro código de conduta ética e moral, “a do *enjoyment*, oposta ao puritanismo tão bem descrito por Max Weber, e

que uma outra escala desempenha o papel que foi o dos saint-simonianos na França do começo da industrialização” (p. 34).

Deste modo, a sociedade da informação construiu-se sobre valores como “um novo modo de conhecimentos, novos investimentos e uma representação transformada dos objetivos do trabalho e da organização social” (Touraine, 2005, p.34). Ainda segundo a informação fornecida por este autor, o tema da sociedade da informação e da comunicação, surgiu “nos anos 1980-1990, no tempo do declínio e queda do império soviético, a partir do desenvolvimento da Internet e das redes financeiras, impôs-se à opinião pública mundial” (p.33). Hargreaves (1998) relata, igualmente, que, a partir desse momento, a informação tornou-se “organizada e disseminada mais amplamente, com implicações imensas para os padrões de comunicação e de controlo na vida económica e organizacional” (p.50).

A UNESCO (2007) afirma que atualmente “a nossa época está a ser palco de transformações e avanços tão importantes que algumas pessoas consideram que estamos a viver na Terceira Revolução Industrial” (p. 35). Consequentemente, as novas tecnologias da informação e da comunicação vão provocar “mudança nos sistemas e padrões de conhecimento” (p. 35).

Por sua vez, Castells (2002) afirma que a sociedade em rede, “nas suas várias expressões institucionais” é “uma sociedade capitalista”. Segundo o autor, assistimos pela primeira vez em toda a nossa história, a uma nova forma capitalista de produção que modela as relações sociais em todo o mundo, mas este “tipo de capitalismo é profundamente diferente dos seus antecessores históricos”. Explica que o mesmo tem duas características distintas e fundamentais: “ global e está estruturado, em grande medida, em torno de uma rede de fluxos financeiros” (p. 608).

Além disso, Hargreaves (2003) afirma que “nesta sociedade da informação, que está a mudar constantemente e que se cria a si própria, o conhecimento é um recurso flexível, fluido” (p. 33) sempre em constante expansão e mudança.

Estas mudanças surgem cada vez mais rapidamente e tomam novos contornos no seio da sociedade. Stoer e Magalhães (2005) afirmam a esse propósito que:

Ao tornar-se capital informacional e comunicacional, o conhecimento parece mudar de natureza. Por um lado, os enunciados sobre o mundo e a sociedade são traduzidos em *bytes* de informação por meio das quais podem circular em rede (p.52).

Segundo estes autores, essas transformações de produção também se alteraram, sendo o conhecimento “reconfigurado como rede comunicacional e informacional e como mercadoria, assumindo um lugar central na produção” (p.56) dos países mais evoluídos.

De acordo com Morin (2002), a informação circula cada vez mais rapidamente, à escala planetária, escapando ao controlo humano. Esta situação deve ser objeto de uma análise cuidadosa e, por consequência, devemos ficar atentos à evolução deste fenómeno.

Já há algum tempo que Hargreaves (1998) tem vindo a abordar esta temática e a sua importância para a sociedade, afirmando que se deveriam alterar algumas situações, uma vez que corremos o risco de se perder completamente o controlo, sendo por isso muito importante “reformular as tecnologias e os processos de trabalho e de reestruturar as interações entre os produtores e os consumidores”. Por consequência, estas alterações permitiriam “uma terceira forma de garantir economias mais flexíveis” (p.59), visto que esta regulação e controlo serão o ponto de partida para comprimir e conquistar fronteiras.

De igual modo, constata-se que a globalização tem tomado contornos evidentes de desumanização, dando lugar a uma economia dirigida exclusivamente para o aumento de capital e lucro. Hargreaves (2003) afirma que a economia baseada no conhecimento tem “necessariamente, fome de lucros” e que se for “deixada a si própria, ela esgota os recursos do Estado, provocando a erosão das instituições públicas, incluindo as próprias escolas” (p. 17). Por sua vez, Morin (2000), no que diz respeito a esta temática, refere que “a mundialização é sem dúvida unificadora, mas é preciso acrescentar imediatamente que é também conflituosa em sua essência” (p. 69). Em consequência, cada estado tem de estar consciente desta situação e ter em conta, dentro do seu próprio país, “o desenvolvimento de uma identidade cosmopolita e de uma responsabilidade humanitária no nosso próprio país e no estrangeiro” (Hargreaves, 2003, p. 75).

Todas estas transformações, nas palavras de Touraine (1998) resultam numa sociedade cada vez mais “programada” ou, melhor dizendo, fundada nos fluxos de informação/comunicação; nos termos de Castells (1996) esta sociedade é nomeada de “sociedade em rede”, onde é solicitada uma educação baseada em qualificações estruturantes, mas que principalmente deva fornecer uma educação baseada em competências tecnológicas que, por sua vez, tornem as pessoas mais flexíveis.

Também Magalhães e Stoer (2002) referem que, nesta sociedade, a flexibilidade é “sinónimo de empregabilidade (basta olhar para o novo fenómeno dos cartões de competências” (p. 95). Por isso, Castells (2002) salienta que “a difusão das tecnologias de

informação, embora certamente dispense trabalhadores e elimine alguns postos de trabalho”, não resultou e nem resultará, no futuro, “num desemprego em massa” (p. 612). No entanto, assistimos cada vez mais ao aumento do desemprego, em toda a Europa, sendo que, na opinião do autor, esta tendência está relacionada com as instituições sociais e não tanto com este tipo de novo sistema produtivo.

Castells e Himan (2007) alertam também para o facto de ser fundamental a inclusão social, no desenvolvimento da Sociedade da Informação, pois este tipo de sociedade, “não cria por si só postos de trabalho e educação” (p.227) e, mesmo se eventualmente se equacionasse essa possibilidade de “criar empregos e educação”, não iria garantir certamente, “a inclusão social de todos”, por isso, continuam a ser muito importantes “os projectos sociais específicos em interactividade com os projectos económicos”, pois na opinião dos autores, a melhor injustiça na sociedade é a própria exclusão social.

As pessoas que possuem um “menor valor para as redes de capital informacional” como é o caso das pessoas que tiveram pouca escolaridade, problemas de saúde ou pertencendo a classes sociais desfavorecidas são deixadas ao abandono, numa situação que dificulta ainda mais a mudança do seu destino. Esta situação configura-se numa “forma de sobrevivência mais violenta” que leva, em muitos casos, “a ligarem-se às redes de crime global” (p. 9).

Por todas as razões referidas até ao momento, falta ainda realizar muito trabalho e tomar medidas consistentes, a UNESCO (2007) refere que, atualmente, à medida que vamos caminhando para “uma sociedade global da informação, onde a tecnologia tem aumentado a quantidade de informação disponível e a rapidez da sua transmissão para além das expectativas, ainda há um longo caminho a percorrer antes de alcançarmos verdadeiras sociedades do conhecimento” (p. 26).

Ao contrário do que se estava à espera, as promessas económicas e sociais que a sociedade da informação pareciam inicialmente proporcionar, tais como o pleno emprego, uma “nova economia” e um “*boom* de competitividade”, transformaram-se em graves preocupações sobre os “limites da idade da informação”. O próprio conhecimento tornou-se uma “mercadoria” na forma de informação codificável e negociável. Também de acordo com as informações veiculadas por este relatório, percebe-se que uma sociedade da informação e, por consequência uma sociedade do conhecimento não se pode “reduzir unicamente aos avanços tecnológicos” (p. 35).

Parece-nos ainda importante acrescentar que, segundo Meunier e Peraya (2009), “o

funcionamento pragmático da comunicação é indissociável do seu funcionamento cognitivo” (p. 448). Os autores explicam que “os dispositivos de comunicação são tanto tecnologias da cognição como tecnologias da relação”. Deste modo, os signos são a base de “operações cognitivas e o instrumento de fixação e transmissão do seu resultado”, ou seja, o que chamamos de conhecimento. Na verdade, não podemos esquecer que existem grandes correlações entre a relação e a cognição no ato da comunicação. Como afirmam os autores, o modo de comunicação articula de maneira indissociável de um nível relacional de um nível cognitivo.

Por tudo o que foi dito, torna-se evidente a importância do fator humano na sociedade da informação ou em qualquer outra sociedade e a sua condição nunca poderá ser posta de lado ou ignorada.

Castells (2003) acredita ainda que a globalização e a informacionalização estão “determinadas pelas redes de riqueza, tecnologia e poder” e vão transformando o nosso planeta “possibilitando a melhoria da nossa capacitação produtiva, criatividade cultural e potencial de comunicação” (p. 84). Segundo o autor, esta nova estrutura social da “Era da Informação”, à qual chama de “sociedade em rede” é constituída “por redes de produção, poder e experiência, que constroem a cultura do virtual nos fluxos globais, que transcendem o tempo e o espaço” (p. 476). No entanto, nem todas as dimensões e instituições da sociedade “seguem a lógica da sociedade em rede”, da mesma forma que “as sociedades industriais incluíram, durante muito tempo, muitas formas pré-industriais da existência humana”. Mas, no entendimento do autor, as sociedades da “Era da Informação” encontram-se “penetradas com diferentes intensidades, pela lógica difusa da sociedade em rede, cujo alargamento dinâmico absorve e supera aos poucos as formas sociais preexistentes”.

Assim sendo, a compreensão do mundo requer:

a análise simultânea da sociedade em rede e dos seus desafios conflituosos. A regra histórica, segundo a qual, onde há domínio, há resistência, continua válida. Mas exige um esforço analítico para identificar que desafia os processos de domínio implementados pelos fluxos imateriais, porém poderosos, da sociedade em rede” (p. 476).

1.3. *Sociedade do Conhecimento e Educação*

Brunner (2000) defende que o conhecimento produzido será cada vez menos lento, escasso e instável. No que diz respeito às escolas, estas deixam de ser o veículo prioritário

ao desenvolvimento e à construção do conhecimento, deixando os professores de ter a exclusividade na construções dos saberes.

Castells (2003) admite que a inovação poderá ser a fonte principal de produtividade, do conhecimento e da informação. Estes elementos serão essenciais no novo processo produtivo e a educação, a principal qualidade dos trabalhadores, os novos produtores do capitalismo informacional serão geradores de conhecimento e processadores de informação, sendo este processo valiosíssimo para as empresas, as regiões e a economia nacional.

Magalães e Stoer (2006) entendem que o advento da sociedade do conhecimento e o correspondente movimento do conhecimento do Estado-nação para o global/local, encontram-se cada vez mais definidos pelos trabalhadores, não pelos empregos que têm, mas sim, pelos conhecimentos/competências que conseguem acumular e/ou eventualmente gerir. Assim sendo, a produção e a divulgação do conhecimento, que até aos anos setenta, estavam centradas e sedeadas nas universidades e nas instituições educativas nacionais, deixaram de assumir a cultura nacional, tanto no seu âmbito, objetivo, como no seu desenvolvimento.

No que diz respeito ao campo da educação na sociedade do conhecimento, Hargreaves (2003) afirma que a profissão docente é de certa maneira contraditória. Melhor dizendo, das numerosas atividades existentes, ela “é a única da qual se espera desenvolver as competências e as capacidades humanas necessárias aos indivíduos e às organizações, para que sobrevivam e tenham sucesso na sociedade do conhecimento dos nossos dias” (p. 23); porém, existe a ideia de que corre algum risco de extinção e que venha a ser trocada pelos computadores.

Os professores segundo o autor sobrevivem num “triângulo de interesses e de imperativos contraditórios” (Hargreaves, 2003, p. 25).

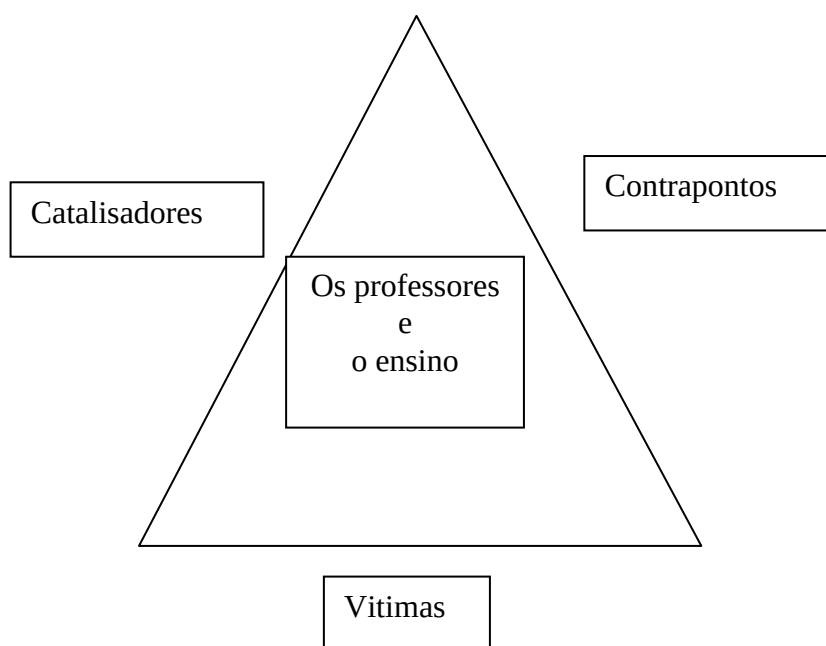


Figura 1- Os professores na Sociedade do Conhecimento (Hargreaves, 2003)

Importa igualmente dizer que para Hargreaves (2003), os professores deveriam, na sociedade do conhecimento:

- Serem *catalisadores* da sociedade do conhecimento, de toda a prosperidade e oportunidades que ela promete trazer;
- Servirem de *contraponto* a essa sociedade e às ameaças que ela representa à inclusão, à segurança e à vida pública;
- Serem vítimas da sociedade do conhecimento, num mundo em que as expectativas crescentes relativamente à educação têm como resposta as soluções estandardizadas e fornecidas a um custo mínimo (p. 25).

Isto é, estas três forças, conjugando as suas interações e consequências, “estão a dar forma à natureza do ensino, ao que significa ser professores e à própria viabilidade da actividade docente como profissão na sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003, p. 25).

O autor fala ainda sobre a defesa dos direitos das crianças, na sociedade do conhecimento, dizendo que “a sociedade do conhecimento pertence a todos nós. Todas as crianças deveriam ter uma oportunidade de atingir os níveis mais elevados e mais criativos desta sociedade” (p. 275).

Stoer e Magalhães (2005) reconhecem que o conhecimento e a informação têm “competências para deles se servir” sendo estes os “ingredientes básicos da actual cidadania” (p. 161). Até ao momento, estes elementos encontravam-se essencialmente na escola, tendo esta o monopólio “de distribuição de conhecimento e informação e de formação” (p. 161). No entanto, este panorama tem vindo a alterar-se e segundo estes autores:

Actualmente, parece que a produção de conhecimento, da informação e das competências se estão a afastar da escola, como *locus* privilegiado, relocando-se na sociedade como um todo. A ideia da sociedade do conhecimento mais do que um chavão jornalístico, surge sublinhando o potencial reflexivo que, ao mesmo tempo que está ao nosso dispor, pode consistir numa ameaça ao exercício da nossa própria reflexividade (p. 161).

Assim, ensinar para além da sociedade do conhecimento, nas palavras de Hargreaves (2003) é “servir-lhe corajosamente de contraponto, tendo em vista fomentar os valores da comunidade, da democracia, do humanismo e da identidade cosmopolita. Sem estes valores, existem poucas esperanças de uma segurança sustentada para qualquer um de nós” (p. 90).

O autor apresenta então como “contraponto à sociedade do conhecimento”:

- Promover a vertente social e emocional da aprendizagem, do compromisso e do carácter
- Aprender a relacionar-se com os outros de modo diferente, substituindo séries de interacção por laços e relações duradouras
- Desenvolver uma identidade cosmopolita
- Empenhar-se no desenvolvimento pessoal e profissional contínuo
- Trabalhar e aprender em grupos colaborativos
- Estabelecer relações com os pais e com as comunidades
- Desenvolver a compreensão emocional
- Preservar a continuidade e a segurança
- Estabelecer a confiança básica nas pessoas (p. 91).

Na Figura 2, o autor apresenta a sua visão de como se deveria concretizar o ensino na Sociedade do Conhecimento:

	<i>Catalisador:</i> <i>Ensinar para</i>	<i>Contraponto:</i> <i>Ensinar para além de</i>	<i>Vitima:</i> <i>Ensinar apesar de</i>
Aprendizagem	Cognitiva Aprofundada Aprendizagem	Social e emocional Desenvolvimento	Desempenho estandardizado Formação
Enfoque profissional Colegas Pais	Equipas aprendentes	Grupos parceiros	Indivíduos Consumidores e queixosos
Enfoque emocional Tom dominante	Inteligência Mudança e risco	Compreensão Continuidade e segurança	Trabalho Medo e insegurança
Confiança	Nos processos	Nas pessoas	Inexistente

Figura 2- O ensino na Sociedade do Conhecimento (Hargreaves, 2003)

Relativamente às metas previstas no relatório mundial da UNESCO (2007), estas são bastante ambiciosas e estão diretamente associadas à grande vontade de construir verdadeiras sociedades do conhecimento. Assim, pretende-se realizar uma educação básica para todos, promovendo uma educação ao longo da vida para todos, estimulando a generalização de esforços de investigação e desenvolvimento em todos os países do mundo, utilizando os meios tecnológicos disponíveis, regulamentando ao mesmo tempo o fluxo mundial de competências e finalmente, implementar uma maior solidariedade digital planetária. Efetivamente, todos os esforços serão convergidos para a plena “participação de todos na partilha do conhecimento e o estabelecimento, mesmo nos países mais necessitados, de um verdadeiro potencial cognitivo”, o que representa “uma tarefa considerável” (p. 322). Ainda de acordo com este relatório “a difusão do conhecimento através de livros e da imprensa escrita, bem como pela extensão da educação para todos através de escolas e universidades” (p. 21), acompanhou um desenvolvimento histórico sem precedentes.

Por sua vez, Stoer e Magalhães (2005), no que se refere ao campo da educação, afirmam que este tema tem suscitado inúmeros debates relativamente à “oposição entre educar para as competências e educar como formação” (p. 56). Ora, esta situação está

diretamente ligada às exigências do mercado de trabalho. Realmente se pensarmos em termos de economia informacional, esperamos que esta venha a melhorar alguma qualidade de vida e bem-estar. Damásio (2007) afirma que “a longo prazo, a economia informacional precisa de ter uma dimensão social sustentável” (p. 40).

Finalmente, segundo a UNESCO (2007), os governos e organizações governamentais e não-governamentais deveriam associar todos os seus esforços, no sentido de construir verdadeiras sociedades do conhecimento, baseadas nos três pilares seguintes: “uma melhor valorização dos saberes existentes para lutar contra a divisão cognitiva; uma abordagem mais participativa para aceder aos conhecimentos e uma melhor integração das políticas do conhecimento” (p. 326).

2. Políticas educacionais

A educação é um processo social, é um desenvolvimento, não é preparação para a vida: é a própria vida (Dewey).⁴

Quando falamos em políticas educativas pensamos na terminologia dada a uma série de medidas planeadas e postas em prática por um governo, seja estatal ou municipal, criando assim acessórios e meios importantes para implementar princípios educativos no seio da sociedade, como a criação de escolas, centros educativos entre outros e supostamente conseguindo concretizar melhorias em todo o sistema de ensino⁵.

Ozga (2000) considera que, de acordo com a perspectiva do investigador, o termo “política”, tem a ver com as ações de um Governo visando a “consecução de determinados objectivos”. Aliás, na sua opinião, “todas as investigações em educação se relacionam em maior ou menor grau, com política” (p. 22). Por outro lado, entende que não existem definições de política previamente acordadas e, em geral, os investigadores nessa área “distinguem-se bastante uns dos outros”.

Referindo-se a Dale (1986), a autora distingue ainda “análise política”, na qual se realiza uma análise da política, da “análise para a política”, que de acordo com vários autores, tem objetivos políticos bem definidos. Nesse sentido, os investigadores

⁴ In: http://pt.wikiquote.org/wiki/John_Dewey. Consultado em 10 de abril de 2012.

⁵ Informação recolhida em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADticas_educacionais. Consultado em 10 de Maio 2011

considerados “analistas políticos” desenvolvem a sua atividade de forma a “defender certas políticas”. Acrescenta também que a investigação controlada pelo poder político usa/copia as afirmações e os modos de comunicação dos políticos (Ozga, 2000).

Nas palavras da autora, o analista político tem de tentar ir ao encontro das necessidades do “cliente”, definindo e clarificando o problema, identificando opções, avaliando a sua eficácia e “os possíveis obstáculos à sua implementação e a sua adequação aos objectivos”. Assim, sendo, o analista político desempenha as suas funções “dentro do mesmo paradigma de acção do político”, preocupando-se essencialmente com as questões estratégicas.

Ozga (2000) defende que as investigações sobre política em educação devem de estar disponíveis para todas as pessoas e que este tipo de investigações não precisa de ser realizada a um nível governamental ou de Estado, de forma macro ou a grande escala, descontextualizando-a, por vezes. Na sua opinião, os governos usam a educação “com fins específicos”, tais como o treino de mão-de-obra, um mecanismo de escolha e seleção para as oportunidades. Afirmar que a política educativa tem de ter a sua origem em algum lugar, mesmo que de forma implícita, alguma noção do que seria desejável e possível em termos do que os sistemas educativos devam atingir, contendo a perceção dos mecanismos do sistema educativo e de toda a sua potencialidade em termos de mudança. Afirmar também que as políticas educacionais devem ser apenas realizadas em três grandes grupos da estrutura social, nomeadamente, “o aparelho de estado em si mesmo, a economia e as várias instituições da sociedade civil”. Sugere que a investigação política deveria ter em conta as condições locais e globais, incluindo o atual estado das políticas da educação, a moldagem dos problemas em educação e como os atores políticos conseguem responder e interagir.

Alerta ainda para o facto de ser necessário compreender os processos de globalização de economização da educação, uma vez que têm um impacto direto nas possíveis respostas às questões de investigação em política, nomeadamente de onde e de que forma surgem e quais os principais interessados.

Mainardes (2006), ao proceder a uma análise das políticas educacionais defende que para analisar a trajetória de políticas ou programas educacionais, devemos basear-nos em cinco contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Esta abordagem foi inicialmente delineada por Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold,

1992 & Ball, 1994), sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas ao nível social e educacional.

É de salientar que um referencial analítico, de acordo com as palavras de Mainardes (2006) é útil para analisar os programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até à sua implementação no contexto da prática e dos seus efeitos. O autor refere que os professores e outros profissionais exercem um papel ativo no “processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações” diretas no processo de implementação dessas políticas. Acrescenta igualmente que a ideia de que as políticas “têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada”. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com as desigualdades existentes.

Segundo o autor a divisão apresentada por Ball (1994) sugere-nos que:

a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e como conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (p. 54)

Uma das vantagens dessa abordagem apresentada pelo autor é a sua flexibilidade, já que esta é apresentada como uma “proposta de natureza aberta” e como um “instrumento heurístico”. Segundo Mainardes (2006), os investigadores que tomem ou utilizem esta abordagem como referencial teórico-analítico necessitam de refletir muito bem sobre as questões que poderiam ser incluídas neste tipo de análise.

Afonso (2005) salienta a necessidade de se perceber “as lógicas, as relações de poder, as contradições e as consequências dessas mesmas políticas”, no sentido de se realizar uma “desconstrução analítica das políticas educativas”. Estas poderão traduzir a busca de uma explicação rigorosa e empiricamente sustentada na análises das políticas educativas.

Por sua vez Magalhães (2008)⁶, na sua *Análise de políticas educativas. Relatório da unidade curricular* defende que a análise de políticas sociais e educativas pretende “proporcionar uma abordagem destas políticas centradas, sobretudo, na sua análise e na sua desconstrução, de modo a permitir a compreensão do [ciclo político], desde o nível da elaboração ao da implementação” (p. 48). Este “ciclo político” é mais restrito porque aborda sobretudo o estabelecimento da agenda política, em termos de processo, desde o modo de ação ao modo de como são acionadas as políticas sociais em geral e educativas, em particular. Já em 2001, Afonso refere a existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, como perspetiva que caracteriza a “centralidade da economia capitalista no processo de globalização”, baseada principalmente “na centralidade da economia capitalista no processo de globalização”⁷ (p. 40).

Magalhães (2008), baseando-se no cientista político Merriam (1922), que ligou “a teoria e as práticas da política à compreensão das reais actividades do governo, sendo estas precisamente definidas como políticas públicas”, refere que as “políticas públicas” são decisões políticas tomadas e desenhadas pelo governo, de forma a lidar com os problemas sociais existentes. Estas decisões são ainda tomadas por “influência prospectiva” em termos de posições governamentais futuras (Magalhães, 2008, citando Nagel, 1980).

A análise das políticas, segundo o autor, é aquela que está relacionada com “a autonomia relativa das políticas” relativamente às determinações/decisões estruturais de origem socioeconómica. O Estado garante, assim, a “continuidade do regime de acumulação, sendo o exercício deste poder garantido” a partir dos processos democráticos da eleição e da representação. Por outras palavras, a ação política do Estado vai produzindo enormes e frequentes contradições que conduzem, muitas vezes, ao ‘insucesso das políticas’. O autor sublinha ainda que:

Os processos de discussão pública das opções políticas para a educação induzirem a ideia de que as políticas daí derivadas são produto de um consenso social” e não uma estratégia para gerir as crises derivadas do carácter desigualitário de, nomeadamente, alguns efeitos da escolarização (p. 62).

⁶ Relatório da unidade curricular Análise de Políticas Educativas apresentado nos termos do Decreto-Lei nº 239/2007 de 19 de Junho, no âmbito das provas para obtenção do título de agregado no 2º Grupo (Ciências da Educação) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

⁷ O autor define “global” como um conjunto de forças económicas que operam ao nível supranacional e transnacional, levando à imposição de prioridades para parte de alguns estados sobre outros.

Citando Codd (1998), Magalhães (2008) refere que as políticas são planos delineados para a ação social, económica e cultural que procuram “formalmente expressar intenções universais e inequívocas” e que procuram conservar a marca do lugar social/discursivo a partir do qual foram formuladas. Efetivamente, o estado promove respostas, que se constituem em medidas de carácter político e que, de uma forma ampla, têm como principal meta a proteção social (Rodrigues, Samagaio, Ferreira, Mendes & Januário, 1999). Os autores alertam ainda para o facto de alguns fenómenos de exclusão social nem sempre serem “acautelados, uma vez que as políticas sociais assumem um papel de concessão directa de algumas benesses financeiras, sem contrapartida social” (p. 64).

Recordamos que ao longo dos séculos XIX e XX, primeiro na Europa e mais tarde noutros países, a escola “transformou-se numa instituição fundamental para a homogeneização linguística e cultural” sendo encarada como “a invenção da cidadania nacional e a afirmação do Estado-nação” (Teodoro, 2010, p. 73).

No princípio do século XX, segundo Teodoro (2010), a educação teve como principais funções: a reprodução social, a legitimação do sistema educativo, o controlo social, a produção de recursos humanos e a formação para a cidadania. A educação representa assim, um “meio que permite o acesso a novas posições na escala social”. Mais tarde, após o final da segunda guerra mundial, alteram-se os papéis e funções da escola, transformando-se no aumento da democratização da escola, numa maior igualdade social e numa melhor qualificação da mão-de-obra imprescindível à reconstrução económica da Europa, após a sua devastação pela guerra, sendo necessário reformas globais e estruturais dos sistemas educativos (Starkie, 2006, citado por Teodoro, 2010).

Mais tarde, nos anos setenta, iniciaram-se tomadas de posições com diversos tratados europeus, reconhecendo a valorização de uma “dimensão europeia de educação”, ficando, contudo, salvaguardados a diversidade e as tradições dos sistemas educativos nacionais de todos os estados membros (Teodoro, 2010).

O autor citado refere que este processo implicou a construção de uma “escola de massas”, com uma “progressiva expansão a todas as camadas e grupos sociais”, surgindo tanto por necessidade histórica, económica e capitalista, como por um direito conquistado por lutas sociais e um direito cívico a que de todos os “membros de uma comunidade devem ter acesso em *condições de igualdade*”. Esta mudança foi sendo assumida como uma prioridade pelos governos, dando lugar à construção de uma escola que acolhe todos os

alunos, sem qualquer exceção, “independentemente da condição social e económica, do grupo étnico ou diferença cultural”, permitindo assim as mesmas oportunidades de promoção social, profissional e cultural.

Apple (1999) acrescenta que “o movimento de direita e neoconservadores” tem entrado na educação, tendo como objetivo principal social-democrata o de atingir a igualdade de oportunidades e perdendo assim, largamente o “seu potencial político e a sua capacidade de mobilizar as pessoas” (p. 41). Estas alterações do valor da escola na sociedade têm surgido devido ao facto dos pais ficarem cada vez mais “preocupados com o futuro económico e social” dos filhos, e perante uma economia “mais moldada por baixos salários, ameaça de desemprego, insegurança cultural e económica”; aliás o aumento destas posições neoconservadoras e de direita estão diretamente relacionadas com esses “medos” que se têm instalado na sociedade.

Relativamente à investigação política, Ozga (2000) lembra também que a exclusão social considera vários aspetos da “agenda política como imutáveis”. Estes podem incluir a globalização e as respostas políticas a essa situação, em termos de “elementos típicos de parcerias privadas mais do que uma acção planeada de intervenção estatal” e integram a agenda economicista “enquanto elemento significativo” na resolução destes problemas.

A título de exemplo, Bonamino e Franco (1999) explicam no seu artigo “Avaliação e políticas educacional: o processo de institucionalização do SAEB”⁸, que na origem do SAEB do Brasil estiveram implicadas “demandas do Banco Mundial”, ligadas diretamente às necessidades de “desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste”, relativamente ao “segmento Educação”⁹. Na opinião das autoras, a avaliação da educação brasileira, uma vez que respondeu a “demandas muito variadas, de gestores educacionais e, em sentido mais amplo, de diversos setores da sociedade” (p. 127) foi “mais do que um projeto particular de um grupo político ou de um governo”, indo muito mais além do que seria esperado. Por isso, no artigo lamentam que “trabalhos com forte aporte estatístico” que deram grandes contribuições “para a melhoria da qualidade das estatísticas educacionais no país” e tendo uma influência marcante entre “os formuladores de políticas oficiais” acabaram por não ser debatidos nem “submetidos a avaliações mais detidas”.

⁸ SAEB significa “Sistema de Avaliação da Educação Básica”.

⁹ No âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. BIRD (Brasil, 1988). O MEC é o Ministério da Educação e da cultura do Brasil.

Por sua vez Magalhães (2008) afirma que “o escopo da análise de políticas educativas” que se tem pretendido desenvolver nessa área é a “da análise **da** política e não **para a** política” (p. 66), o projeto tem vindo a assumir características das ciências sociais, contrariamente ao que chama de “**análise para** a política”¹⁰, que clarifica como sendo uma “recomendação política e/ou para a informação para a política” (p. 72).

Na década de 2000-2010, nas palavras de Teodoro (2010), escolheu-se um novo método aberto de coordenação (MAC), o qual define orientações políticas tomadas na União Europeia, pelo conselho europeu de Lisboa de 2000, levando a um nova forma de relacionamento de trabalho entre os estados membros. Este método é empregado em vários campos tais como a economia, a educação e a formação, a proteção social, a pobreza, o ambiente, as tecnologias, a investigação e a sociedade do conhecimento. Esta organização tem como referência vários parâmetros, os “*benchmarks* (valores de referência)” e indicadores que, de acordo com as palavras do autor, assumem “respostas aos desafios da globalização”, de maneira a que as políticas dos diferentes países se organizem em termos de “europeização”, no sentido de competirem e tornarem a União Europeia numa das economias mais dinâmicas e competitivas do planeta.

Ozga (2000) defende que a investigação “*em política*” neste campo assume uma visão mais essencial sobre a política em termos de “resposta à globalização e à perspectiva economicista da educação enquanto potenciais contribuintes para a exclusão” (p. 174).

Existe uma “cultura educacional mundial comum”, segundo Afonso (2001), que é partilhada por vários países e sobrepõe-se muitas vezes a fatores nacionais, reproduzindo um sistema económico capitalista e a posição hegemónica que os estados mais poderosos têm relativamente aos menos desenvolvidos e com menos recursos. O autor alerta ainda para o facto de esta poder impedir a análise de especificidades dos processos nacionais, na busca das “suas articulações com dinâmicas transnacionais e globais” (p. 40) ou, no que seria desejável, em termos do que os sistemas educativos realmente realizam.

Num dos seus artigos, Dale (2008) esclarece que nos encontramos perante um cenário de construção de um *Espaço Europeu de Educação*, uma vez que este se configura em termos estruturais pela transformação de medidas políticas educativas que produzem assim, “orientações e metas”, com as quais os Estados-Membros concordam e implementam voluntariamente e que são posteriormente medidas pelos resultados de cada país, utilizando

¹⁰ As palavras estão em negrito conforme o texto original. As palavras foram destacadas respeitando a intenção do autor.

para o efeito determinados indicadores. O espaço de intervenção da União Europeia concretizou-se através do Tratado de Maastricht, em 1992, permitindo apoiar e contribuir para o desenvolvimento da ação de todos os Estados-Membros que se mantiveram responsáveis pela organização e conteúdo dos seus sistemas educativos.

Castells (2003) afirma que dados disponíveis e debates recentes sobre teoria política sugerem que “o estado em rede, com sua soberania geometricamente variável, representa a resposta dos sistemas políticos aos desafios da globalização” (p. 454). Deste modo, a União Europeia será “a manifestação mais clara, até ao momento, dessa forma emergente de Estado, provavelmente característico da Era da Informação”. Defende, igualmente, que a transformação das políticas e dos processos democráticos nas sociedades em rede ocorre de uma forma profunda, em que a dimensão tecnológica vai interagindo com “tendências mais abrangentes, características da sociedade em rede”, provocando assim “reações comunais aos processos dominantes criados a partir daquela estrutura social, exercendo uma poderosa influência sobre a mesma transformação e conduzindo ao denominado *Política Informacional*” (p. 379).

Por outro lado, o referido autor salienta que “o papel político desempenhado pelos *mídia* desenvolveu-se consideravelmente nas últimas décadas, do ponto de vista tecnológico e organizacional” (p. 388). Este tem sido utilizado como estratégia política de forma a influenciar o público em geral. A título de exemplo, temos verificado que antes de se tomarem algumas medidas, o governo divulga a sua intenção através dos *media*, de forma a verificar como estas serão aceites pela população. Assim, a política informacional é posta em prática principalmente através da manipulação de símbolos no espaço dos *media* combinando “com este mundo de relações de poder em constante mudança” onde ocorrem jogos estratégicos, representações sob medida e uma liderança personalizada que vai substituir o eleitorado, a mobilização ideológica, o controlo partidário, características de uma “política da Era industrial” (Castells, 2003, p. 472).

Ainda segundo Castells (2003), à medida que a política se torna um palco de representações e as instituições políticas mais “agências de negócios do que locais de poder”, os cidadãos tentam defender-se, votando no sentido de impedir que o Estado prejudique os seus interesses, embora tal situação não pareça acontecer, nem ser uma condição *sine qua non*. Consequentemente, este “sistema político é destituído de poder”, embora não de influência, interesses e poderes. Na opinião do autor, não há mais elites estáveis de poder, mas sim, “elites resultantes do poder”, ou seja, elites formadas durante o

breve período em que detiveram o poder e em que tiraram vantagens da posição política privilegiada para obter acesso permanente aos recursos materiais e às relações sociais. A cultura como fonte de poder e o poder como fonte de capital são a nova hierarquia social da *Era da Informação*.

Finalmente, o autor acredita que no século XX, os filósofos tentaram mudar o mundo, mas que no século XXI será tempo de o interpretarem de uma maneira diferente.

2.1. Política educativa em Portugal

No que diz respeito à perspetivação das políticas educativas, Magalhães (2008) assume que as principais ideias-força destas perspetivas¹¹ são em termos do “papel do Estado enquanto instância das políticas educativas”, tendo em conta “a simultânea crise e consolidação da escola de massas” (Magalhães, 2008, citando Stoer e Araújo, 2000) e por ênfase o Estado “como instância central das políticas educativas”, relativamente à redução da escolaridade obrigatória e a dialética existente entre “o projecto da *escola democrática* e o da *escola meritocrática*”, questões que considera centrais e fulcrais no contexto educacional português.

Em Portugal, dado que o estado social não se consolidou historicamente, Stoer (1986)¹² explica que se desenvolveu no contexto do Estado Novo e do Estado Social marcelista uma forma mitigada de meritocracia (Grácio, 1986 & Stoer 1994). A escola de tipo meritocrático, em Portugal, só se conseguiu afirmar após os anos setenta (depois de 1974), no entanto, já foi realizada em “contradição dialéctica, activada pelos projectos socialistas então em acção”, com a perspetiva de uma escola democrática. Esta dialética foi dinamizada pelas características específicas do Estado e da sociedade portugueses (Santos, 1990; 1993), assim como pelos impactos “da globalização e da reconfiguração do capitalismo como capitalismo flexível ou pós-fordista” (Harvey, 1989) e informacional (Castells, 1996; Stoer e Magalhães, 2004), esta situação tornou-se mais evidente a partir de meados dos anos 1980.

¹¹ O autor refere-se, principalmente a Stephen R. Stoer, a si próprio e a Alexandra Sá Costa.

¹² Stoer, Stoleroff e Correia (1990), citado por Magalhães (2008), resumiam esta ideia, dizendo que “com a democratização política, o sistema educativo em Portugal confrontou-se com o problema da democratização do sucesso num contexto de ascensão do movimento operário e da desagregação do Estado onde se assumia frontalmente o combate às desigualdades sociais” (p. 23).

Stoer, Stoleroff e Coreiea (1990) acrescentam ainda que, em vários países europeus incluindo Portugal¹³, a política educativa veio, a partir dos anos oitenta, desempenhar um papel cada vez mais “instrumental na satisfação de metas de curto e médio prazo da política nacional, tanto económica como industrial” veiculando a ideia de que a oferta de recursos humanos com qualificação adequada é imprescindível à modernização da economia. Nessa altura, as propostas de regulação macroeconómica baseavam-se nas capacidades de certas empresas, indústrias ou locais produtivos em se adaptarem às inovações em curso, no mercado. A flexibilidade era valorizada na requalificação dos recursos humanos, em termos de introdução de novas tecnologias, pois estas possibilitavam uma reorganização do trabalho. Os autores referem ainda as teorias sociológicas de Touraine (1969) e Bell (1973) que valorizavam o conhecimento científico como meio de acesso às posições determinantes na sociedade tecnológica, apresentando uma imagem da sociedade pós-industrial associada ao computador.

No dizer de Teodoro (2010), a escola foi, para todos, em Portugal:

uma conquista social dos ideais democráticos modernos e o meio privilegiado de construção dessa identidade imaginada, o cidadão nacional, ao abrir suas portas a novos públicos escolares - não apenas no ensino primário obrigatório como o fez no passado, mas também no ensino secundário e, progressiva mas aceleradamente, no ensino superior -, tornou-se uma realidade qualitativamente distinta, com a qual os decisores políticos, os professores, os estudantes e as famílias, a opinião pública em geral, têm uma manifesta dificuldade em compreender e lidar (p. 9).

Numa entrevista Benavente (2010) refere que a regulação dos mercados financeiros e políticas públicas que visam mais justiça social e melhor qualidade de vida para todos, parecem ser “corolários de uma Boa sociedade”. Na sua opinião, este tipo de sociedade deverá dominar a tecnologia, mas nunca devendo ser escrava da mesma, pois, não deverá confundir-se o desenvolvimento com a desregulação dos direitos individuais e coletivos, assegurando, deste modo, que a sociedade do conhecimento se manterá ao serviço das pessoas.

Ultimamente, temos vindo a assistir ao aumento de experiências implicando o uso das tecnologias nas escolas. Costa (2007) explica que esta situação é devido a “razões

¹³ Stoer, Stoleroff e Correia (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, Fevereiro de 1990, 11-53. In: [http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer et al. pp.11-53.pdf](http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer_et_al_pp.11-53.pdf). Consultado em 05 de Janeiro 2012.

maioritariamente exteriores à Escola” e a aspetos relacionados com o contexto social e cultural em que vivemos hoje em dia. O autor citado anteriormente refere como particular relevância os “enunciados políticos francamente favoráveis”, como foi o caso do teor da cimeira europeia de 2002, que decorreu no nosso país e em que se estipulou como principal objetivo estratégico tornar a Europa a região do globo tecnologicamente mais desenvolvida até 2010.

Costa (2007) participou em vários projetos de investigação internacional¹⁴, criados para conhecer as práticas dos professores com as TIC em Portugal e nos restantes países do sul da Europa. Os resultados obtidos nas investigações demonstraram que, mesmo quando existe motivação por parte dos docentes, a utilização das novas tecnologias na sua atividade profissional, este é “muito escasso”, no quotidiano escolar. Outro resultado apontado como “significativo” e “preocupante” pelo autor tem a ver com o uso “pouco ambicioso do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita” (p. 171), pois, as tecnologias continuam a ser usadas essencialmente realizadas no apoio ao trabalho individual do professor ou como “suporte a tarefas rotineiras por parte dos alunos”, com pouco valor em termos de exigências do ponto de vista cognitivo (Costa, 2007, citando Costa & Peralta, 2006).

Além disso, o autor citado refere igualmente que “o processo de introdução das tecnologias, no sistema escolar” tem sido marcado por um desenvolvimento lento e pouco consistente, que está dependente da sua evolução em várias áreas científicas, “algumas emergentes, mas todas elas em processos de afirmação científica”, assim como de interesses industriais e/ou “interesses estratégicos dos poderes instituídos” que estão diretamente ligados a apoios financeiros. Sem fontes financeiras seria impossível a disseminação e a generalização destes produtos. Este autor acrescenta que o uso de meios tecnológicos para fins educativos sempre foi determinado pelo “potencial das máquinas, construídas primeiramente para outros mercados, e nunca determinados por necessidades e objectivos originários na própria escola”.

De acordo com Benavente (2010), as políticas educativas apoiadas pelos governos e pela sociedade civil exigem um constante diálogo político na sua elaboração e a sua concretização e que só assim, poderão perdurar para além das intervenções externas.

A autora também aponta os “sete pecados capitais”, da atual política educativa, que designa como “os sete anões da Branca de Neve” do governo¹⁵:

¹⁴ Projetos PEDACTICE e IPETCCO em www.fpce.ul.pt.

¹⁵ No contexto do governo socialista liderado pelo Eng.º José Sócrates em 2010.

1. adoção de **políticas neo-liberais** e, portanto, abandono da matriz ideológica socialista;
2. **autoritarismo** interno e ausência de debate, empobrecendo o papel do PS no país;
3. **imposição** das medidas governativas como inevitáveis e sem alternativa, o que traduz dependências nacionais e internacionais não assumidas nem clarificadas para o presente e o futuro;
4. marketing político banal e constante, de par com uma **superficialidade** nas bandeiras de modernização da sociedade portuguesa;
5. **falta de ética democrática e republicana** na vida pública e na governação;
6. **sacrifício de políticas sociais** construída pelo próprio PS em fases anteriores
7. **falta de credibilidade**, quer por incompetência quer por hipocrisia, dando o dito por não dito em demasiadas situações de pesadas consequências (p.148).

A autora refere que, por vezes, “o problema está na medida, não nas escolas”. Assim, assistimos muitas vezes à implementação de medidas que na sua opinião, são medidas políticas que asfixiam as escolas e “lhes impõem uma mediocridade normalizadora”. Defende que “contra ventos e marés, prosseguir a reflexão e a intervenção para uma escola democrática, promotora da exigência e da liberdade, da autonomia e da responsabilidade” será o caminho a seguir.

2.2. Políticas de recursos educativos

Relativamente à forma equitativa de como se podem dividir recursos, tal como Perrenoud (2001) interrogamo-nos sobre, como se deve realizar uma distribuição dos recursos equilibrada, como deverá esta ser alocada a um estabelecimento, ou ainda, como é tomada esta decisão?

O autor perspetiva que algumas decisões sejam realizadas em função do “programa e dos horários das seções e das disciplinas” (p. 51). Contudo, restam ainda algumas dúvidas sobre o grau de liberdade, no que se refere à divisão de recursos, que se tornou tão difícil para os diretores das escolas quanto as crescentes “restrições orçamentais”, “falta de verbas”, “crise económica” e não conseguimos saber bem quais as prioridades do Ministério de Educação sobre esta matéria. Deste modo, quando abordamos a questão da garantia do direito a todos, em termos de equidade, ficamos ainda com mais incertezas sobre como tal

se processa, de acordo com Perrenoud (2001) são “incertas e não se sabe mais como ser justo?” (p. 51). Porque afinal, existe um descontrolo relativamente à “distribuição dos recursos, devido a mecanismos orçamentários que limitam, os hábitos e interesses adquiridos, a delegação de poder” (p. 51) e quando se quer uma “política transparente”, esta obriga a negociações e diálogos entre todos os pareceres, opção que não tem sido a tomada, no caso do governo português¹⁶.

Rodrigues (2006) em termos de recursos educativos afirma que “a questão da inclusão, tal como a entendemos em sociedades modernas, pode ser promovida em escolas e sistemas educativos” e não podem ser desprovidos de recursos. Para além disso, a inclusão tem de ser construída com base em respostas de qualidade, “para poder, por exemplo, representar uma alternativa séria às escolas especiais” (p. 309).

2.3.1. Origem e evolução dos centros de recursos educativos

Em Portugal uma das opções políticas tomadas no sentido da obtenção de melhores respostas tem sido a criação de centros de recursos. Esta decisão tem por base uma reestruturação da organização da escola e uma mudança de atitudes sobre a forma de ensinar e aprender, começando inicialmente por ser realizada como uma experiência inovadora (Bento, 1993). Esta experiência surgiu inicialmente na escola, no âmbito de projetos a implementar “tendo como meta a mudança da escola” e organizados no sentido de transformar localmente práticas de ensino-aprendizagem, desencadeando novos processos e novas realidades.

Bento (1993) realizou a sua investigação sobre centros de recursos em três escolas. Os três casos estudados revelaram experiências bem diferentes na sua implementação. Estes vieram, de acordo com as palavras da autora, apoiar a ideia de que “uma inovação se desenvolve mais depressa e com mais apoio quando há um envolvimento desde o início dos participantes e quando a origem da inovação é dentro da escola”. Sustenta no seu trabalho a ideia de que, um trabalho individual e solitário tem muitas dificuldades em vencer barreiras naturais, no seio das escolas, impossibilitando-as de concretizar projetos significativos com sucesso. O facto de o projeto ter a sua origem na escola ou “nascer de dentro da escola”, não

¹⁶ Referimo-nos ao Governo Socialista em função até Maio 2011, que teve como Primeiro-ministro, o Engenheiro José Sócrates e como Ministra da Educação, a Professora Doutora Isabel Alçada.

quer dizer que terá forçosamente “pernas para andar”, ou melhor dizendo, poderá não se tornar viável e executável, sendo por isso necessário um apoio institucional, para obtenção de verbas e o reconhecimento de “uma certa credibilidade do projecto”, por parte dos docentes e parcerias que apoiam esse mesmo projeto.

Por outro lado, os centros de recursos dependem dos objetivos para os quais foram criados. A autora refere três aspetos a ter em conta na criação dos centros:

- aparecem em estratégias de mudança das práticas da escola;
- inserem-se numa política de desenvolvimento tecnológico;
- inserem-se numa conceção de formação permanente de professores.

A autora salienta ainda que, os referidos centros devem de ter metas particulares de acordo com a sua conceção e contexto onde se inserem.

À semelhança de experiências realizadas noutros países, Bento (1993) relata o caso de Alford, na Escócia onde ao decidirem a criação de um centro de recursos, colocaram num primeiro tempo à disposição do mesmo, um espaço para sua implementação, realizando o diagnóstico das necessidades existentes no terreno, tendo em conta os objetivos de utilização e criaram uma equipa organizadora desde arquitetos, professores e todos os técnicos, profissionais e especialistas “imprescindíveis a uma obra desta natureza”. Convocaram reuniões com a presença de representantes do poder local, empresas, implicando-os no projeto os quais poderiam a longo prazo ser elementos importantes na manutenção do centro; só depois passaram à sua implementação. Logo à partida, foram definidos os potenciais utilizadores e os objetivos a alcançar. Neste caso concreto, o objetivo principal do centro de recursos na coletividade era “facilitar o acesso às tecnologias da informação em meio rural”. O projeto teve, desde início, a conceção de planos, a construção do edifício, o recrutamento de pessoal qualificado e todo o equipamento necessário à sua implementação.

A autora relata ainda que este projeto foi lançado em 1983 e o edifício foi inaugurado no ano de 1986. O mesmo exigiu uma construção pensada por entidades responsáveis, investimento, energia, competência e dedicação. Refere, contudo, alguns problemas: apoio contínuo inexistente, questões de verbas e formação.

No seu estudo, Bento (1993) aponta dois aspetos fundamentais relacionados com o processo de criação dos centros de recursos, nomeadamente, as condições, estratégias e

obstáculos para a implementação e por outro lado, as consequências no desenrolar do processo, os aspetos relacionados com as potencialidades dos centros e sua implicação na mudança da escola.

Quanto ao primeiro aspeto, no que diz respeito ao processo de criação de um centro de recursos, indica várias necessidades a ter em conta, nomeadamente:

- existência de uma verdadeira equipa de projeto;
- existência de um coordenador a tempo inteiro, com competências na organização e gestão dos recursos, no campo da formação e no campo de estratégias de ensino-aprendizagem;
- apoio dos órgãos de gestão e direção da escola, como meio de dar credibilidade à experiência e ajudar a desbloquear processos e resistências inclusivamente dentro da própria escola;
- apoios institucionais que validem a experiência (universidades, direções regionais e autarquias), como meio de garantir o envolvimento por parte dos responsáveis pelas políticas educativas.

Na sua investigação, evidenciou também algumas das potencialidades dos centros de recursos, no que se refere à diversificação de meios de ensino-aprendizagem, considerou essencial o acesso à informação, a formação contínua de professores e o incentivo a fomentar as relações entre escola-meio.

A autora afirma igualmente que no mundo em que vivemos, onde os saberes estão a evoluir cada vez mais rapidamente, “as especialidades se reestruturam e diversificam”, só uma formação permanente e contínua, privilegiando experiências inovadoras e o contacto com as diversas especialidades, poderá garantir a manutenção e atualização das competências técnicas e pedagógicas dos professores.

Finalmente, consideramos que a escola que se quer realmente inclusiva “não pode existir só no papel, ela terá de responsabilizar os governantes e todos os implicados para uma actuação desencadeadora de condições e de recursos adequados” (Sanches, 2001, p.94).

2.3.2. Contextualização dos centros de recursos na atual política educativa

Segundo informação recolhida através da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), as estratégias implementadas no domínio da educação e, em particular a educação especial devem de ser “entendidos à luz das principais prioridades da política de educação”¹⁷, sendo este setor, uma prioridade para o XVII Governo Constitucional.

O conceito de *Centro de Recursos*, segundo o ministério da educação¹⁸ é definido como uma estrutura de apoio numa perspetiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atua de forma integrada com a comunidade no âmbito de uma resposta educativa e social aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado/permanente.

De acordo com a DGIDC, os centros de recursos são os “pilares nucleares” da atual reforma educativa constituindo-se como um conjunto de processos orientados para os resultados e o reforço da autonomia das escolas. Desta forma e segundo a mesma fonte de informação, representam uma eficaz resposta perante os atuais desafios colocados à educação especial.

O documento salienta ainda as cinco prioridades que dão corpo à atual reforma do sistema educativo:

- a reorganização da rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- a avaliação e acompanhamento das reformas curriculares dos ensinos básico e secundário;
- a otimização dos recursos escolares;
- a escola do 1º ciclo a tempo inteiro;
- a diversificação de ofertas educativas.¹⁹

Realçando que a educação especial constitui uma resposta integrada da escola aos alunos considerados com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a operacionalização destas prioridades implicam simultaneamente uma mudança profunda quer na sua organização e quer no seu funcionamento. Com efeito e segundo a mesma fonte de informação, a educação inclusiva, a UNESCO veio reforçar a existência e permanência

¹⁷ “Reorganização das escolas especiais em centros de recursos. Documento estratégico”, publicado pela DGIDC, Ministério da Educação. In <http://www.dgdc.min-edu.pt/bibliotecadigital/>. Consultado a 4 de Setembro de 2011.

¹⁸ Ministério da Educação no poder em 2010.

¹⁹ *Idem*.

deste grupo de crianças e jovens que habitualmente eram “excluídos” do ensino regular. De acordo com este organismo, face às exigências e às recomendações ao nível europeu e internacional, tendo esta, essencialmente uma dimensão de carácter social, tem obtido atualmente o devido apoio por parte dos vários profissionais, comunidade científica e pais.

No entanto, segundo o atual ministério da educação²⁰ que considera que esta situação não parece fazer sentido, uma vez que “a assunção simplista da pretensa igualdade de todos face aos objectivos escolares” não corresponde à realidade.

A inclusão escolar, que pressupõe o respeito pelas diferenças individuais, diversidade curricular e estratégias de ensino/aprendizagem continua a não se realizar de forma permanente e sistemática nas escolas, não fazendo parte de uma gestão integrada dos recursos humanos, particularmente dos docentes. As sociedades democráticas têm investido na escola como fator de capacitação dos indivíduos, de desenvolvimento e de coesão social. No que no que se refere à “igualdade de oportunidades”, o ministério tem vindo a aperceber-se que não se trata unicamente de uma questão de garantir o “acesso” a todos os alunos.

Este ministério e respetiva equipa diagnosticaram alguns problemas no setor da educação especial, o que levou à necessidade de clarificar o conceito de “necessidades educativas especiais”, entre as diversas problemáticas (as quais têm habitualmente uma baixa incidência, mas que requerem respostas educativas particulares e especializadas), comparativamente com outro tipo de problemáticas, as quais se manifestam num maior número de crianças em risco de insucesso e que necessitam de outro tipo de apoio.

Assim, constatou que as práticas desenvolvidas se têm verificado por vezes ineficazes, em grande parte devido a dificuldades nos processos de sinalização e de avaliação das crianças com necessidades educativas especiais. Esta situação tem tido consequências graves, quer no que diz respeito ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, quer em relação à organização geral do sistema educativo. O ministério percebeu que, em alguns casos, relativamente à inclusão destes alunos na sala de aula, esta inclusão limitou-se à colocação destes alunos na escola, sem qualquer tipo de apoio especializado e/ou a um apoio por parte de docentes sem qualquer experiência na área. Por outro lado, foram também constatadas situações em que os alunos eram retirados da sala de aula para beneficiar de apoio especializado, quando as dificuldades que

²⁰ Refere-se ao ministério da educação de 2010.

manifestam na aprendizagem deveriam ser equacionadas no âmbito de uma gestão mais flexível do currículo por parte dos professores titulares de turma/das disciplinas.

O Ministério da Educação em resposta a esta situação decidiu que os recursos a ter em conta devem ser:

- o mais diversificados possível para corresponderem à diversidade de necessidades que habitualmente surgem na educação especial;
- o mais qualificados possível para garantirem uma resposta adequada às necessidades;
- geridos o melhor possível de modo a que se encontrem no lugar e na altura certas em que são necessários.²¹

Os modelos de financiamento adotados pelo ministério para o funcionamento dos centros de recursos estão a ser avaliados segundo os seguintes critérios:

- **Eficácia** em termos de realização dos objectivos
- **Eficiência** na medida em que o financiamento deve ser orientado para o grupo alvo das necessidades educativas especiais de carácter prolongado.
- **“Imunidade”** contra estratégias particularistas, devendo as organizações actuar de acordo com os objectivos da política educativa e, também, de forma consentânea com os seus próprios objectivos.²²

Os serviços prestados pelos centros de recursos visam, essencialmente, a disponibilização de técnicos de formação diferenciada, de equipamentos e materiais específicos, de transportes e instalações no âmbito do desenvolvimento, entre outras, das seguintes ações:

- Identificação e avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos e planeamento da respetiva resposta educativa no contexto das estruturas regulares de ensino;
- Promoção da qualidade da resposta educativa através do aconselhamento, orientação e formação dos diferentes intervenientes no processo educativo destes alunos;
- Desenvolvimento de tecnologias de apoio e produção de materiais adequados aos diferentes tipos de problemáticas dos alunos.²³

²¹ “Reorganização das escolas especiais em centros de recursos. Documento estratégico”, publicado pela DGIDC, Ministério da Educação. In <http://www.dgdc.min-edu.pt/bibliotecadigital/>. Consultado a 4 de Setembro de 2011.

²² *Idem.*

²³ “Reorganização das escolas especiais em centros de recursos. Documento estratégico”, publicado pela DGIDC, Ministério da Educação. In <http://www.dgdc.min-edu.pt/bibliotecadigital/>. Consultado a 4 de Setembro de 2011.

Este processo está a ser implementado desde o ano 2007 e deverá ainda ser de “aplicação progressiva, obedecendo a um plano previamente definido e a critérios claros”.

Importa ainda dizer que de acordo com Rodrigues (2006), a educação especial “presupõe uma escola com uma forte confiança e convicção de que possua os recursos necessários para fazer face aos problemas” (p. 310), na prática isso nem sempre acontece, pelo contrário, atualmente o ministério da educação tem justificado os cortes orçamentais realizados neste sector com medidas políticas direccionadas sobretudo para a rentabilização de recursos.

3. Tecnologia e Educação

Para uma tecnologia de sucesso, a realidade deve ter prioridade sobre as relações públicas, pois a Natureza não pode ser enganada (Feynman).²⁴

Ao longo da história, o homem foi inventando artefactos para facilitar o seu modo de vida e alcançar o progresso. Atualmente, as novas tecnologias encontram-se em todo o lado, fazendo parte do nosso dia-a-dia e dificilmente conseguimos passar sem elas.

3.1. Evolução tecnológica

As relações entre o Homem e a Natureza sempre estiveram interligadas e não devemos tratá-los separadamente, Espinosa (1987), já há algum tempo afirmava que “quanto mais coisas a mente conhecer tanto melhor compreenderá também as suas forças e a ordem da Natureza; quanto melhor compreender as próprias forças, com tanto maior facilidade se poderá dirigir e propor regras a si mesma” (p. 44). Decerto que ao entender melhor “a ordem da natureza” mais facilmente, se poderá compreender como sugere o filósofo, poderemos livrar-nos “das coisas inúteis” se sem grande importância, dando assim maior relevância ao que realmente é importante para o Homem.

Quanto a esta questão, Lévy (1990) alertou para o seguinte: “a história do pensamento não pode, de modo algum, ser *deduzida* do aparecimento desta ou daquela

²⁴ In: www.quemdisse.com.br/frase.asp . Consultado a 1 abril 2012.

tecnologia intelectual”, uma vez que “as utilizações que dela vão fazer os actores concretos situados na história não serão condicionadas” (p. 121) pelo seu aparecimento.

Por sua vez, Bourg (1997), quanto à evolução e sobrevivência humana, questionou esta tendência, perguntando-se “de onde nos virá a ideia de que encontraremos, sempre uma solução técnica para os nossos problemas” (p. 17), pois nem sempre há uma solução tecnológica para tudo.

Sabendo que atualmente, nos encontramos rodeados por meio eletrónicos e informáticos e, que cada vez mais vamos ficando dependentes deles, podemos nos questionar-nos também sobre como tudo aconteceu ou como se iniciou esse processo.

Fazendo assim uma pequena retrospectiva da evolução humana, no que diz respeito à evolução tecnológica, conseguimos perceber, tal como Bourg (1997), que “na realidade, a nossa humanidade prolonga-se para lá de nós e só existe realmente graças a esse prolongamento” (p. 148). A nossa evolução construiu-se a partir de todo tipo de “objectos, saberes, instituições e conhecimentos que herdamos” (p. 148) e que vamos continuando a produzir, graças à plasticidade e atividade do nosso cérebro. Deste modo, alguns autores definem a tecnologia como sendo tudo o que “engloba os artefactos ou dispositivos que nos permitem aumentar capacidades inerentes ao ser humano” (Ceruzi, 2003, citado por Damásio, 2007, p. 45).

Damásio (2007) adotou na sua Tese, a terminologia “*Tecnologias da Comunicação e da Informação*”, associando assim, as tecnologias da comunicação à circulação da informação. Embora esta não seja a terminologia normalmente utilizada na literatura corrente, ele justifica a sua opção explicando que esta expressão é a que “melhor traduz as diferentes camadas destas tecnologias” (p. 69) e que vão desde os “artefactos, actividades de comunicacionais e arranjos sociais”, seguindo assim “o seu processo de genealogia histórica” (p. 69).

Moreira (2000) recorda que a origem da palavra *tecnologia* deriva do grego, designando, não só “o estudo sistemático dos procedimentos e equipamentos técnicos necessários à transformação das matérias-primas em produto industrial”, assim como o “conjunto de instrumentos, métodos e processos específicos de qualquer arte, ofício ou técnica” (p.33). Relativamente à atividade humana, este autor refere também que “a

tecnologia surge como meio de aplicação e de intervenção, que se apoia na técnica e mobiliza conhecimentos científicos capazes de incrementar a produtividade”.²⁵

Na sua teoria, Basalla (2001) explica que a evolução tecnológica integra quatro conceitos: “diversidade, continuidade, inovação e selecção” (p. 26). O autor explica que “o mundo construído contém uma variedade de coisas muito superior às necessárias para satisfação das necessidades humanas fundamentais” (p. 26). Deste modo, defende que a *diversidade* poderá ser então entendida como:

o resultado da evolução tecnológica, porque existe uma *continuidade* nos artefactos; a *inovação* é parte integrante do mundo construído; e o processo de *selecção* escolhe os novos artefactos para copiar e adicionar ao conjunto das coisas feitas (p. 26).

No entanto, na opinião de Morin (2000), como as possibilidades sociais se encontram diretamente “relacionadas com as possibilidades cerebrais, ninguém pode garantir que nossas sociedades tenham esgotado suas possibilidades de aperfeiçoamento e de transformação e que tenhamos chegado ao fim da História”. Pelo contrário, podemos e devemos esperar que esse progresso se intensifique “nas relações entre humanos, indivíduos, grupos, etnias, nações” (p. 75).

Touraine (2005) explica ainda que “o período que se definiu sobretudo pela globalização foi dominado mais pelo capital industrial, o que levou ao rebentamento da bolha tecnológica” (p.39), pois as consequentes transformações que ocorreram no mundo foram-se transformando de forma permanente e multilateral.

Damásio (2007) define a “Teoria da inovação” da seguinte forma:

o novo paradigma de desenvolvimento tecnológico resulta da soma de um conjunto notável de inovação no campo da engenharia e das tecnologias da comunicação e de um contexto de uso e recepção em permanente mudança económica, institucional e social (p.25).

O mesmo autor apresenta o *Conceito de necessidade* que define como:

A tecnologia é assim entendida como estando numa relação estrutural permanente com a ciência e com as condições económicas e culturais existente, seria importante que esta nova utilização destes meios estimulem as competências científicas e respondam a necessidades sociais e económicas efectivas (p. 40).

²⁵ *Idem*

Como questiona Basalla (2001) “ao analisar as necessidades e as técnicas essenciais aos seres humanos, um crítico moderno poderia perguntar: Precisamos de automóveis?” (p. 6). Mas, como refere o autor, o automóvel, tem cerca de um século e começou por ser um brinquedo de luxo de alguns que tinham possibilidades económicas para o comprar. Neste momento, nos países mais desenvolvidos, as famílias têm dois ou mais automóveis e dificilmente conseguem passar sem eles, tornando-se em alguns casos uma necessidade básica para irem para o emprego, fazer compras ou viajar. Por isso, o mesmo autor explica que a *necessidade* pode ser um termo relativo, ou seja, se para uns se trata de uma verdadeira *necessidade*, pode não ter o mesmo valor utilitário para outros e até ser considerado “um luxo dispensável para outro povo, geração ou classe social” (p. 12), num contexto de vida diferente.

Em termos históricos, Correia, Andrade e Alves (2001) recordam que “os primeiros computadores dos anos cinquenta, ocupavam o espaço equivalente a um ginásio e que os programadores se deslocavam dentro do computador. A memória era constituída por válvulas e relés” (p. 5). Mais tarde, nos anos setenta, um grupo de “jovens californianos, inventou o computador pessoal” (Lévy, 1990, p. 55). Segundo este autor, alguns elementos deste grupo tinham “o projecto de fundar a informática sobre novas bases e de, ao mesmo tempo, revolucionar a sociedade. De certa maneira, esse objectivo foi atingido” (p. 55).

No seu relatório mundial, a UNESCO (2007) refere que “o ritmo constante da inovação tecnológica exige uma actualização periódica” (p. 31) e sistemática.

A palavra *tecnologia* faz-nos pensar automaticamente em progresso ou melhoria, Basalla (2001) explica que “os avanços na tecnologia contribuem directamente para melhorias nas nossas vidas material, social, cultural e espiritual, acelerando, desse modo, o crescimento da civilização” (p. 223). Bourg (1997) quando se refere à ideia de progresso das técnicas afirma que esta “será dificilmente dissociável de uma outra, mais geral, do Progresso, ou seja, da pressuposição de uma melhoria geral da condição humana, orientada para uma perfeição final” (p. 11).

Segundo este último autor, o conceito de *progresso técnico* está ligado à ideia de uma supremacia humana sobre a natureza, sendo este um desafio constante perante as dificuldades que o progresso técnico coloca e interminável à organização das nossas sociedades. Por sua vez Basalla (2001) reforça este pensamento ao afirmar que “à medida que os proponentes do progresso notaram que era cada vez mais difícil apresentar o controlo da natureza ou o melhoramento da vida humana como objectivo do avanço tecnológico”,

este mantém ainda, algumas reservas, quanto ao facto dos homens modernos terem “sido mais bem sucedidos do que os seus antepassados no controlo da natureza ou na criação de uma vida melhor” (p. 223).

Convirá então, situar os limites do poder humano face à natureza ou à sua capacidade em destruí-la:

Chegámos mesmo a imaginar que, com a ajuda do arsenal nuclear e da engenharia genética contemporâneos, seríamos capazes de destruir a natureza. Ora, esta ideia é absurda. Não só não podemos destruir a biosfera, como somos menos poderosos do que havíamos imaginado. Não somos, e provavelmente nunca seremos, senhores absolutos da natureza (Bourg, 1997, p. 90).

A partir desta citação, podemos deduzir que o homem tem todo o interesse em viver em harmonia com a natureza e qualquer *tecnologia* ou *progresso tecnológico* nunca poderá pôr em risco a destruição do nosso planeta. O limite do poder humano terá sempre de ser equacionado com “o tempo, a imensidão do espaço e a interdependência dos seres vivos” (Bourg, 1997, p. 95).

Segundo o mesmo autor, nas relações entre o *progresso* e a *natureza* nunca devemos substituímo-nos à *natureza*, sendo até necessário criar “uma biogeopolítica para limitar ao máximo as perturbações cuja fonte exclusiva, somos nós” (p. 103). Assim sendo, nesta relação *homem-natureza*, dificilmente se poderá falar de poder ou “domínio possessivo”, mas sim de uma questão de responsabilidade, de tornarmos “responsáveis pelas nossas condições de existência” (p. 105). No seguimento da mesma ideia, o autor em questão afirma ainda que “não tem qualquer cabimento quando se trata de considerar, na sua globalidade, o progresso contemporâneo das sociedades industriais” (p. 112), na medida em que ele poderá pôr em perigo o estado da biosfera.

Basalla (2001) entende importante a *Teoria funcional da evolução tecnológica*, enquanto:

Uma teoria funcional da evolução tecnológica impõe que não haja progresso tecnológico no sentido tradicional do termo, mas aceite a possibilidade de progresso limitado em direcção a um objectivo cuidadosamente seleccionado num contexto restrito (p. 230).

Este autor defende ainda que, do ponto de vista histórico, no que diz respeito ao entendimento atual sobre o papel da tecnologia na sociedade não se justifica “um regresso à

ideia de que existe uma conexão causal entre avanços na tecnologia e um melhoramento global da raça humana” (p. 230). Acrescenta, igualmente, que a humanidade deveria “cultivar um gosto pela diversidade do mundo construído, pela fertilidade da imaginação tecnológica e pela grandeza e antiguidade da rede de artefactos relacionados” (p. 230).

Giddens (2004) indica as quatro tendências que têm contribuído para o desenvolvimento tecnológico da seguinte forma:

o aperfeiçoamento constante das capacidades dos computadores, juntamente com a diminuição dos preços; a digitalização da informação, que torna possível a integração das tecnologias dos computadores e das telecomunicações; o desenvolvimento das comunicações por satélites; as fibras ópticas que permitem que mensagens muito diferentes sejam enviadas por um único pequeno cabo. A sensacional explosão das comunicações nos últimos anos não dá sinal de abrandamento (p. 470).

Giddens (2004) recorda que a *Internet* apareceu naturalmente, sem uma causa aparente, no Pentágono, no quartel-general das forças militares americanas que se estabeleceu em 1969, uma rede chamada ARPA (Pentagon’s Advanced Research Projects Agency)²⁶.

Inicialmente, a ARPA permitia aos cientistas que desenvolviam projetos militares, em diferentes lugares na América, conjugar esforços e recursos, compartilhando deste modo os equipamentos que implicavam grandes despesas para o estado. Consequentemente, os precursores pensaram numa forma de enviarem também mensagens uns aos outros, surgindo assim o correio eletrónico ou *email*²⁷. No início, a *Internet* do Pentágono representava quinhentos computadores (até aos anos oitenta). Estes computadores encontravam-se em laboratórios militares e em departamentos científicos de informática das universidades.

A partir desse momento, percebeu-se logo a importância e potencialidades dessa invenção. Assim, outros cientistas quiseram também utilizar este sistema para as suas próprias necessidades. Em 1987, a *Internet* tinha-se expandido e consistia em vinte e oito mil computadores associados, localizados em universidades e laboratórios de pesquisa. Ainda durante algum tempo, a *Internet* manteve-se ligada só às universidades e apenas posteriormente, com a grande difusão dos computadores pessoais em casa, começou a sair para o exterior e assim entrou numa fase de grande desenvolvimento. Estima-se que

²⁶ ARPA significa em português “Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Pentágono”.

²⁷ O termo *email* é mais utilizado que a tradução portuguesa “correio eletrónico”.

atualmente, mais de cem milhões de pessoas em todo o mundo possam aceder à *Internet*. Esta cresceu a um ritmo surpreendente, sendo que a “taxa de crescimento exponencial” parece ser assegurada no futuro pelos “avanços posteriores na tecnologia de computadores e telecomunicações” (Giddens, 2004, p. 473).

O autor acrescenta que “um resultado destes avanços tecnológicos, e uma manifestação primária de globalização, é o crescimento exponencial do número de chamadas telefónicas internacionais. (p. 470). Além disso, o uso massificado da *Internet* irá contribuir de forma significativa para um aumento do crescimento no tráfego telefónico internacional no futuro. Graças ao acesso à *Internet* e ao número crescente de utilizadores em todo o mundo, na última década, os avanços tecnológicos tornaram a atividade *online* cada vez mais acessível e disponível a toda a gente.

A UNESCO (2007) refere que “o número de utilizadores de Internet está a aumentar rapidamente (crescendo em mais de 3% da população mundial em 1995, para mais de 11% em 2003, ou seja, acima dos seiscientos milhões de pessoas)” (p. 32), prevendo-se a continuação deste aumento para os próximos anos.

A difusão da *Internet* por todo o mundo continua a suscitar questões importantes aos sociólogos. Giddens (2004) afirma que a *Internet* está a transformar a vida quotidiana das pessoas, “esbatendo as fronteiras entre o global e o local, apresentando novos canais para comunicação e interação” (p. 475) e permitindo cada vez mais, a realização de tarefas *online*. Este autor acrescenta que alguns académicos acreditam que a *Internet* pode ser “um complemento positivo à interação humana, argumentam que esta expande e enriquece as redes sociais” (p. 475).

Também Sancho (2010) baseando-se no seu estudo, explica que existe uma percentagem considerável de jovens que se sente cada vez menos comprometida com a escola. Segundo a OCDE (2003), há um baixo sentimento de pertença à escola numa média de um para quatro alunos, de 15 anos de idade, e um em cada cinco estudantes admite estar regularmente ausente nas aulas. Existe assim, um crescente número de jovens, que se sente completamente à vontade em casa, no mundo digital, aumentando o fosso entre as escolas que foram fundadas no século XIX e a população atual que servem na era tecnológica e cultural do século XXI.

Segundo Hargreaves (1998), o mundo da alta tecnologia e da imagem instantânea tem vindo a mudar e “aquilo que antes representava a interioridade substancial é cada vez mais visto como uma mera constelação de signos” (p.78). Com a falha de forma abrupta

“das certezas morais e científicas e do conhecimento fundamental, a única realidade inteligível parece ser a da linguagem, do discurso, da imagem, do signo e do texto” (p.78). A UNESCO (2007) também alerta para esta situação, propondo medidas de regulação afirmando que “as novas tecnologias da informação e da comunicação precisam de desenvolver novos instrumentos cognitivos e legais de forma a actualizar todo o potencial” (p. 32).

Em relação à mudança organizacional, Hargreaves (1998) afirma que “está a ajudar a criar novos tipos de pessoas”. No fundo, todas estas mudanças psicológicas nas diversas populações estão a apoiar e a criar novos modelos de organização. Efetivamente de acordo com o autor em referência, “a pós-modernidade acarreta mudanças, não só *naquilo* que experimentamos, nas nossas organizações e instituições, mas também na maneira *como* o experimentamos, nos nossos sentidos fundamentais de individualidade e de identidade” (p.78).

Relativamente à *interface homem-máquina*, estamos na iminência de ver concretizada uma verdadeira revolução no domínio dos portadores de deficiências físicas. A enorme ambição de corrigir ou colmatar a deficiência será criar próteses cibernéticas (o que até há bem pouco tempo só existia no domínio da ficção científica), neste momento já se consegue ligar diretamente o sistema nervoso aos autómatos. Esta “fusão do corpo e do transistor” parece radical, mas por outro lado, as vantagens parecem ser enormes, na medida em que permitirão reduzir/corrigir as “deficiências” motoras e sensoriais. A intenção seria “ligar” câmaras e microfones onde a visão e audição não existissem.

A possibilidade de juntar máquina e pessoas é indiscutivelmente um dos grandes horizontes da informática e da biologia. Deste modo, a única resposta humana para estas situações, não será adaptar os humanos às máquinas, mas sim as máquinas aos seres humanos. Para além disso e de acordo com as afirmações de Silva (2007), “a mudança paradigmática provocada pelo advento das novas tecnologias biomédicas, da comunicação e da informação faz recair sobre o dado da acessibilidade o bónus do grande salto qualitativo por que passa a humanidade” (p.155). Não será somente, uma questão de “simples instrumentalização”, mas sim de “uma nova forma de cognição, de um novo olhar, de uma outra forma de interação, da qual, por princípio, ninguém deve estar excluído” (p. 155).

3.2. Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação

Uma alteração importante na sociedade surgiu com a expansão do nível do acesso à informação. No dizer de Jesus (1997), “o desenvolvimento dos meios de comunicação social, para além de fomentar os valores economicistas e individualistas associados ao consumo, também passou a permitir o acesso à informação de forma mais fácil e atractiva” (p.20), não só para os mais jovens, como também para os adultos em geral. Todavia, de acordo com a opinião do autor, esta situação tem contribuído em muito, “para a desvalorização da função de transmissor de conhecimentos”, que era normalmente atribuída ao professor. Assim, a noção amplamente partilhada de que os indivíduos especialmente as atuais gerações de jovens são naturalmente sintonizadas com as novas tecnologias, encontra-se cada vez mais patente nas nossas mentes. Por isso, não podemos ignorar as tecnologias, uma vez que estas fazem parte do nosso contexto diário. O uso das tecnologias não pode ser posto de lado em matéria de educação, nem sequer proibido, mas sim devendo fazer parte da aprendizagem básica como ler, escrever e contar.

Costa (2007) refere que as expectativas em torno das potencialidades das novas tecnologias para a resolução dos problemas da educação, assim como o recente aparecimento do computador pessoal, vieram desencadear um “significativo desenvolvimento de experiências concretas de utilização em contexto escolar” (p. 169).

Os professores têm necessidade de encontrar novas formas de ensinar, capazes de responder aos interesses dos alunos cada vez mais exigentes. Na opinião de Moreira (2000), este processo deverá ser sustentado numa lógica pedagógica, com “novos conhecimentos e um novo desempenho do professor. *Eficiência, rapidez e exactidão* na interacção homem-máquina apresentam-se como premissas fundamentais que devem ser tidas em conta no desenvolvimento do aluno” (p.34).

Damásio (2007) refere que “a necessidade de integração das TIC no processo educativo é apresentada ou justificada” (p. 48) por alguns docentes com a seguinte afirmação: “porque assim as crianças aprendem melhor e mais depressa” (p. 48).

Inicialmente, Correia, Andrade, e Alves (2001) recordam que a utilização em meio escolar do computador foi originada por Skinner, com o seu conceito “instrução programada”. Foi a partir desse momento, que foram “implementados no computador programas de instrução organizados por módulos de material institucional” (p. 21). Nos dias de hoje, em termos de pedagogia dificilmente poderemos passar sem recorrer às novas

tecnologias, que fazem parte do nosso dia-a-dia, Moreira (2000) justifica que “quer porque favorecem a estimulação sensorial, quer por conterem em si mesmos novos conceitos da cultura contemporânea” (p.20). O autor relembra que a tecnologia educativa surgiu por volta de 1930, mas foi essencialmente entre 1950 e 1960 que o conceito se começa mais a usar e intensificar.

Foi também com Papert²⁸, um teórico conhecido pelos seus estudos sobre o uso de computadores na educação, que criou em 1968, a linguagem de programação *Logo*²⁹ para crianças, sendo este um dos pioneiros da inteligência artificial, quando os computadores ainda eram muitos limitados, não existindo nessa altura nem interface gráfica, nem internet. Na educação, este teórico definiu o termo “construcionismo”, como sendo a abordagem do “construtivismo”, permitindo ao educando/professor construir o seu próprio conhecimento por intermédio duma ferramenta, neste caso, o computador. Defendeu que o uso do computador é um meio auxiliar, no processo de construção de conhecimentos e uma poderosa ferramenta educacional que, adaptado aos princípios do “construtivismo cognitivo” de Jean Piaget, permite melhorar e aproveitar o uso de tecnologias.

Papert percebeu logo à partida que a informática podia dar-lhe a possibilidade de concretizar o seu desejo de criar condições ideais de mudanças no desenvolvimento intelectual dos sujeitos. As ideias que ele partilhava com Piaget eram que a ação do sujeito sobre o mundo era uma das chaves principais do seu desenvolvimento e a forma pela qual esta se converte num processo de construção interna.

O professor é aquele que “enriquece o ambiente”, provocando situações de aprendizagem para que o aprendiz possa desenvolver-se de forma ativa, realizando também as suas próprias descobertas, não estando somente a assistir e assimilar conhecimentos (aprendizagem baseada na memorização). Este sujeito/aluno aprende e pensa de maneira ativa, uma vez que está em constante atividade na interação com o ambiente, elaborando e reelaborando hipóteses que explora. As crianças são encaradas como ser construtores de suas próprias aprendizagens e formadores das suas próprias estruturas intelectuais. Deste

²⁸ Seymour Papert afiliou-se ao M. I. T. (Massachusetts Institute of Technology), em conjunto com Marvin Minsky fundou o Laboratório de Inteligência Artificial. In: <http://www.papert.org>, consultado em Maio de 2011.

²⁹ A palavra *Logo* foi usada como referência a um termo grego que significa "pensamento, raciocínio e discurso", ou também, "razão, cálculo e linguagem". *Logo* é uma linguagem de programação simples e estruturada voltada à educação, que tem como objetivo principal permitir que uma pessoa se familiarize, através do seu uso, com conceitos lógicos e matemáticos através da exploração de atividades espaciais que auxiliam o usuário a formalizar seus raciocínios cognitivos.

modo, a aprendizagem é resultante da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, que não se reduz ao objeto concreto, mas inclui o outro, a família, a escola, a sociedade.

Meunier e Peraya (2009) referem que as tecnologias da informação e da comunicação ocupam atualmente “um lugar central nos discursos sobre a educação e a inovação” (p. 443). Segundo estes autores, a situação em que se encontra a educação assim como, outras áreas, nomeadamente o setor financeiro, parece ser “mais importantes que alguma vez o foram”, aliás, estas nasceram sob a “égide da televisão e dos meios de comunicação de massas”. Os autores apontam vários motivos para este fenómeno designadamente “o peso das tecnologias digitais em todas as esferas da vida profissional e das nossas actividades quotidianas”. Deste modo, assistimos à concretização de uma importante problemática que se estabeleceu nas relações entre a “infra-estrutura das interacções comunicacionais e a superestrutura das instituições sociais”³⁰.

A sala de aula em si mesmo pode ser considerada uma “tecnologia”, da mesma maneira que o quadro de giz, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas e podem fazer parte das ditas “tecnologias pedagógicas”, desta forma, estes materiais vão permitir a mediação entre o conhecimento e o aprendente. A ênfase que atualmente se está a dar relativamente à tecnologia educativa não se deve limitar unicamente à “relação entre tecnologia da comunicação e educação”, nem como sendo uma novidade, mas sim “à intensidade, profundidade e celeridade das mudanças nas TIC nas últimas décadas” (Silva, 2007, p.146). Assim sendo, estas mudanças têm vindo a revolucionar diversos campos na nossa sociedade e no mundo inteiro.

Na verdade, a expansão da tecnologia de informação parece ter influenciado a educação de várias maneiras, Giddens (2004), relativamente a esta questão, refere que a “economia do conhecimento procura uma força de trabalho com competências e conhecimentos informáticos, sendo cada vez mais evidente que a educação pode, e deve, desempenhar um papel crítico na satisfação desta necessidade” (p. 509).

É de salientar que a comunicação que, neste momento, estamos a valorizar acaba por ser uma “relação interdependente do indivíduo com o seu meio e com os seus pares, onde cada comportamento individual é afectado pelo comportamento dos outros”, (Silva, 2007, p.146). Porém, a facilidade com que se acede às tecnologias da informação e comunicação e a interatividade das TIC vêm possibilitar novas competências comunicacionais, na escola,

³⁰ *Ibidem*

sala de aula, tornando-se um novo desafio para o professor. Esta ideia é suportada por Sancho (2010) quando afirma que as tecnologias digitais estão a ser consideradas como alavancas poderosas na mudança do ensino, o que significa claramente uma atualização na educação, tornando-a assim, mais significativa para os estudantes.

Morin e Cyrulnik (2004) lembram que “a infância não é apenas feita de jogos e brincadeiras, mas de uma série de experiências que incapacitam para a vida ou, pelo contrário, que reforçam” (p.30). Daí a importância das aprendizagens e o modo como estas são realizadas, podendo condicionar o indivíduo para o resto da sua vida.

Na verdade, de acordo com alguns estudos realizados no domínio cognitivo, Meunier e Peraya (2009) referem “em que medida as tecnologias informáticas podem apoiar os processos cognitivos mobilizados” quando se realizam “actividades de aprendizagem (aquisição de conceitos ou competências)” (p. 444). Deste modo, ao mesmo nível que as tecnologias informáticas constroem “um excelente meio de acompanhar, sem a influenciar, a actividade dos sujeitos”, esta poderá permitir uma pesquisa “aprofundada dos processos cognitivos subjacentes” que estão envolvidos na aprendizagem. Estes estudos são essenciais para perceber melhor a importância que a tecnologia tem na aprendizagem.

Constatamos como Marques (2001) que atualmente, muitos países têm tentado “adaptar os sistemas educativos às mudanças tecnológicas, económicas e sociais por que estão a passar as sociedades acidentais, sujeitando as escolas a um processo de contínuo experimentalismo e permanentes mudanças” (p. 13). Estas mudanças têm perturbado de alguma maneira, professores e alunos, criando transformações na escola, nas diferentes formas de estar na sala de aula e modificações nas metodologias, para as quais os professores não estavam preparados.

Efetivamente, de acordo com Jesus (1997), estas transformações, no seio da escola, exigem que tenhamos também em conta “as alterações ocorridas nas sociedades ditas industrializadas durante as últimas décadas”, já que estas mudanças podem “ter contribuído para uma desvalorização do papel tradicional do professor, em particular, e da profissão docente” (p.19) em geral. As exigências sociais têm aumentado, sobretudo no que diz respeito ao papel educativo do professor, consequentemente, a sua ação também deverá sofrer alterações, para poder responder a estas novas condições.

Por outro lado, acreditamos como Sanches (2001) que “a humildade científica é uma grande virtude de qualquer professor. Saber usá-la, oportuna e adequadamente, faz parte das competências relacionais dos *experts* em relações humanas” (p.45). Os alunos jamais podem

continuar “a ser receptores passivos”, eles têm e devem interagir com os seus pares e com o meio que os rodeia. Ainda segundo a autora, a escola, o professor, já não são a única fonte do saber, “o saber está em todo o lado. É preciso aprender a procurá-lo, a seleccioná-lo e a utilizá-lo. A forma de estar do professor e as funções da escola têm de mudar. O professor não pode perder a carruagem” (p.46).

Além disso e como afirmou Hargreaves (1998), será “igualmente a familiarização com as novas tecnologias que caracterizarão cada vez mais muitos ambientes escolares” (p.57). Estes poderão gerar uma “aprendizagem autónoma, individualizada e significativamente colaborativa”, que preparará os jovens para as atuais exigências do mercado do trabalho.

Damásio (2007) afirma que “é precisamente a complexidade e variedade da infraestrutura tecnológica que nos obriga a procurar um termo que consiga incorporar todas as dimensões destas tecnologias” (p. 71). Isto quer dizer que as tecnologias computacionais tendem a dirigir-se para o mesmo ponto que os *media*, tratando-se de um “processo que se traduz no surgimento de um conjunto de inovações na forma de comunicar e de representar informação” (Manovich, 2001, citado por Damásio, 2007, p. 71).

Quanto ao *hipertexto* ou a *multimédia interativa*, Levy (1994) afirma que “são particularmente adequados aos usos educativos” (p. 51). Acrescenta que já há algum tempo se reconheceu a importância do uso destas tecnologias, tendo estas contribuindo para um grande “envolvimento pessoal do aluno na aprendizagem” (p. 51). Reforça esta ideia dizendo que “quanto mais activamente participa na aquisição de um saber, melhor uma pessoa integra e retém aquilo que aprendeu...é portanto um instrumento bem adaptado a uma pedagogia activa ” (p. 51).

Moreira (2000) distingue três formas de tecnologias no sistema educativo:

Tecnologia educativa, podemos designar por *tecnologia educativa* o conjunto de meios ou elementos mediadores e intencionalmente concebidos que interagem com a estrutura cognitiva dos sujeitos no âmbito da educação

Tecnologia educacional ou da educação diz respeito ao conjunto de conhecimentos psicopedagógicos e às didácticas tecnológicas que se orientam para a melhoria da aprendizagem.

Tecnologia na educação é o emprego de técnicas ou conjunto de materiais tecnológicos manipuláveis em aula que visam melhorar a aprendizagem. Neste sentido, a *tecnologia na educação* é uma parte da *tecnologia da educação* (p.33).

Independentemente do que foi dito até ao momento, parece-nos importante não esquecer que nos últimos tempos, os estudantes estão a adquirir conhecimentos tecnológicos fora da escola, através da *internet*, televisão e outros meios de difusão da informação. Assim, constatamos como Correia, Andrade e Alves (2001) que “as TIC oferecem diferentes potencialidades, permitindo de forma continuada o enriquecimento e a integração de saberes” (p. 1), o que leva à educação e à formação do indivíduo.

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes no quotidiano de todos nós e à escala planetária, Ponte (2002) afirma que “na sociedade, assistimos à afirmação de um conjunto de fenómenos, desde o papel regulador do mercado de trabalho à internacionalização do conhecimento e da cultura, passando pelo grande desenvolvimentos das TIC, tanto enquanto ferramentas intelectuais como enquanto conteúdos culturais” (p. 68), sendo por isso, fundamental ter em conta todos esses fatores, numa sala de aula, devendo os mesmo ser equacionados pelo professor.

No fundo, importa ter em conta “o acelerado ritmo de mudança tecnológica” (Giddens, 2004) e a procura cada vez maior por parte do patronado de “trabalhadores com competências e conhecimentos informáticos”. Deste modo, a aquisição destas competências pode ser uma mais-valia relativamente e comparativamente aos “que possuem pouca experiência nesta matéria” (p. 510), ou seja, esta capacitação poderá ser um fator decisivo na escolha do profissional, para na oferta de um emprego.

Relativamente à formação ao longo da vida, vários autores referem a necessidade desta contemplar também as novas tecnologias. Tavares (1996) afirma que esta formação deverá ser organizada em:

sistemas mais abertos e interactivos, em que os sujeitos, as pessoas, se afirmam como seres *unos, únicos* mas, ao mesmo tempo, *sócios*, solidários e tolerantes, nessa relação dialéctica entre unicidade e a alteridade, de partilha mútua e colaborativa, de parceria livre, responsável e autónoma (p.15).

Também Teodoro (1997) refere que a educação e a formação mantêm, nas sociedades atuais, “como missão essencial a integração social e o desenvolvimento pessoal, pela partilha de valores comuns, da transmissão de um património cultural e da aprendizagem da autonomia” (p. 51). No dizer do autor, será realmente “na educação que se ganham as grandes causas para o desenvolvimento de um país e para o bem-estar dos seus cidadãos”. O investimento na educação é consequentemente concretizar um

“desenvolvimento científico, tecnológico, ético, cultural, indispensável para o progresso dos povos” (p. 97).

Segundo Damásio (2007), a tecnologia deverá fazer parte “de um processo de educação formal” que comportará várias vertentes: “instrumento, produto e suas consequências” (p. 235). Na sua opinião, em termos de contexto educacional “global e formal” a tecnologia vai afetar “directamente a forma dos materiais pedagógicos, as formas de interacção entre participantes no processo, o desenho dos objectivos pedagógicos e a metodologia geral de organização e custeio da experiência educativa” (p. 235). O autor apresenta, assim, um conjunto dos vários elementos que, segundo ele, vão criar “uma esfera conceptual que nos permite pensar a integração da tecnologia num ambiente educativo de acordo com uma óptica de serviço”.

Segundo o autor a definição que apresenta de “uma relação entre vários elementos em presença em ordem à geração de um serviço não submete a tecnologia a uma lógica pedagógica inicial”, pelo contrário, pressupõe uma “adaptação dessa lógica ao potencial específico de cada tecnologia” (p. 237).

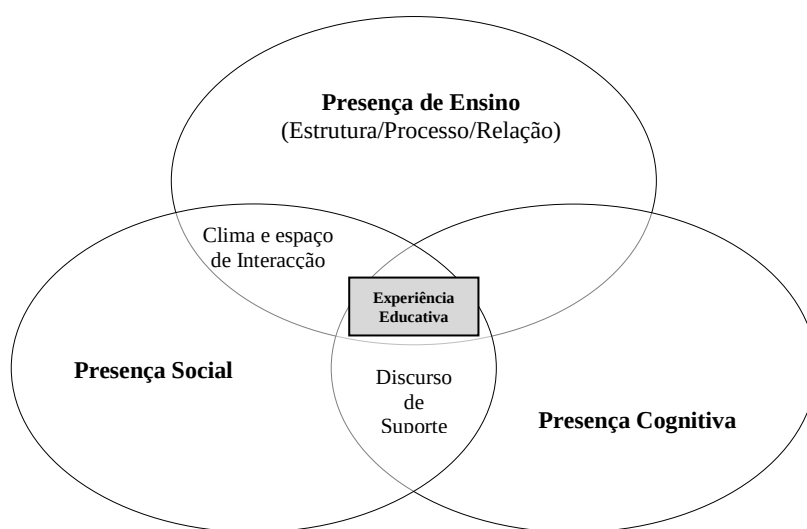


Figura 3 – A experiência educativa como relação de elementos em presença sobre um meio de comunicação (Damásio, 2007).

Todavia, Lobo Antunes (2007) alertou para alguns perigos e mitos relativamente ao “papel dos novos *media* em educação”:

1. O acesso é tudo – de facto, o acesso não garante o uso nem a qualidade do uso.
2. O futuro está nos conteúdos – isto não é necessariamente verdade para a educação, em que é fundamental fornecer os contextos.
3. A escola é hoje menos necessária, porque o conhecimento é entregue ao domicílio. De facto, a escola é cada vez mais importante para gerir e organizar a complexidade de informação (p. 46).

Assim, hoje em dia, assistimos ao surgimento de novas tecnologias em todas as dimensões da sociedade, segundo Moreira (2000), estas estão “em constante evolução”, tratando-se de “uma verdadeira cultura da coabitação no *ciberespaço*”, esta situação “parece ser o desafio do próximo milénio, com as tecnologias a não servirem apenas de meios de participação” (p.34). Estas tecnologias em constante mudança e em grande velocidade, para o autor citado anteriormente, configuram-se ainda da seguinte forma:

Elas serão cada vez mais suporte da informação e mediadoras da aprendizagem, tornando acessíveis o conjunto de saberes e habilidades que existem ou acontecem em qualquer parte do mundo; intensificarão os processos de produção do conhecimento, como condições essenciais para o desenvolvimento humano; implicarão uma nova ordem ética perante uma nova era de relações e conexões numa comunidade sem fronteiras (p.34).

No dizer de Damásio (2007), estas tecnologias servem diretamente os homens e consequentemente a educação, deste modo os meios tecnológicos são encarados como “instrumentos de simplificação e facilitação do processo de comunicação e interação a um ambiente educativo” (p. 227), mais concretamente, em relação aos produtos tecnológicos e a sua aplicação prática em meio escolar, no dizer do autor, esta “relaciona-se como as práticas educativas através da geração de serviços” (p. 235). O autor faz a divisão entre esses dois tipos de serviços:

- ou a tecnologia é encarada como uma mera ferramenta que é definida e estudada em função da forma como é utilizada num contexto educativo, neste caso estamos a lidar com uma teoria instrutiva
- ou então a transacção educacional define-se em função da maneira como é mediatizada por uma tecnologia particular, fornecendo ainda nestes casos uma ligação entre essa experiência e outros pontos da realidade social (p. 235).

Seguindo ainda a perspetiva deste autor, tecnologia, educação e sociedade podem ser agrupadas em três áreas: natureza da relação entre as TIC e a organização social; função e formas de uso de tecnologias em educação; consequências do uso de tecnologia na educação e sua influência na mudança social.

Por todas as razões focadas neste ponto, gostaríamos de dizer, da mesma forma que Silva (2007), que “as TIC não são boas nem más, em si, já que podem trazer grandes contribuições para a educação, se forem usadas adequadamente, como apenas fornecer um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado” (p.149). Torna-se fundamental ter a consciência de que a sua integração e existência na sociedade “já é uma realidade”, uma vez que as tecnologias já estão entre nós e no mundo inteiro “condicionando todas as dimensões da vida social, cultural, política e económica das sociedades, favorecendo o surgimento de novas práticas, actividades e comportamentos, de novas formas de estar e de ser no mundo” (p.149). Afirmar ainda que “a pedagogia e tecnologia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação” (p.145).

3.3. Tecnologias na Educação especial

A Educação Especial desenvolve-se em torno do princípio da igualdade de oportunidades, em que todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, devem ter acesso a uma educação com qualidade, capaz de responder às suas necessidades. Deste modo, a educação deve atender às diferenças individuais de cada criança, através de uma adaptação do sistema educativo.

Selwyn (2008), com base no seu estudo sobre o “uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social” no Reino Unido, afirma que devemos ter em conta quatro pressupostos em termos de inclusão social, da tecnologia e da educação e segundo o autor, estes merecem ser considerados:

- os indivíduos (especialmente jovens) estão naturalmente em sintonia com as novas tecnologias;
- o uso das TIC é uma atividade que dá inevitavelmente mais poder;
- as TIC podem impelir novos padrões e tipos de comportamento;
- as pessoas atualmente julgadas como digitalmente excluídas vão necessariamente beneficiar-se do uso das TIC (p. 830).

Por outro lado, a evolução das tecnologias tem permitido cada vez mais a integração de crianças com necessidades especiais nas nossas escolas, facilitando todo o seu processo educacional e visando a sua formação integral.

Podemos ver através do exemplo do Brasil, onde foi criado o Projeto de Informática na Educação Especial (Proines, 2000)³¹. Este visou incentivar o uso pedagógico das TIC, na educação dos alunos com NEE matriculados em escolas especializada mantidas por organizações não-governamentais sem fins lucrativos, por meio da disponibilização de recursos tecnológicos e, concomitantemente, da qualificação de professores destas escolas.

Neste caso, trata-se de uma resposta fundamental à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais num ambiente educativo. Esta ideia é igualmente partilhada por Capitão e Almeida (2011) que defendem que quando existem todas “as condições necessárias torna-se hoje possível que a pessoa com deficiência tenha acesso a um imenso mundo de interações sociais”. As novas tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente a internet e algumas ferramentas e *softwares*, disponibilizam, atualmente um “conjunto variado de possibilidades para os indivíduos com deficiência e são, por isso, uma janela aberta de oportunidades” (p. 58).

Correia e Correia (2005) explicam que as ajudas técnicas para crianças não podem ser equacionadas como uma mera imitação em tamanho mais pequeno de equipamentos desenhados para adultos, pelo contrário, devem ser, logo à partida, concebidos e desenhados tomando em consideração as necessidades “fisiológicas e pedagógicas do contexto em que essas crianças vivem”. Devem ainda ser “funcionais e robustos”, estimulando ao jogo e à interação com os colegas, respeitando a faceta lúdica do comportamento infantil. Para os autores, as tecnologias são fundamentais para os alunos com deficiência ou necessidades específicas que impeçam o acesso à informação, uma vez que a utilização de um computador pode significar o acesso à informação, através da internet e uma liberdade até aí sonhada e ambicionada (acessibilidade espaço-temporal).

A partir de pesquisas realizadas nesta área, percebemos que uma das respostas as necessidades especiais de alguns alunos será a utilização das tecnologias, esta solução aparece, em alguns casos, como uma “tábua de salvação” e por outro lado, como um “abrir

³¹ In <http://pt.scribd.com/doc/17304597/PROINESP-Educacao-Especial>, consultado em 2 de dezembro de 2011

um novo mundo recheado de possibilidades comunicativas e de acesso à informação, manifestando-se como um auxílio a pessoas com necessidades educativas especiais”³².

Deste modo, e partindo do princípio que “aprender é fazer”, a tecnologia deve ser encarada como um elemento cognitivo capaz de possibilitar a estruturação de um trabalho que viabiliza a descoberta e garante condições propícias à construção do conhecimento. Reconhecemos que são inúmeras as vantagens que advêm do uso das tecnologias no campo do ensino-aprendizagem relativamente ao respeito pelas diferenças das “crianças especiais”. Deste modo, a utilização das tecnologias pode despoletar em crianças com necessidades educativas especiais um interesse e uma motivação pela descoberta do conhecimento, partindo das suas próprias necessidades e interesses. A deficiência/incapacidade deve ser encarada não como uma impossibilidade ou uma desistência, mas sim, como uma força e ajuda, onde o uso das tecnologias tem um papel fundamental.

Na vertente das NEE, a tecnologia é uma área que ainda se encontra em desenvolvimento. Em 2003, a organização Becta descrevia a investigação realizada neste campo, identificando os seus benefícios gerais tais como: uma maior autonomia; a possibilidade de o aluno demonstrar todo o seu potencial e aquisições; a oportunidade de serem criadas tarefas adequadas às suas capacidades e competências individuais. A comunicação do aluno não fica limitada às suas capacidades e pode ser facilitada com recurso às tecnologias (soluções de hardware específicas, bem como software próprio e para todos recorrendo às opções de acessibilidade existentes). Através de uma participação equilibrada em relação aos seus pares etários, a motivação do próprio aluno aumentará de uma forma que potencia não só o seu desempenho académico mas também a construção de relações sociais. Na perspetiva do profissional, o uso de TIC favorece uma maior comunicação, facilitando a partilha de experiências com colegas (metodologias, estratégias, materiais), permitindo a reflexão sobre as práticas, o que conduz à uma efetiva melhoria. Em relação aos pais e cuidadores, é apenas identificado que o uso de ajudas para a fala digitalizada os faz ter maiores expectativas na socialização e o potencial nível de participação da criança.

Assim, é realçado que a tecnologia pode ajudar o aluno com deficiência a ultrapassar muitas das suas dificuldades de comunicação, acedendo a um currículo mais vasto e participando nas atividades de sala de aula. A existência de soluções de TIC adequadas pode

³² In <http://pt.wikipedia.org>, consultado em 2 de dezembro de 2011.

ser em alguns casos, a única oportunidade destes alunos participarem na sociedade e desenvolverem todo o seu potencial (Becta, 2003).

No nosso país, já se começaram a desenvolver vários projetos nesta área, como é o caso de um ambiente virtual de aprendizagem, dirigido a pais e professores de alunos com multideficiência, que pretende disponibilizar informação, proporcionar a troca e partilha de experiências e promover a interação e colaboração entre pais e professores (Nunes, Miranda & Amaral, 2010, citados por Capitão & Almeida, 2011). Nunes (2011)³³, no seu estudo “Ambiente Virtual” (rede social constituída)³⁴, afirma que de acordo com os resultados apurados, as atuais TIC permitem aceder a inúmeros recursos, os quais podem auxiliar o processo de aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, com a sua evolução emergiram novas aplicações, como o *Software Social*, que possibilitam equacionar outras formas de aceder à informação, de partilhar experiências e ideias, de comunicar e de construir conhecimento em diversos domínios, como é o caso particular da educação de crianças e jovens com multideficiência. Perante este cenário procurou ainda saber como é que as TIC relacionadas com o *Software Social* (redes sociais) podem ser utilizadas para responder às necessidades de pais e professores de alunos com multideficiência que frequentam o ensino regular. De facto, concluiu que a avaliação efetuada aos docentes que participaram no projeto foi bastante positiva.

Na opinião de Capitão e Almeida (2011), o aluno “com deficiência além de ter o mesmo direito que qualquer outra criança”, pois a inclusão dos alunos com NEE é uma responsabilidade de todos, devem poder participar ativamente em todas atividades de igual modo que os seus pares. Como já foram várias vezes referidos, os novos *media* e as atuais tecnologias, nomeadamente a *internet* fazem cada vez mais parte da vida das novas gerações de alunos, “chegando a ser referidos como os nativos digitais” (Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari, & Punie, 2009, citados por Capitão e Almeida, 2011).

Existe ainda um grande desconhecimento, por parte dos docentes de educação especial, sobre esta matéria, por isso concordamos com Correia (2003), quando afirma que ser “necessário num presente dominado pela realidade virtual e pela comunicação eletrónica, que o educador ou o professor saibam dar a devida atenção à potencialidade das

³³ Clarisse Nunes apresentou uma comunicação, com o título “Utilização de redes sociais em multideficiência” no IV Seminário de Educação Inclusiva: do conceito às práticas, que decorreu na Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologia, nos dias 21 e 22 de outubro de 2011.

³⁴ Título da comunicação “Utilização de redes sociais em Multideficiência”, no Painele “Tecnologias da informação e comunicação e Educação Inclusiva” no IV Seminário de Educação Inclusiva na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

TIC” (p. 44). No entanto, não podemos esquecer “que elas, por mais poderosas que sejam, não os substituem”.

Para Azevedo (2005), o acesso e o saber utilizar as TIC constitui-se como uma porta aberta para a integração social e um emprego. O desenvolvimento de competências nesta área conjuntamente com o desenvolvimento de outras competências pode facilitar o acesso ao emprego, uma adaptação dos próprios postos de trabalho e o desenvolvimento das oportunidades de “emprego protegido”. A utilização das TIC pode ainda “sustentar e encorajar novos modelos de participação”, das pessoas com necessidades específicas, na vida da comunidade do país a que pertencem e a nível internacional, favorecendo simultaneamente a “independência e um real aumento das possibilidades de escolha”. Aliás, o autor refere que o acesso às TIC, para as pessoas com deficiência, não constitui “qualquer panaceia, pode de facto melhorar a empregabilidade e a inclusão social”, reforçando a possibilidade destas participarem plenamente na sociedade.

Por tudo o que foi dito anteriormente e pensando em escola de qualidade, queremos acreditar que as TIC, na escola inclusiva podem fazer a diferença e deste modo, devem ser usadas na educação e formação de alunos considerados com necessidades educativas especiais, melhorando assim, a sua qualidade de vida. A utilização das TIC, como refere Correia (2003) “no conjunto das experiências vividas na escola” tem dois grandes objetivos curriculares:

1. aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas ou do dia-a-dia;
2. desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização (Howell, 1996, citado por Correia, L. M. 2003, p.43).

Hargreaves (2003) partilha esta posição defendendo que “é também uma questão de justiça e de inclusão, pois as oportunidades de sucesso devem ser disponibilizadas a todos os alunos de todas as raças e origens sociais, independentemente das suas aptidões iniciais” (p. 267). Portanto se as tecnologias são disponibilizadas aos alunos, em termos de decisão política, estas deverão ser para todos sem qualquer exceção e, se necessário com adaptações (se a condição do aluno assim o exige).

3.4. Tecnologias nos processos de mudança e formação de professores

De acordo com a opinião de alguns autores (Benavente, 1999; Hargreaves, 1998; Sanches, 1995), o papel do professor é fundamental em qualquer mudança, no sistema educativo.

Segundo Fullan (2003), a reforma do sistema educativo não obteve o resultado esperado porque a maior parte das vezes ignoraram que a sala de aula é, por excelência, o espaço de intervenção onde estão criadas e organizadas todas as condições reais para que os alunos aprendam todos juntos.

Hoje em dia, a investigação tem privilegiado a análise do funcionamento da relação pedagógica e o papel da formação (Postic, 2007). Deste modo, tem-se verificado a necessidade dos docentes terem a noção do seu comportamento de o dominar em termos técnicos e afetivos, por isso a formação deve contemplar não só os atos pedagógicos, como também ajudar a tomar consciência dos problemas que afetam a transmissão de saberes.

Freire (2000) afirma que “a natureza formadora da docência” poder não “reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos” que, segundo ele, enfatiza uma “exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos” (p. 39).

Sabendo nós que a evolução humana e sua sobrevivência são baseadas em processos de mudança, se extrapolarmos para o campo da educação, este processo também, se tornará vital para a sobrevivência dos professores. Cada vez mais estamos a constatar que as imagens visuais fornecidas através da alta tecnologia fazem parte da vida dos jovens. Os manuais, as fichas de trabalho e os retroprojectores “são alternativas pobres em relação a estas formas de experiência e de aprendizagem mais complexas, instantâneas e, por vezes espectaculares” (Hargreaves, 1998, p.84). Deste modo, perante o contexto atual, de desinteresse por parte de “muitos estudantes pelo currículo e pelo ensino que têm”, será fácil de entender a causa e a necessidade de ocorrer alguma mudança.

Neste momento, os professores terão de competir cada vez mais “com este mundo e com a sua cultura envolvente da imagem, o que exige muito deles, em termos de consciência tecnológica e de mudança pedagógica” (p. 84). O autor refere ainda que “o desafio para os professores consiste em saber como empenhar-se eficazmente nas imagens e tecnologias do mundo pós-moderno”; no entanto, aconselha a não se “desfazerem da análise

cultural, do juízo moral e da reflexão estudada que aquelas ameaçam dissolver”, devendo assim tornarem-se “utilizadores competentes e inovadores da tecnologia e guardiões morais contra os seus efeitos mais superficiais e trivializantes” (p.85).

Logo, se quisermos realmente entender “o impacto específico da mudança educativa sobre os professores no mundo pós-moderno, necessitamos de compreender igualmente, em termos gerais, o lugar que eles ocupam no processo de mudança” (Hargreaves, 1998, p.11). Estaríamos enganados se pensássemos que “as mudanças nos edifícios (como as das escolas de área aberta), nos manuais, nos materiais, na tecnologia (como os computadores), ou mesmo nas formas de agrupamento dos alunos (como os grupos que integram níveis de aptidão diversas)”, resultariam por si só, se estivéssemos também com muita atenção “ao processo de desenvolvimento profissional dos professores que acompanham estas inovações” (p.1).

Acerca deste tema, Benavente (1999) afirma que os processos de mudança “não são lineares”; são precisos “trabalhos em vários domínios do comportamento pessoal e de grupo” que ponham em evidência as “aberturas” e “fechos”, “as idas e vindas de um processo que obriga a reestruturação e confrontações consigo mesmo, que criam contradições e protecções diversas” (p.308).

Hargreaves (1998) confirma esta afirmação dizendo que o envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é considerado “vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa e se espera que afecte muitos locais, durante longos períodos de tempo” (p.11). Segundo o autor, na esperança de que este “envolvimento seja significativo e produtivo”, este deverá consistir em ser mais do que uma “simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino” (p.11).

Ainda sobre a questão da “Formação de professores”, Freire (2005) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39).

Não obstante, Sanches (1995) refere que “qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança” (p.73), mantendo-se o discurso educativo da formação como grande *slogan* “mudar as práticas”. Neste sentido, esta mudança só será válida se tiver como principal objetivo a concretização de repercussões visíveis na aplicação destas práticas. Hoje em dia, a constante perspectiva de análise do “real” que obriga a “uma

consciencialização forte da necessidade de interacção” é necessária para que se opere uma real mudança, se esta não se concretizar; resultará em “continuidade e reprodução do sistema” (p.168), melhor dizendo, “mais do mesmo”.

Estrela e Estrela (2001) confirmam esta posição afirmando que, “a formação inicial e contínua dos professores” pressupõe forçosamente “a utilização de estratégias de sensibilização à necessidade de análise sistemática do real e à necessidade de um certo distanciamento afectivo que essa análise pressupõe” (p. 12).

Ainda segundo Benavente (1999), “os processos de mudança pessoal são marcados por avanços e paragens, progressões e regressões, resistências (por vezes sem valor de defesa de si mesmo, protecção face ao desconhecido e a novos desafios) ” (p.308). Referindo-se a Lewin, a autora acrescenta que este já tinha posto em evidência o facto das resistências interiores terem “os seus tempos próprios e que, se visamos mudanças duráveis e não só pontuais e aparentes, estas terão lugar mais por ultrapassagem das referidas resistências do que por pressões exteriores” (p. 308).

Hargreaves (2003) refere ainda que não será fácil, “encontrar um equilíbrio entre mudança e a continuidade, entre a confiança profissional nos processos e a confiança pessoal nos indivíduos” (p. 100). Esta deveria ser “uma prioridade profissional importante numa sociedade do conhecimento humanizada”. Neste caso, os professores que são realmente “apoiados pessoalmente pelos líderes e pelos seus colegas” terão, sem dúvida, “menos probabilidades de desenvolverem mentalidades desconfiadas” (p. 100).

Por tudo o que foi dito anteriormente, podemos perceber que as mudanças pessoais, assim como as institucionais, articulam-se dialeticamente; não sendo uma ligação unívoca. Significa que se os processos de mudança se desenrolam num determinado contexto, e que poderá ser “um elemento de facilitação ou de dificuldade”. Benavente (1999) precisa que “se um contexto se altera e as pessoas se acham sistematicamente confrontadas com os mesmos limites, os seus processos de mudança terão uma história diferente” (p. 309); pelo contrário, se existir um “movimento dialéctico” entre os indivíduos e os sistemas, estes reagirão positivamente e conseqüentemente irão interagir mais ativamente.

No que diz respeito à “Resistência à mudança”, Hargreaves e Fink (2007) referem que “os professores que estão a meio da carreira e no seu final”, se sentem “cada vez mais fatigados com a síndrome da mudança repetitiva e que têm reagido à vivência amargurada do presente refugiando-se defensivamente na nostalgia do passado” (p.24). Os autores explicam também que se tem constatado, no terreno, são práticas correntes de “mudança

rápida”, onde se pretende essencialmente “soluções de curto prazo” ou de “vale tudo”, provocadas pelos resultados obtidos, que muitas vezes, não coincidem com os resultados esperados e que se situam “aquém do necessário”. Assim sendo, a resposta consiste “em apertar o controlo sobre os professores e o currículo, mudar o líder da escola ou encerrar a instituição” (p.22), entre outras medidas apontadas pelos autores.

Além disso, Benavente (1999) salienta que é muito importante interessarmo-nos “pelas condições materiais e equipamento das escolas, pelos seus horários de funcionamento e pela estabilidade do corpo docente”, estes três aspetos são significativos em termos de infraestrutura que promovem “a inovação e a mudança ou, pelo contrário, as dificulta” (p.130).

No que diz respeito à mudança em termos de “Sustentabilidade educativa” evocada por Hargreaves e Fink (2007), os autores apontam como “Princípios-chave”, para que se possa efetivamente concretizar uma verdadeira sustentabilidade educativa, “três esferas vitais da liderança sustentável: as escolas, as localidades e as Nações ou Estados” (p.37). Também referem que “a sustentabilidade da mudança e da liderança educativa é tridimensional – ela possui profundidade, amplitude e durabilidade” (p.37). Os autores definem-na, do seguinte modo:

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro... Ao contrário do pensamento sistémico ou da teoria da complexidade, a ideia da sustentabilidade é intrinsecamente moral (p.31).

Estes autores citam Fullan que define a sustentabilidade educativa como “a capacidade de um sistema para se desenvolver nos aspectos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos” (p. 31). Delineando algumas estratégias de atuação sustentáveis, Hargreaves e Fink (2007). Aconselham “concentrarmo-nos primeiro na aprendizagem, seguidamente no sucesso e só depois na realização de testes, de modo que nunca percamos de vista as aprendizagens que verdadeiramente importam, quando nos esforçamos para aumentar o êxito dos alunos” (p.49).

Estes autores alertam também para uma mudança atual que é, o facto de, cada vez mais, “a competição educativa entre as sociedades modernas” estar presente nas escolas e

neste momento se poder conseguir chegar a “padrões de desempenho cada vez mais elevados”, comparativamente aos de “qualquer adversário internacional, custe o que custar, independentemente do valor daquilo que se está realmente a aprender e do que isso possa representar para os professores” (p.271). Para os líderes das escolas, estas metas tornam-se “a substância e a alma do ecossistema educativo”. No entanto, os mesmos arriscam-se a transformar os “sistemas educativos modernos em ilhas da Páscoa da mudança educativa” e acabam por negligenciar, “na busca impiedosa do status competitivo a curto prazo, as questões da sustentabilidade” (p. 271).

Hargreaves e Fink (2007) referem que os ecossistemas não são máquinas, pelo contrário, “valorizam os interesses comunitários face aos individuais, a diversidade em relação à uniformidade e a conectividade por oposição ao individualismo” (p.271). Apresentam um esquema com os “Padrões de desempenho e sustentabilidade” (ver Figura 5), que no entender dos autores “são construídos por interconexões e por inter-relações”.

Relativamente aos quatro pilares (quatro tipos fundamentais de aprendizagem que constituirão os pilares do conhecimento ao longo da vida de uma pessoa) propostos pela Comissão da UNESCO, os autores acrescentam mais um, ou seja, propondo então cinco pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver em conjunto e aprender a viver de modo sustentável” (p. 58). Estes cinco pilares representam, assim, “as finalidades de uma aprendizagem profunda e ampla nas escolas”.

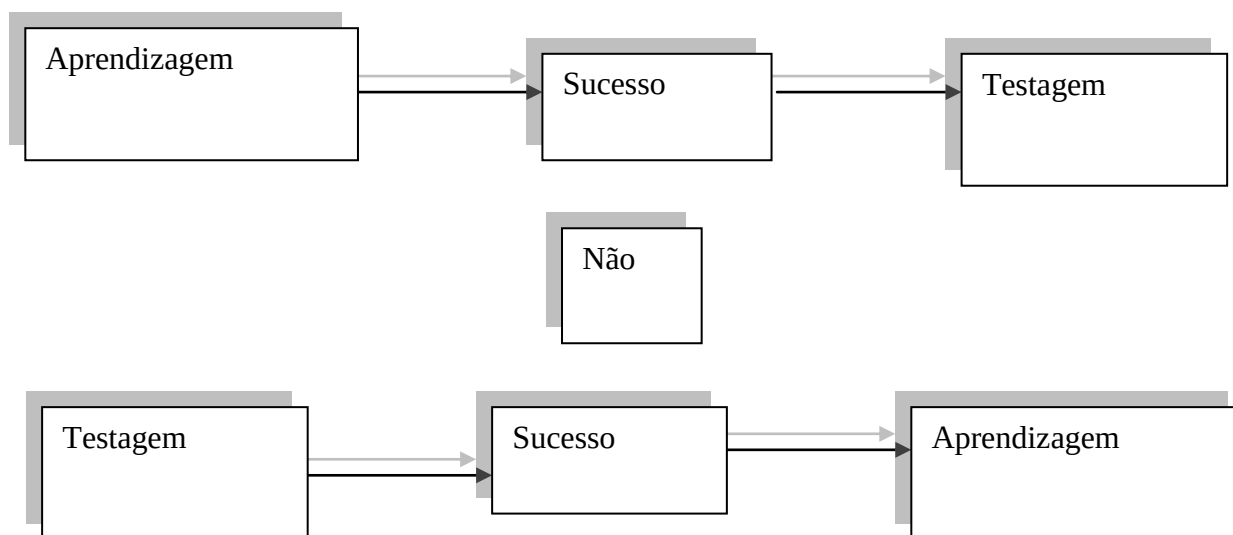


Figura 4- O padrões de desempenho e sustentabilidade (Hargreaves & Fink, 2007).

Os autores propõem igualmente o estabelecimento de critérios bem definidos, nos quais as instituições possam “prestar contas” ou responsabilizar-se pelos resultados obtidos. Porém, normalmente, na organização escolar das escolas são unicamente definidos, os dois primeiros pontos “aprender a conhecer e aprender a fazer” (p. 58).

Silva (2007) afirma, que os professores, sendo um “grupo estratégico” ficam destacados no “contexto mundial de mudanças aceleradas em todas as dimensões da vida social, exigindo adaptações nos sistemas educacionais para atender a novas solicitações”. Estes devem ainda estar preparados e ser apoiados nestas mudanças. Na sua opinião, os principais objetivos da educação devem ser redefinidos “numa perspectiva de educação intercultural voltada para o desenvolvimento social e para a construção da cidadania” (p.148).

Por todas as razões, até agora focadas em torno da mudança, percebemos que o caminho mais acertado será a “Formação para a Mudança”, acompanhada de alguma reflexão. Como afirma Benavente (1999), é praticamente “obrigatório abordar a questão da formação quando se fala de mudança e de democratização; a sua importância é evidente, embora não seja a «varinha mágica», a solução de todos os problemas” (p.111). Afinal, como refere a autora, o discurso mantém-se atual e constante “sobre a formação de professores e a inadequação da formação às necessidades profissionais” (p.295), tornando-se um *leitmotiv*, para os políticos e profissionais nesta área.

A estratégia seguida até ao momento, não indica reflexão, de acordo com Hargreaves e Fink (2007) o caminho a seguir na formação de professores deveria se realizar do seguinte modo:

a aprendizagem profissional aprofundada e reflectida é substituída por uma formação contínua em áreas politicamente prioritárias. O tempo para inquirição é diminuído pela velocidade da implementação (p.72).

Esta situação é bem visível em Portugal, neste momento, pois nos centros de formação de professores existe alguma formação para os professores, no âmbito do plano tecnológico mas não contempla as reais necessidades de alguns grupos disciplinares.

Sobre esta questão, Cortesão (2000) acrescenta que esta "formação terá de ocorrer enquadrada por orientações que se distanciam das que se admitem ser adequadas ao desenvolvimento de um professor monocultural” (p. 49), tendo em conta a grande heterogeneidade de alunos. Ora, esta situação não se verifica porque estão em jogo outras

forças de interesses, nomeadamente empresas que prestam esses serviços e com contratos com o estado entre outras situações.

Hargreaves (1998) refere que, independentemente de as “mudanças serem consideradas profundas ou superficiais, é evidente que o processo e as práticas da modernidade na economia, como aliás o Estado e a vida quotidiana das organizações, estão a ser significativamente revistos e reestruturados” (p.11). Por outro lado, estas mudanças quando são organizadas de forma planeada e com frequência, têm implicitamente razões de “pura necessidade financeira”. No caso da “utilização de equipamentos tecnológicos na prática pedagógica” esta vai implicar obrigatoriamente alguma mudança em termos de metodologias e até “uma atitude diferente por parte dos docentes, embora nem todos aceitem logo à partida” estas alterações.

Assim, constatamos que se continua a pedir à classe docente e cada vez, exigindo mais “que conheça e saiba aplicar a arte e a técnica de ensinar e que saiba fazê-lo com engenho, entusiasmo e dedicação” (Marques, 2001, p. 11), sem haver, no entanto, uma verdadeira reflexão, sobre o que irá acontecer na escola e à escola. Porém, sabemos que “se não enfrentarmos o nosso passado, incluindo o que ele tem de mais doloroso, enquanto líderes da mudança ou pessoas viciadas nela, descobriremos que à semelhança das vítimas de maus tratos infantis, continuaremos a repetir erros que o caracterizaram” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 271).

Queremos acreditar tal como Marques (2001), que o professor é “a chave da mudança”, na educação. Por isso, o sucesso desta depende inteiramente de como é planeada e em que medida é implementada na sala de aula e na relação pedagógica.

Efetivamente, o tema não é simples e de acordo com Correia (2008), “preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de *formação em contexto*, consistente, planificado e seleccionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola” (p. 53). Assim sendo, percebe-se que a estratégia a seguir, em termos de formação deverá ser realizada, “sempre que possível, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade, através de cursos de curta duração, jornadas de trabalho, mesas-redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios e seminários” (p.53) e de acordo com as necessidades sentidas.

Assim, entende-se que todas as escolas deveriam realmente preocupar-se com a formação dos seus professores e de todo o pessoal em geral, “de acordo com os objectivos educacionais por elas traçados” (Correia, 2005, p. 103). Para além disso, o autor acrescenta

que, no caso de “alunos com NEE permanentes no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos” (p. 103).

Concordamos também com Silva (2007) quando afirma que ao nível da “formação inicial de professores”, no que se refere à prática pedagógica, por um lado, esta tem de “preparar para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas” e por outro lado, preparar os professores em termos de “formação contínua, numa perspectiva de formação ao longo da vida” (p.148), porque sabemos que dificilmente estes podem ser preparados inicialmente para tudo e depois a tecnologia evolui cada vez mais rapidamente, devendo existir uma preocupação de constante atualização, tendo em conta que, mais ainda no âmbito das tecnologias, a evolução se produz a um ritmo bastante acelerado.

No que diz respeito à utilização de novas tecnologias, torna-se evidente a necessidade de formação por parte dos docentes, assim como a obrigatoriedade de uma constante atualização. O uso das TIC levanta um problema fundamental na educação, “a preparação dos professores, pois não se pode pensar em qualquer inovação educacional sem duas condições prévias: a produção de conhecimento pedagógico e a consequente formação de professores” (Silva, 1998, citado por Silva, 2007, p. 148). Vários estudos têm revelado que mesmo estando disponíveis os computadores, num elevado número de escolas, nem todos os professores estão a usá-los (Becker, 2001; Conlon & Simpson, 2003; Pelgrum, 2001; Plomp, Anderson, Direito & Quale, 2003; Wilson, Notar & Yunker, 2003, citados por Sancho, 2010).

Pelo exposto, entendemos que o professor deixou de ser a “fonte única do conhecimento” e que, desta maneira, terá que “desempenhar outras funções no sentido de estimular e orientar o aluno na pesquisa de novos conhecimentos, gerindo as dificuldades devidas ao uso de tecnologias e ao excesso e dispersão das informações disponíveis” (Silva, 2007, p.149). Por este motivo, a utilização das TIC “afecta a educação, não só através das transformações na natureza dos conteúdos leccionados mas também das mudanças que provoca na escola e no meio envolvente” (Damásio, 2007, p. 304).

Por todas as razões aqui apresentadas, percebe-se que a formação de professores é, sem dúvida, um grande desafio ou talvez o maior desafio que se coloca ao sistema educativo, sendo, igualmente, “a condição necessária, ainda que não suficiente, para qualquer transformação de educação a todos os níveis” (Silva, 2007, p.149).

4. Diversidade e direito à diferença

“Ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns” (Rodrigues, 2006).

Podemos nos questionar: como dar resposta à diversidade? Como operacionalizar e organizar valores da diversidade no atual contexto escolar? Se por um lado, há que abrir as portas da escola a todos os alunos sem qualquer exceção, independentemente das suas condições económicas e sociais, culturais ou pessoais; por outro lado, há que operar mudanças significativas na estrutura organizativa da escola – cultura, política educativa e finalmente nas práticas pedagógicas, a fim de dar uma resposta efetiva às diferentes necessidades de aprendizagem de todos os alunos, eliminando todo o tipo de discriminação e de exclusão. Esta escola terá de se adaptar aos alunos e não os alunos à escola, a atenção à diversidade é uma responsabilidade de toda a comunidade escolar.³⁵

Fonseca (1980) entende que o contexto de educação especial “relaciona-se naturalmente com o problema do sistema escolar e da sua organização administrativa da educação em geral”³⁶ (p. 61). Deste modo, a escola que temos é o espelho da diversidade humana, nas suas múltiplas dimensões – culturais, étnicas, sociais, económicas, religiosas, de género, idade, condição física e intelectual – mas essa diversidade é um valor de enriquecimento, na perspetiva em que é na diversidade e com a diversidade que aprendemos a conviver numa escola que se quer para todos e promotora da equidade, tendo como objetivo o acesso de todos à educação e ao sucesso educativo.

Porter (1997) afirma que “o professor regular deve acreditar que os alunos com necessidades educativas especiais pertencem à educação regular e ter confiança que serão capazes de aprender nesta situação” (p. 39). Jiménez (1997) acrescenta que “a escola para todos” vem alterar o modelo pedagógico “instrutivo e transmissor, com a escola tradicional onde as crianças diferentes não encontram as condições mínimas para o seu progresso” (p. 21). Trata-se de um modelo de escola aberta à diferença e que reconhece este direito à diferença.

³⁵ Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos (2005).

³⁶ Vítor da Fonseca utiliza “E. E.” para se referir à Educação Especial.

Segundo, Correia (2003), neste contexto social, existe o direito à igualdade de oportunidades para todos. A escola partindo deste princípio, deverá estar centrada no aluno e nas suas necessidades específicas, sendo o *discurso educacional*, baseado em vários pontos, no que refere ao aspeto *legislativo*, *psicopedagógico* e *social*. O seu principal objetivo será fornecer uma resposta adequada às necessidades de todos os alunos. O modelo de ação, segundo este autor, é como podemos observar através da figura 6, o modelo educacional de atendimento à diversidade.

Este processo, segundo Correia (2008), tem que ter em termos de objetivos e meta, por base um “modelo cuja finalidade seja atendimento à diversidade, ou seja, um modelo que possa vir a responder às necessidades de todos os alunos”, sem ficar nenhum de fora e principalmente dos alunos com necessidades educativas.

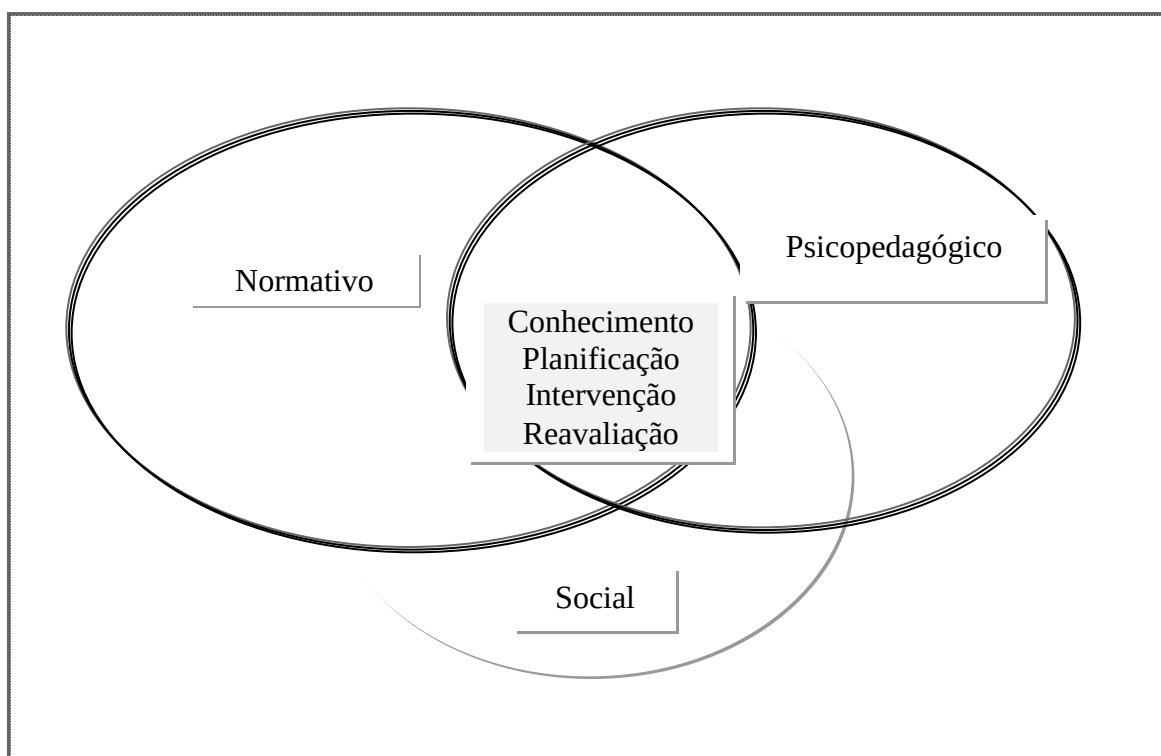


Figura 5- O Modelo educacional de atendimento à diversidade (Correia, 2003)

Serrano (2011) explica ainda que tudo tem a ver com o “tipo de relação com as pessoas com deficiência depende da noção socialmente construída de *deficiência*” (p. 313). Nesta perspetiva há que promover a *escola da diversidade*, contudo o primeiro passo a dar é

entender o sentido da diversidade, que significa aceitar e compreender que o ser humano difere nas suas características individuais, o que implica inevitavelmente o comprometimento com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que proclama que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (...)” (Art.1º) e que “Toda a pessoa tem direito à educação (...)” (Art.26.º, ponto 1).

Ainda, relativamente a esse olhar sobre a diferença, devemos ter em conta o conceito de *estigma*, do sociólogo Goffman (1922-82)³⁷, que desenvolveu a sua teoria com base na ideia do que o “mundo é um teatro” e cada pessoa de forma individual ou coletiva, teatraliza ou torna-se um ator, no palco do mundo, de acordo com as circunstâncias em que se encontra. O conceito de *estigma*³⁸ vem do grego, designando sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário, diferente ou de mau, acerca do estatuto moral de quem os apresentava. Estas marcas eram corporais, feitas com cortes ou com fogo, que identificavam/marcavam os escravos ou criminosos da altura.

Fonseca (1980) sobre esta temática refere também que “todo o estigma (do grego *marca*) traduz um conjunto de valores e de atitudes dependentes do envolvimento cultural em que o indivíduo se encontra” (p. 12). O conceito é atualmente mais amplo, considerando estigmatizante qualquer característica que não precisa de ser visível ou física, mas que não corresponde ou não é compatível com o quadro de expectativas sociais esperado para determinado indivíduo. Todas as sociedades estabelecem, mais ou menos, determinadas categorias sobre atributos considerados naturais, normais e comuns do seu povo. No entender de Goffman, esta “identidade social” será um indivíduo que é estigmatizado ou aquele que possui uma determinada característica que frustra as expectativas da normalidade e do que é comum. O sociólogo diferencia três tipos de estigma: as deformações físicas (deficiências motoras, auditivas, visuais, desfigurações do rosto, entre outras), os desvios à norma (distúrbios mentais, vícios, toxicodependências, doenças associadas ao comportamento sexual, reclusão prisional) e “estigmas tribais (relacionados com a pertença a uma raça, nação ou religião)”. Estas marcas ou diferenças vão rotular e distinguir relativamente aos outros ou a outros grupos.

No contexto descrito por Goffman³⁹, este considera que, a interação é um processo indispensável, na identificação e na diferenciação dos indivíduos e grupos, ou seja, estes

³⁷ Erving Goffman: In http://pt.wikipedia.org/wiki/Erving_Goffman, consultado em 02 Novembro 2010.

³⁸ Na sua obra *Stigma - Notes on the Management of Spoiled Identity*, de 1963.

³⁹ In [http://www.infopedia.pt/\\$estigma-%28sociologia%29](http://www.infopedia.pt/$estigma-%28sociologia%29), consultado em 02 de Novembro de 2010.

separadamente não existem; só existem se procurarem “uma posição de diferença pela afirmação, na medida em que, justamente são «valorizados» por outros”. Qualquer que seja a conduta adotada, por cada uma das partes, haverá, sempre, a sensação de que o outro é capaz de ler significados não intencionais nas nossas ações. Segundo o sociólogo, esta é uma das razões pela qual, os indivíduos estigmatizados acabam por desenvolver estratégias de encobrimento ou camuflar determinado aspeto, no sentido de garantir ao máximo possível, uma vida normal.

Consideramos importante o conceito de Goffman, na medida em as crianças e jovens considerados “especiais” ou com necessidades educativas carregam um conjunto de estigmas ou marcas impostas pela sociedade, que acabam por transferir para a escola. A aceitação/tolerância da diferença é fundamental e, aprender a conviver com esta igualmente, tornamo-nos mais tolerantes contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Por sua vez, Morin (2000) explica que “o *imprinting* cultural” marca muitas vezes as pessoas desde que elas nascem “primeiro com selo da cultura familiar, da escolar em seguida” e depois prossegue o individuo até ao ensino superior e vida profissional. Assim, a seleção social e cultural “das ideias raramente obedece à sua verdade; pode, ao contrário, ser impecável na busca da verdade” (p. 28).

Fonseca (1980) defende que “é urgente pôr de lado os estigmas, as etiquetas, os rótulos, que podem classificar comportamentos mas nunca pessoas” (p. 17). Segundo este autor, não serve de nada pôr as culpas na questão hieraritária ou “punições simbólicas”, onde a caridade e a piedade não fazem parte de uma sociedade que se quer verdadeiramente “justa e organizada”.

Sabemos que as mudanças de mentalidade são muito lentas, mas qual será a razão pela qual a escola muda tão lentamente? Será que a organização escolar não consegue encontrar o caminho para melhorar e aceitar as diferenças?

Há mais de 20 anos, que a sociologia da educação tenta dar uma resposta, ainda que parcial, mas que rompe essencialmente com “as explicações em termos de fatores individuais, sejam eles quais forem, à pergunta sobre como a escola gera as desigualdades de aprendizagem” (Perrenoud, 2001, p. 93). As diferenças são ainda evidentes e reais entre as crianças que iniciam sua escolaridade. No entanto, estas não são suficientes para explicar

e justificar as desigualdades que ainda existem, uma vez que “as diferenças só se transformam em desigualdades de aprendizagem devido a um funcionamento particular do sistema escolar”⁴⁰.

Cury (2005) alerta ainda para o facto da educação escolar ainda não conseguir chegar “a ponto de mobilizar agressivamente a sociedade civil em prol de sua dignidade e valor”, sendo ainda necessário que essa bandeira chegue à população em geral e que ela possa “injetar novo ânimo aos educadores identificados com a cidadania e com os direitos humanos”, exigindo ao mesmo tempo dos governos o devido empenho para com um direito que deverá “conjuguar a igualdade jurídica com a igualdade substantiva”. Consequentemente será necessário a adaptação de modelos de gestão mais transparentes e abertos que procurem novos recursos, uma organização estratégica e que “consubstancie uma vontade política adequada ao valor proclamado da educação para todos”.

Hargreaves (2003) alerta ainda para o perigo da estandardização que é segundo ele é inimiga do respeito pela diversidade:

Ao insistir na inclusão de todos os alunos num sistema estandardizado de conhecimentos inertes, reproduzíveis e orientados para os conteúdos, a reforma estandardizada exclui, ainda mais, os alunos ditos integrados ou especiais, sujeitando-os a critérios inapropriados de sucesso, negando-lhes a obtenção e um diploma de fim de estudos e expondo os seus fracassos na praça pública (p. 133).

Este autor salienta ainda que estão a surgir em vários países “as reformas estandardizadas do currículo e da avaliação” (p. 142) que colocam, frequentemente, os maiores problemas aos alunos que estão “abaixo do padrão”, como é o caso dos alunos que têm dificuldades de linguagem e de aprendizagem ou outros tipos de perturbações. Esta questão preocupa cada vez mais os professores, que quando devem atingir determinadas metas, têm alguma dificuldade em gerir a sala de aula respeitando a diversidade e individualidade de todos os alunos. Deste modo, os professores encontram-se cada vez mais limitados na sua ação, assim Hargreaves (2003) afirma que “para além de acabar com a criatividade, a reforma estandardizada enfraqueceu, de forma consistente, a confiança dos professores na integridade dos governantes e dos responsáveis administrativos, quanto à sua sinceridade moral sobre a introdução de mudanças que beneficiariam todos os alunos” (p. 161).

⁴⁰ Citação da obra em brasileiro.

A Pedagogia coletiva ainda existente em muitas escolas, onde ainda reina o “ensinar a muitos como se fossem um só”, citação realizada enumeras vezes por autores, nomeadamente, Barroso (2005), Teodoro (2010) e Sanches (2011), sendo claramente reveladora da lentidão em que se as mudanças se processam na escola. No fundo, atualmente a pedagogia diferenciada ainda não é uma realidade comum nas salas de aula.

Rodrigues (2006) salienta ainda que “não só os alunos são diferentes, mas também os professores” (p. 306), trata-se de um atributo de todos os seres humanos.

Recordamos o que há algum tempo vimos afirmando que aceitar o que difere do nosso mundo é sempre uma tarefa complicada, onde a tolerância é muito mais que aceitar, vai mais além e pressupõe uma forma diferente de estar na escola. Esta postura terá que ser forçosamente diferente do comum, do que é habitual. Deverá também passar por um modelo de agente educativo promotor da diferença ou ainda, como Rorty (1991) definiu “agentes do amor e agentes da justiça” (Mota, 2009, p.177).

4.1. Inclusão e equidade, uma longa caminhada

“Incluir” vem do latim: *includere*, o que significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar”. O verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa “fechar, encerrar” Cury (2005). Assim existe uma dialética entre a *inclusão* (o de dentro) e a *exclusão* (o de fora) como termos relacionais em que não pode existir um sem o outro. Excluir é ao mesmo tempo “a ação de afastar como a de não deixar entrar”, porém, não podemos deixar de pensar que o preso, excluído do convívio social, é também um incluído nas grades prisionais. Falar em políticas inclusivas pressupõe, então, retomar o tema da *igualdade* e consequentemente o da *diferença*. As políticas inclusivas podem assim, “ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais” (Cury, 2005). Elas pressupõem então, uma intervenção do Estado, que aproxima “os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade”.

A palavra *Inclusão* ainda hoje integra conceito tais como igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), conceitos que continuamos a amar, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática (Sanches & Teodoro, 2006, Mota & Sanches, 2011).

A inclusão significa também a oportunidade, que têm os indivíduos com uma deficiência ou com perturbações na aprendizagem, em “participarem cabalmente em todas as actividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana” (Florian, 2003, p. 37).

Porter (1997) definiu ainda o princípio da filosofia inclusiva como sendo “uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis” (p. 36), para todos os alunos sem qualquer excepção.

A inclusão educativa teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003).

Segundo Sanches (2011), citando Thomas, Walker, e Webb (1998), o *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE) define uma *escola inclusiva* como uma escola que:

- reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita;
- não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- trabalha com, não é competitiva;
- pratica a democracia, a equidade.

O espírito da inclusão é assim destacado na Regra Geral n.º 6, ONU⁴¹, que pede aos Estados-Membros “uma educação para as pessoas com deficiências em contextos educativos integrados”. Mas é a Declaração de Salamanca, que segundo Wertheimer (1997), nos dá uma visão “mais clara e inequívoca sobre a inclusão, baseada no princípio fundamental de que as escolas regulares devem receber todas as crianças, tendo em conta as suas necessidades, quer estas sejam físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas ou outras” (p.5). O autor refere ainda que “as Linhas de Acção de Salamanca, todas as políticas educacionais devem estipular que as crianças devem frequentar a escola da sua área de residência” (p. 5).

Seguindo as Orientações para a Inclusão da UNESCO, (2005), a *Educação para Todos* significa: “assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades” (p. 7).

⁴¹ ONU: <http://www.un.org/> consultado em 20 de agosto de 2010.

Todas estas condições devem ser proporcionadas a todos os alunos no ensino básico, através de “um ambiente inclusivo” e “eficaz para as crianças”, deve de ser igualmente “simpático e acolhedor, saudável e protector. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas” (p. 7).

São ainda considerados neste documento quatro elementos que contribuíram, essencialmente para caracterizar a conceptualização da inclusão. Esses quatro elementos são:

- *A Inclusão é um processo.* Isto significa que a inclusão tem que ser vista como uma procura sem limites para encontrar as melhores formas de responder à diversidade. Significa aprender a viver com a diferença e aprender a aprender com ela. Desta forma, as diferenças passam a ser vistas numa maneira mais positiva como um estímulo para encorajar a aprendizagem, entre crianças e adultos.
- *A Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras.* Por isso, implica reunir, examinar e avaliar a informação proveniente de uma larga variedade de fontes antes de planear os melhoramentos em termos de política e de prática. Trata-se de usar vários tipos de evidência para estimular a criatividade e a resolução de problemas.
- *A Inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes.* Neste caso, “presença” está relacionada com o local onde as crianças são educadas, e com a eficácia e a pontualidade com que o fazem; “participação” refere-se à qualidade das suas experiências enquanto lá estão e, por isso, deve incluir o parecer dos próprios alunos; e “sucesso” tem a ver com os resultados de aprendizagem relativamente ao currículo, e não simplesmente com os resultados dos testes ou dos exames.
- *A Inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento.* Isso mostra a responsabilidade moral de garantir que os grupos que, estatisticamente, estão mais “em risco” sejam cuidadosamente acompanhados, e que, quando necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo (p. 12).

A inclusão é ainda “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem”.⁴²

No entanto, a educação inclusiva mantém-se ainda como uma preocupação mundial, esta nasceu a partir do *Direito à Educação*, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), que surgiu como um compromisso na Convenção da ONU sobre os Direitos

⁴² In: <http://bica.cnotinfor.pt/2011/> (Orientações para a inclusão, UNESCO), consultado em 22 de agosto de 2011.

da Criança (1989), assumido por vários países; na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na Declaração de Salamanca (1994) e no Fórum Mundial sobre Educação de Dakar (2000).

Trata-se do direito à diferença que como Magalhães e Stoer (2006) definem como sendo “o processo de inclusão fundado precisamente nela” e reconhecendo este direito como “uma nova ontologia social que constrói a inclusão com base naquilo que as pessoas e os grupos de pessoas têm de diferente” (p. 72).

Por outro lado, sabemos que a educação escolar é “conceituada como um direito/dever que é atribuído aos indivíduos nascidos em dado território (sempre nacional)” (Magalhães & Stoer, 2006, p. 77), esse direito/dever deve ser garantido, implementado e inspecionado pelo Estado, tudo isto, decorrendo “como se fosse este o desenhista do projecto e os cidadãos aqueles para quem o projecto educativo é desenhado”, mas nem sempre tudo se passa bem, surgindo contratempos e oposições na concretização desta tarefa.

Teodoro (2010) afirma que:

A massificação dos sistemas de educação conduziu a uma mudança de forma da *escola*. Escolarizar todos os jovens implica ter no sistema de ensino todos os jovens com dificuldades sociais de aprendizagem, todos os jovens conflituosos e agressivos, todos os jovens de todas as culturas marginalizadas. Significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que desse modo, se tornaram problemas escolares” (p. 9).

Segundo Correia (2006) , a inclusão presuppõe “dois princípios essenciais, devendo o primeiro, ocupar-se da remoção das eventuais *barreiras* impeditivas de aprendizagens com sucesso e, o segundo, fomentar respostas educativas adequadas às *diversas* necessidades de aprendizagem” (p. 243) de todos os alunos, sem exceção.

Assim os princípios da filosofia inclusiva têm vindo a crescer em vários países com movimentos internacionais em defesa de uma educação verdadeiramente inclusiva, esta tendência advém de políticas inclusivas que surgiram, como já foi dito, após a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e da Declaração de Salamanca (1994). Estas declarações seguem o princípio de que todas as crianças têm o direito de aprender independentemente das suas limitações ou aptidões em conjunto com os seus pares. Inicialmente, a Declaração das Nações Unidas visou a implementação de um conjunto de regras, e padrões que implicavam a igualdade de oportunidades às pessoas portadoras de deficiência. Nestes documentos propõem-se também, que todos os Estados assegurem no

seu sistema educativo a educação das pessoas deficientes. Fonseca (1980) refere ainda que se trata de “um problema de justiça e não de privilégio”, sendo um direito que vem consagrado na “Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26”, onde diz que “ todos têm o direito à educação”⁴³.

Atualmente, já não deveria fazer sentido falar em *Inclusão* na educação, numa fase onde as pessoas já deveriam estar plenamente incluídas na sociedade, uma vez que a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, foi em junho de 1994, no entanto, esta situação ainda não se consegue verificar totalmente no terreno e falta-nos percorrer bastante caminho até chegar à plena *Inclusão*. Pois, o facto de todos os alunos estarem na escola não quer dizer que esteja realmente incluídos.

Rodrigues (2006) salienta que enquanto existir grandes desigualdades sociais dificilmente se poderá concretizar uma verdadeira inclusão na sociedade, seja ela social ou/e educativa, assim, “poder-se-ia dizer que, quanto mais a exclusão social efectivamente cresce, mais se fala de inclusão” (p. 300), ou seja, mais existe a necessidade de se falar em inclusão, no sentido de esta se vir a concretizar, o que até ao momento ainda não aconteceu verdadeiramente. O autor acrescenta que o conceito de inclusão tem vindo a banalizar-se e o seu uso se encontra indiscriminadamente “no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação” (p. 300).

4.2. Educação inclusiva

A educação inclusiva teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003).

Assim quando falamos em educação inclusiva entendemos que se trata de um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Assim segundo Wertheimer (1997), trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de todos os alunos, tratando-se de uma abordagem humanística e democrática,

⁴³ Nota do autor: “ Council of Excepcional Children – CEC – documentação sobre o 1º Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, Stirling, 1975”

que equaciona o sujeito e suas singularidades/particularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A Educação Inclusiva visa a diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos, em salas de aulas no sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos os alunos sem exceção. A prática pedagógica multifacetada, dinâmica e flexível implica grandes mudanças na estrutura e no funcionamento das salas de aulas e das escolas, na formação dos professores e nas relações entre a família e a escola.

De acordo com o autor anteriormente referido⁴⁴, o ensino inclusivo não deve ser confundido com o ensino especial o qual se apresenta sob uma grande variedade de formas nomeadamente escolas especiais, salas ou unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado.

Nabuco (2010) afirma que a “Educação Especial”⁴⁵ ainda “repousa sobre contradições sociais de categorias, por exemplo sobre noções de deficiência e de inadaptação”, assim como instituições públicas e privadas. Para a autora, a educação inclusiva implica “a igualdade de oportunidades para todos e o acesso a um direito universal”.

No entanto, alguns autores, nomeadamente, Simpson e Kaufman (2007) afirmam que “independentemente do debate, a controvérsia e confusão quanto à inclusão, existe um consenso generalizado de que, para muitos (mas não todos) alunos com problemas, é apropriado estarem nas salas de aula, pelo menos uma parte do dia” (p. 171).

O ensino especial, no dizer de Wertheimer (1997), é desde sua origem um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do *ensino regular*, baseado na crença de que as necessidades e limitações das crianças com deficiência não podem ser superadas nas escolas regulares. Ainda existe o “ensino especial” em todo o mundo, seja em escolas de frequência diária, internatos ou pequenas unidades ligadas à escola de ensino regular. Esta terminologia não pode ser confundida com a educação especial, que é a nomenclatura atualmente utilizada, no sistema educativo português, através da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Baseando-se na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) ou Nações Unidas (NU), Wertheimer (1997) afirma que os direitos consagrados nestes documentos são

⁴⁴ Alison Wertheimer (1997): In redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_31.doc. Consultado em 20 de agosto 2010.

⁴⁵ Refere-se ao contexto brasileiro de “educação especial”, que corresponde em Portugal ao ensino especial.

aplicáveis a todas as crianças, sem discriminação, incluindo o direito a uma educação baseada na igualdade de oportunidades.

Gardou (2009) reforça a importância das decisões governamentais, na implementação de políticas que visam a educação inclusiva, afirmando que “as convenções, cartas, e tratados europeus ou internacionais, todos os Estados-Membros são chamados a intensificar os seus investimentos humanos, materiais e formativos, a fim de despenalizar a deficiência e de desipotecar, de maneira definitiva, o direito à escola” (p. 31). Para o autor, parece essencial haver documentos legais e/ou reformas que afirmem o direito da criança à educação, sem qualquer exceção: “a educação inclusiva é a escola menos os privilégios e as barreiras”.

Serrano (2011) afirma que nos tempos que correm surge “uma nova lógica”, que segundo configura-se como uma:

lógica da equidade fundamentada na expressão dos direitos humanos universais a qual renega a ideia da pessoa *limitada* substituindo-a pela visão de um ser humano completo. Ideia essa de *completo* que será tanto mais efectiva quanto maior for o envolvimento activo e solidário da comunidade na disponibilização de respostas para todo e qualquer um dos seus elementos que tal necessita (p. 334).

Também, Stoer e Cortesão (1999) referem que “apesar de a desigualdade e a exclusão estarem indissociavelmente ligadas ao processo de desenvolvimento capitalista, essa mesma sociedade e o Estado não podem permitir a si próprios tolerá-las de forma explícita” (p.15) e principalmente não deveriam permitir que eventualmente, até tenham “alguma possibilidade de tirar partido dela”.

De acordo com Correia (2003), ao olharmos com atenção os conceitos de integração e de inclusão, percebemos que existe alguma “continuidade educativa”, no que diz respeito ao atendimento de alunos considerados com necessidades educativas especiais, sendo a educação inclusiva o passo seguinte. No entanto, ao olharmos atentamente os modelos propostos percebemos que têm características opostas.

Por um lado, a *integração* centra-se no apoio fora da sala de aula, ao inverso da *inclusão* que favorece o apoio dentro da sala e só em situações pontuais é que o aluno sai do seu contexto educativo, podemos assim verificar essas diferenças no que se refere ao atendimento dos alunos com NEE a partir do seu modelo apresentado na figura 5 (Correia, 2003, p. 17).

Integração, lugar para a homogeneidade. Ressalva também que as respostas tenham sempre como ponto de referência o currículo comum e o ano escolar em que o aluno se encontra.

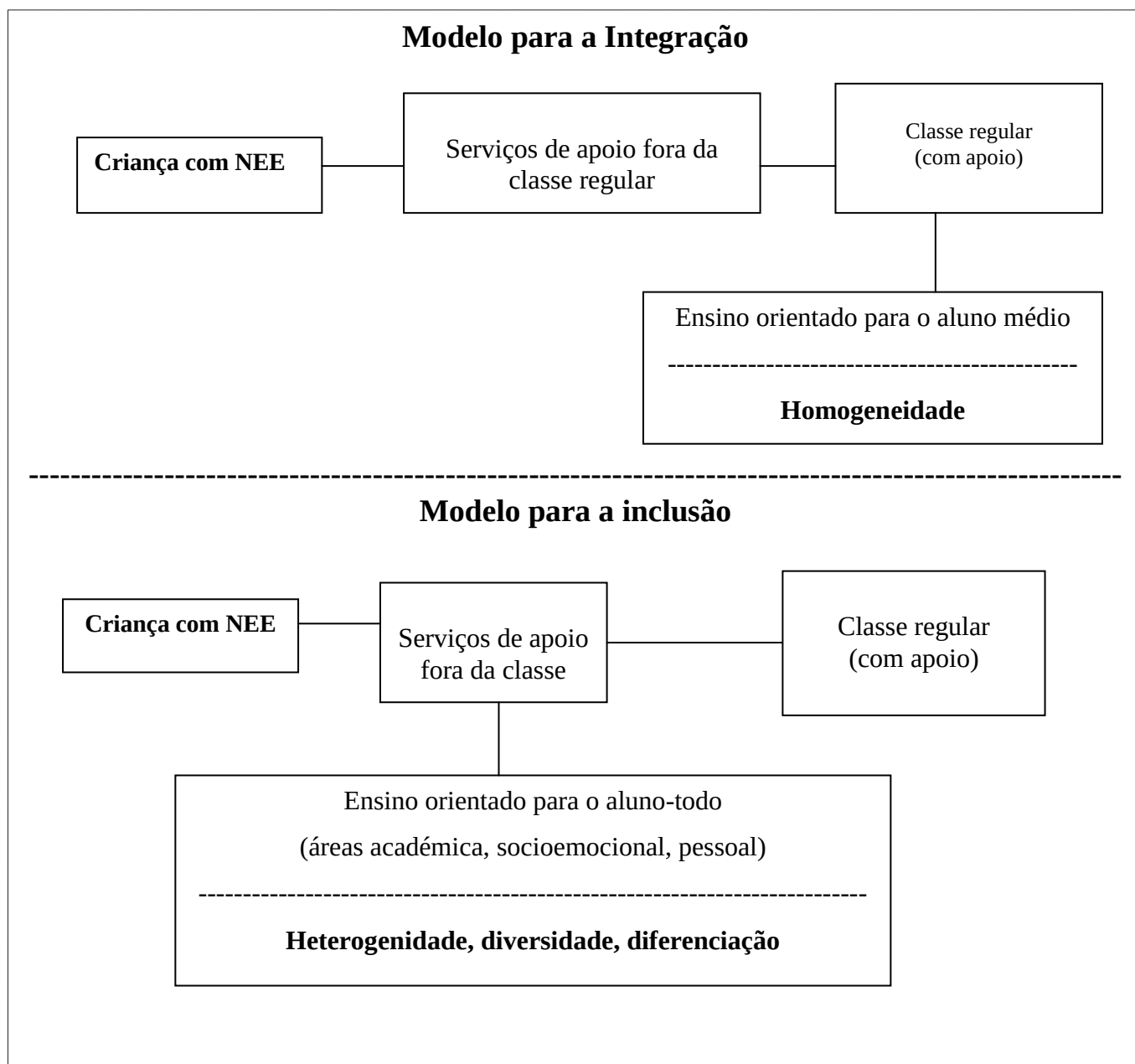


Figura 6- O modelo adotado pela Inclusão e pela Integração (Correia, 2003).

O autor considera ainda três níveis de desenvolvimento essenciais, *académico*, *socioemocional* e *pessoal*. A classe regular torna-se desta forma “um espaço onde a

heterogeneidade e a diversidade são factores a ter em conta”, não havendo no caso de Integração, lugar para a homogeneidade.

Sanches (2001) afirma que uma escola inclusiva deve de “ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e essa diferença servir para enriquecimento do grupo e de cada um em particular”, esta nova realidade vai implicar “uma maior diversidade de modelos de actuação”, assim como permitir uma variedade de “opções, um desafio à criatividade, à inovação” (p.91).

No entanto, continuamos a assistir a implementação de políticas educativas “que tentam gerir a desigualdade e a exclusão dentro dos limites impostos pelo sistema que as produz e que delas se alimenta” (Magalhães & Stoer, 2002, p. 46). Estas decisões de combate à desigualdade e à exclusão não vão proporcionar aquilo que as pessoas realmente precisam em termos da “sua participação igualitária e no desenvolvimento do seu potencial, encerram-nos em soluções” que acabam por ser “meias-soluções”; focadas nos sujeitos, pela negativa e não lhes vão possibilitar qualquer “meios necessários para uma integração que não seja pelo constrangimento das suas oportunidades na vida” (p. 46).

Gardou (2009) refere não se pode considerar, nem tolerar que “as crianças mais frágeis sejam estranhos” ao sistema educativo e a “sua privação do direito a aprender com os outros injuria a própria ideia de educação” (p. 40). Devemos sim, ensinar todas as crianças a viver plenamente, recusando ou desviando os obstáculos e as resistências que forem aparecendo.

Sabendo nós que a sociedade se tornou cada vez mais competitiva e em constante mudança, que a escola se desenvolveu, igualmente segundo um espírito competitivo, imposto por opções políticas por parte de alguns países, concordamos com Hargreaves (2003) quando afirma que “em todo o mundo, difundiu-se nas escolas, desde os anos 90, um regime de contratos e de individualismo competitivo” (p. 223). Consequentemente, segundo este autor:

Estas tendências têm resultado na emergência de uma cultura de individualismo competitivo nas escolas e no ensino. As escolas competem entre si pelos melhores alunos e pelas famílias, numa luta *darwiniana* pela sobrevivência e pelo sucesso. Elas tentam ser diferentes, mas devido à imposição do quadro da standardização, acabam por se assemelhar bastante entre si (p. 223).

Sobre esta temática Magalhães e Stoer (2002) avisam que “a escola meritocrática nunca poderia ser uma «escola para todos»”, porque segundo estes autores “a escola se

homogeneizou com base na exclusão da diferença promovendo simultaneamente uma nova hierarquia social e novas desigualdades” (p. 23). Ora, o que tem acontecido ultimamente, com os “Rankings das escolas” e as “Provas de Aferição” é justamente uma inversão de marcha, quantos ao caminhar para uma educação inclusiva.

De facto, neste momento nos debates políticos sobre o ensino, se continuar a insistir em “performances” e em desenvolvimento de competências, impostas essencialmente pelo mundo do trabalho. Acrescentam que estas novas exigências têm sobretudo a ver com uma “nova economia do conhecimento”. Contudo, devemos estar atentos quando se afirmam ou se valorizam demais os “potenciais da educação”, mas também devemos ser crítico no que diz respeito aos efeitos de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado e excludente. Estas posições a favor das “performances” vão essencialmente prejudicar os alunos mais frágeis, com problemas e sobretudo os alunos considerados com necessidades educativas especiais e consequentemente vão contra os princípios da escola inclusiva.

Sanches (2001) acredita que uma escola inclusiva “é uma escola de qualidade para todos os alunos, uma escola que sabe criar respostas adequadas às problemáticas dos seus alunos, gerindo e gerando meios e recursos disponíveis e a disponibilizar”. A autora acrescenta que não se trata da “escola do futuro”, mas sim “a escola que cada um é capaz de criar hoje, dando-lhe a sua disponibilidade e o seu saber” (p.93).

Relativamente à importância dos professores na sociedade, Morgado (2003) afirma que “na literatura emergente sobre educação inclusiva, o funcionamento do professor assume uma posição nuclear enquanto protagonista privilegiado dos processos educativos” (p. 151), nesse sentido têm um papel fortemente ativo e envolvido nos mecanismos de mudança das instituições educativas.

Por sua vez, Cury (2005) defende que as políticas inclusivas devem ter uma correta “adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania coberto pelo ordenamento jurídico” em cada país, possibilitando deste modo a construção de políticas duradouras com vista a escola democrata e inclusiva.

Por outro lado, Magalães e Stoer (2006) alertam ainda para a existência uma nova escola que se configura como uma “escola como lógica de mercado” – o que significa o reposicionamento da escola como lógica de mercado, relativamente à sua redefinição e como “definidor da inclusão”? ou seja, segundo estes autores que põem em causa esta lógica e perante a ideia do que a inclusão deverá se “desenvolver com base na lógica de que quem não é consumidor é excluído”, comprometendo a verdadeira filosofia da inclusão e

consequentemente põe em risco a educação inclusiva.

Quando abordamos o conceito de educação inclusiva devemos ainda equacionar a exclusão, por oposição ao que é realmente praticado, de acordo com Sanches (2011), o acesso à educação inclusiva “tem de passar pela eliminação de qualquer discriminação, seja ela positiva ou negativa”, porém, para chegar até lá, muitas etapas têm de ser ultrapassadas, contornando e passando ainda muitas barreiras discriminatórias. A autora refere que quando falamos de educação inclusiva devemos igualmente falar de “equidade, diversidade física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa, direitos e também deveres”, acabando por romper com toda a utopia de algum dia se conseguir a homogeneidade, a normalização, “o homem/o aluno médio” ou na escola “ensinar como se fosse a um só”.

Trata-se essencialmente de uma questão de direito humano, mas também de cidadania, sendo afinal uma caminhada onde se começaram a fazer os primeiros passos, mas, que está longe de se terminar, por isso, vamos caminhando com a preocupação de não deixar ninguém para trás.

Finalmente, consideramos como Barroso (2005) que a autonomia da escola tem sempre uma dimensão ética, social, e política, que, no caso de um serviço público de educação nacional, deve contribuir para construção de um “bem comum local” que garanta, em condições de igualdade, equidade e eficácia, a educação de todas as crianças e jovens, sem qualquer exceção, que frequentam uma determinada escola.

4.3. Educação especial em Portugal

Até meados do século XX, a história do atendimento a crianças e jovens com deficiência ou perturbações acentuadas teve duas vertentes: “o da necessidade de assistência e proteção ao direito à educação especializada e o da responsabilidade social difusa à responsabilização pública organizada” (Madureira & Leite, 2003, p. 21).

A partir dos anos 60, surgiram em Portugal, alterações sociais, políticas, económicas e culturais na sociedade que vieram modificar decisivamente a Educação especial e trazer novas abordagens pedagógicas. Pois, segundo as autoras, até esse momento, a educação destas crianças e jovens teve “um cunho marcadamente segregacionista, quer a nível social, quer a nível escolar” (p. 21), passando posteriormente e progressivamente para as estruturas do ensino regular.

Foi segundo Escoval (1997) com a reforma educativa de 1970, que “a educação especial começa a dar os passos mais significativos” (p. 391). Até aí, a autora refere que foram criados vários estabelecimentos para assistência, despiste, observação e educação de deficientes numa tentativa de integração e implementação de classes especiais.

Entre 1964 até 1974, organizaram-se as primeiras “estruturas educativas de Ensino Especial” em Portugal, sendo na lei n.º 43/73, de 12 de fevereiro, prevista a criação dos primeiros “departamentos de educação especial integrados nas Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário” (p. 392).

Sanches (2011) realça que a integração escolar realizou-se em Portugal, sob tutela do Ministério de Educação, em 1973, sem no entanto existir enquadramento legal.

O conceito de *necessidades educativas especiais* (NEE) surgiu no Reino Unido, com *Warnock Report*, em 1978, assim como a implementação legal, através do *Education Act*, que aceitava a existência de alunos com dificuldades significativas na aprendizagem, comparativamente a alunos com a mesma idade e ditos normais (Silva, 2011). Este conceito de NEE vai assim substituir o conceito de “deficiente”, alterando deste modo, a perspetiva medico-psicológica e “passando a encerrar a problemática do aluno sobretudo numa perspetiva educativa” (Sanches, 2011, p. 63).

Correia (2006) recorda ainda que foi nos anos setenta que se começou a reconhecer e admitir “que os alunos com NEE conseguiam alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras, podendo, assim, tornar-se parte integrante do sistema regular de ensino” (p. 250).

No entanto, de acordo com Escoval (1997), foi somente a partir de 1991 que é dada uma importância mais consistente à Educação especial, com a implementação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que “vem de facto dar corpo aos princípios consagrados na Lei de Bases” (p. 393).

A legislação permitiu a implementação de algumas mudanças na escola regular. Esta alteração legislativa permitiu atender de forma personalizada e individualizada um maior número de alunos com NEE, “que deverão encontrar na escola as respostas educativas e os recursos necessários à sua problemática específica” (Escoval, 1997, p. 395). Posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, determinou-se para os alunos com NEE, o cumprimento do dever de frequência da escolaridade obrigatória.

A partir de 2006, houve mudanças na Educação especial, em Portugal. A primeira, surgiu com a colocação de professores de educação especial, no sistema educativo,

passando a existir assim, um grupo de docência de educação especial e professores efetivos nos agrupamentos de escolas. A segunda surgiu mais tarde, com a alteração da anterior legislação sobre educação especial, nomeadamente o decreto-lei n.º 3/08, de 7 de janeiro.

Anteriormente o professor que acompanhava os alunos com NEE era denominado “professor de apoio educativo”. Estes professores eram colocados nas escolas por destacamento (Sanches, 2011).

A partir da entrada em vigor do Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de janeiro, alterou-se a afetação dos docentes que acompanham os alunos com NEE, passando a existir grupos de recrutamento de Educação Especial: 910, 920 e 930 (Decreto-lei nº 27/2006, de 10 fevereiro). No âmbito material, as funções destes docentes aplicam-se à generalidade dos outros grupos de docência; o artigo 6º refere que os lugares de educação especial se destinam à promoção de condições necessárias à inclusão socioeducativa de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp).

Este decreto-lei revogou assim os anteriores mecanismos de colocação temporária dos docentes de apoio educativo, nomeadamente, o Despacho conjunto, n.º 105/97, de 30 de maio, as alterações do despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio e as retificações n.º 1068/2005, de 22 de julho.

Com esta alteração legal, foi criado o grupo de recrutamento de educação especial que funciona da mesma forma que os outros grupos disciplinares no sistema educativo. Melhor dizendo, foram criados lugares efetivos, nos quadros dos Agrupamentos de escolas, a partir da base de dados dos alunos considerados com necessidades educativas, existente na DGIDC.

Para concorrer aos grupos de recrutamento 910, 920 e 930, os docentes têm de responder a critérios bem definidos e explícitos no decreto-lei em questão, tais como ser portadores de qualificação profissional para a docência e formação especializada ou experiência profissional nos diferentes domínios da educação especial.

Por outro lado, o ministério da educação para realizar uma seleção dos alunos com NEEcp (elegibilidade dos alunos para educação especial), optou por aprovar a CIF- CJ (Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidades de Crianças e Jovens) e até 2013, entendeu operacionalizar “uma ruptura do sistema com uma mudança de paradigma”⁴⁶.

⁴⁶ Palavras de Luís Capucha, Diretor-Geral da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Logo após a publicação do Decreto-lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, surgiram numerosas contestações, por parte de alguns especialistas em matéria de educação especial. No Debate público de 1 de março de 2008, organizado pelo FEEI (Fórum de Estudos de Educação Inclusiva), ouviram-se várias opiniões contra a implementação desta nova legislação. Salientando-se, que em termos políticos se tratava de uma medida essencialmente economicista que pretendia unicamente reduzir o número de alunos a apoiar.

A adoção de uma classificação não aprovada pela organização mundial de saúde e não aferida cientificamente, para além de representar um grave problema para o funcionamento da educação especial, veio alterar de forma significativa a conceção das sinalizações para a educação especial e de alguma forma, o retorno ao modelo médico da deficiência (com necessidade de se indicar na referência as *Funções e Estruturas do Corpo*), o qual havia sido substituído pela anterior legislação.

4.3. Inclusão digital: da conceptualização às práticas políticas

Perante o atual cenário nacional de utilização massiva da internet e das tecnologias da informação e comunicação em geral, importa saber se este acesso é para todos ou se é só por alguns? Ou melhor dizendo, se existem no acesso à informação formas de exclusão digital?

A *Inclusão Digital* é um direito que diz respeito ao acesso às novas tecnologias da comunicação e da informação, permitindo a inserção e participação de qualquer cidadão na atual sociedade do conhecimento e da informação. A inclusão digital é igualmente um processo que viabiliza a simplificação da vida diária, maximizando o tempo e as potencialidades de cada um. Assim, um incluído digitalmente, não é aquele que apenas utiliza a linguagem informática, no mundo digital, para trocar *e-mails*, mas é aquele que usufrui também deste suporte para melhorar as suas condições de vida (Mota & Sanches, 2011)⁴⁷.

Selwyn (2008) refere que a inclusão digital se baseia na garantia de que todos os indivíduos tenham um acesso suficiente a conteúdos e serviços significativos e relevantes. No entanto, até hoje, a estratégia dos governos eletrónicos (*e-governments*) em toda a

⁴⁷ No “1º Encontro Nacional Sem Barreiras com TIC” a 18 de junho de 2011, na Universidade de Aveiro.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa – Instituto de Educação

Europa foi baseada essencialmente no fornecimento de serviços e informações do setor público. Este autor questiona se esta será a melhor forma de garantir a produção e a distribuição de informações e serviços do governo, sustentados por “princípios de justiça social e que promovam realmente um acesso aberto às informações e ao conhecimento?” (p. 843).

No seu artigo, o autor procurou argumentos que tentassem construir uma maior inclusão social pela via da educação e tecnologia, contudo, estes não conseguiram alcançar os resultados esperados, ficando “demasiadamente precisos, numa das áreas mais imprecisas e imprevisíveis da política social”. Assim, tal como Schofield (2003), o autor concluiu que uma maior autoconfiança nas TIC deveria ser acompanhada de um conjunto de discursos “mais vagos a respeito dos fins da tecnologia” e ter menos certezas sobre os fins e resultados do uso das TIC. Para ele, esta postura seria mais honesta e mais correta quando se trata das possibilidades abertas das novas tecnologias e da inclusão social. É desse ponto de partida mais vago e menos coercivo, que deverão surgir os esforços futuros para consertar as desigualdades digitais.

Santarosa (2002) refere no seu estudo que a inclusão digital e social abre novas possibilidades aos indivíduos com NEE, tanto em termos cognitivos, como sócio afetivos, uma vez que a abertura do um novo espaço ligado à informação, interação, comunicação e construção individual e cooperativa tem contribuído para o aumento da “interacção síncrona e mesmo assíncrona”⁴⁸. Na sua perspetiva, o pensar coletivo, a troca e o respeito do ponto de vista do outro, “favorece a expressão de suas ideias e opiniões” assim como a possibilidade de ser “ouvido e de ouvir” o outro.

De acordo com o relatório da Agência para a Sociedade do conhecimento (UMIC, 2010), no primeiro trimestre de 2010, metade dos portugueses (48,8%) tinham acesso à Internet⁴⁹. Esta entidade que pertence ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, tem por missão coordenar as políticas para a sociedade da informação e assegurar a representação de Portugal em vários conselhos e grupos no âmbito da União Europeia, incluindo o Grupo de Alto Nível da Agenda Digital para a Europa 2010-2020 e o respetivo Subgrupo *ad-hoc* de *Benchmarking* e também na OCDE, onde assegura a Vice-Presidência do Comité sobre Políticas de Informação, Computadores e Comunicações (ICCP) e a

⁴⁸ In: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a1.htm> . Consultado 3 de fevereiro de 2011.

⁴⁹ Relatório UMIC 2010, consultado em 24 de novembro de 2011.

In: http://www.umic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf.

representação nos respetivos “Grupo sobre Economia da Informação” e “Grupo sobre Indicadores da Sociedade da Informação”.

No seu relatório, a UMIC refere que na totalidade das atividades elencadas nas diferentes classes (comunicação, entretenimento, informação, bens e serviços, educação e conteúdos gerados pelo utilizador), estas eram essencialmente realizadas para o envio e receção de *emails* (aproximadamente 90% dos internautas nacionais); segue-se a utilização de serviços de *Instant Messaging* (IM), por três quartos dos internautas e por fim a procura de notícias que é a terceira atividade a ocupar maior parcela de internautas.

Importa ainda dizer, que a partir do quadro e medidas legais existentes no nosso país, foram implementados vários planos de ação que têm vindo a permitir o acesso às tecnologias da informação e a inserção de todos na sociedade portuguesa. A inclusão digital insere-se numa continuidade de políticas de inclusão social, num dos grandes objetivos compartilhados por diversos países e governos, a nível europeu, incluindo Portugal.

Assim, na base de implementação de algumas medidas estratégicas de Inclusão, foram criados projetos e ações que facilitassem o acesso de pessoas com limitações às TIC, já que estamos na atual “Sociedade do Conhecimento e da Informação”, que implica um desenvolvimento constante de novos meios de comunicação e circulação da informação e que deve de estar acessível a todos, sem qualquer exceção.

Carvalho (2011) relembra que este conjunto de ações está relacionado o Ano “Europeu das Pessoas com deficiência – 2003”, onde foi aprovado o Programa Nacional para a Participação dos Cidadãos com NEE, na Sociedade da Informação. Este passou a ser “o principal instrumento de coordenação estratégica e operacional das políticas governamentais nesta matéria”. Este programa articula-se ainda com o “Plano de Ação para a Sociedade da Informação, igualmente aprovado nesse ano”⁵⁰ (p. 347), assim como “na Resolução do Conselho da Indústria, de 18 de novembro de 1991, relativamente à eletrónica e às tecnologias da informação e da comunicação, onde foram delineadas estratégias de atuação quanto ao crescimento, competitividade e emprego”⁵¹.

A orientação política da Comunidade Europeia foi organizada no sentido de criar um espaço comum de informação, tendo como principal objetivo reforçar a concorrência e a competitividade em toda a Europa, através da implementação das medidas que visam, por um lado, a criação de novos empregos e por outro lado, facilitar transformações em termos

⁵⁰ Nota do autor: “vd. RCM n.º 110/2003”.

⁵¹ Livro Branco (1994). *Os desafios e as pistas para entrar no século XXI*.

económicos e sociais, assim como garantir a todos os cidadãos europeus empregos adaptados ao seu nível de qualificação. Estas decisões, de acordo com a informação veiculada pelo governo, permitem desencadear a criação de postos de trabalho na área dos serviços sociais e noutros setores dos serviços.

Para o efeito, surgiu simultaneamente a necessidade de se criarem infraestruturas da informação e a planificação de ações devidamente estruturadas e articuladas entre os vários países. A definição destas ações, implicou também uma calendarização intergovernamental que veio igualmente mostrar a necessidade de se criar um órgão de controlo, capaz de garantir alguma credibilidade e sucesso neste setor.

A Comissão Europeia elaborou assim, um plano de ação para a deficiência que fornece um quadro definido para organizar a integração das questões da deficiência e recorre a diferentes instrumentos políticos. Assim até 2010, a Comissão Europeia procura “ver melhorias em matéria de perspetivas de *emprego*, de *educação para todos* e de *vida autónoma*”.⁵²

O relatório mundial da UNESCO (2007) refere que fornecendo “ao conhecimento uma acessibilidade sem precedentes, e valorizando mais o desenvolvimento das capacidades de cada um, a revolução tecnológica poderia ajudar a redefinir o objectivo final do desenvolvimento humano” (p. 27). Este indica ainda que ninguém deveria ser excluído das sociedades do conhecimento e da informação, já que o conhecimento “é um bem público que deveria estar disponível para cada um dos indivíduos” (p. 23), sem exceção e sobretudo sem infoexcluídos.

Portugal, segue as orientações da União Europeia, deste modo e de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/2008, de 29 de maio, elaborou o primeiro *Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências e ou Incapacidades* (PAIPDI), para o período de 2006 a 2009.

Esta iniciativa política foi definida no *Programa do XVII Governo Constitucional* e veio assim “individualizar a área das políticas para as pessoas com deficiência” dando um especial “enfoque ao combate à exclusão destes cidadãos, através da criação de condições que garantam a participação destes na sociedade”. Estas decisões surgiram na sequência de “compromissos que se inscrevem na matriz do *modelo social europeu*, de acordo com o qual o desenvolvimento económico deve conciliar-se com as políticas orientadas para a garantia

⁵² <http://www.inr.pt/content/1/40/uniao-europeia>, consultado em 20 de maio de 2011.

da igualdade de oportunidades para todos” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/2008, de 29 de maio).

Dois novos conceitos são integrados nas políticas de *inclusão digital*: a acessibilidade de todos às TIC (*e-Accessibility*), que se destina não só à população deficiente, como também no que diz respeito à competência de uso das tecnologias na sociedade da informação (*e-Competences*).⁵³

Em dezembro de 2002, o Conselho da União Europeia aprovou uma resolução com o título «*Acessibilidade*» para pessoas com deficiência, no qual os estados membros e a comissão deviam promover medidas que encorajassem as empresas privadas do setor das TIC a tornarem acessíveis os seus produtos e serviços. Esta resolução realçava ainda que a acessibilidade dos produtos e serviços TIC devia ter em conta a especificação dos contratos públicos.

Em Portugal, a atividade em normas técnicas para a área da acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação era inexistente, situação que precisava de ser corrigida. As normas técnicas de uso voluntário passaram então a ser explicitamente mencionadas em medidas legislativas ou regulamentares.

Mais tarde o programa, lançado pelo Governo, em junho de 2007, teve como objetivo o financiamento de ações que facilitassem o acesso à sociedade de informação, de modo a “promover a infoinclusão, sendo, na sua primeira fase, constituído pelas Iniciativas *e.opportunidades*, *e.escola* e *e.professor*” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2008, de 19 de março).

De acordo com a Resolução do Conselho de Ministro citada anteriormente, verificou-se com esta decisão, se ter conseguido um maior “empenhamento das empresas envolvidas nas áreas da educação e formação” que fizeram uma aposta na qualificação, demonstrando deste modo “uma clara relação entre desenvolvimento económico e social” como sendo uma característica da sociedade da informação e do conhecimento e o “princípio estruturante quer da acção do Governo quer, consequentemente, do Plano Tecnológico”.

Deste modo e segundo a mesma fonte de informação,⁵⁴ “o desenvolvimento do Programa *e.escola* levou a um aumento exponencial na aquisição de equipamentos

⁵³ In Internet <http://pt.wikipedia.org>. Consultada a 4 de agosto de 2009.

⁵⁴ Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2008, de 19 de março

informáticos e de acessos à banda larga, tendo funcionado em simultâneo como catalizador do próprio mercado”.

Esta modernização tecnológica aumentou também as oportunidades de ação de indivíduos e instituições, fornecendo assim instrumentos que permitiram a promoção da cidadania e a inclusão e constitui segundo esta Resolução de Conselhos de Ministros⁵⁵, um fator poderoso para o crescimento do país. Assim, alargou-se o programa, nomeadamente aos jovens com necessidades especiais no acesso às novas tecnologias (da informação e comunicação), tendo em conta o princípio da não discriminação e da integração das pessoas com deficiências e incapacidades em contextos não segregados.

Nesta resolução o acesso às novas tecnologias para estes cidadãos significa então:

A disponibilização de formas alternativas de comunicação, de formação e de trabalho, sendo, por isso mesmo, um instrumento essencial de inclusão, participação e de criação de novas oportunidades.

O acesso às novas tecnologias significa, em muitos casos, a disponibilização de formas alternativas de comunicação, de formação e de trabalho, sendo, por isso mesmo, um instrumento essencial de inclusão, participação e de criação de novas oportunidades (p. 1620).⁵⁶

Segundo o governo, ao investir neste grupo de cidadãos o ministério ambicionou níveis elevados de coesão social e de democratização dos seus recursos e aposta então, nas capacidades de todos os seus cidadãos. Deste modo, as tecnologias da sociedade da informação representam “para as pessoas com necessidades especiais um meio propiciador de inclusão e participação social por excelência, podendo e devendo estas tecnologias ser simultaneamente um fator de coesão social e de combate à exclusão”.⁵⁷

Ainda, nos termos legais o Conselho de Ministros resolveu assim: “determinar a continuidade do Programa *e.escola* de modo a promover a infoinclusão e a coesão social, no quadro da igualdade de oportunidades”. Segundo legislação citada estas medidas servem a:

- a) Promover a info-inclusão e a coesão social, no quadro da igualdade de oportunidades;
- b) Promover uma economia mais competitiva;
- c) Impulsionar o acesso dos Portugueses à sociedade do conhecimento apostando na sua qualificação;
- d) Massificar a utilização do computador portátil e da banda larga impulsionando a mobilidade;
- e) Tornar o computador um material didático de uso generalizado (p. 1620).

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2008, de 19 de março.

⁵⁷ *Idem*

A Lei de Bases do Regime da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das Pessoas com Deficiência, como instrumento legal que deve enquadrar as políticas de promoção da igualdade de oportunidades respeitantes às pessoas com deficiências ou incapacidade em Portugal vem igualmente favorecer estas medidas.

Na concretização do direito à igualdade de oportunidades destacam-se como estratégias cruciais, pela sua transversalidade e universalidade na construção de uma sociedade para todos, as políticas e ações relativas à acessibilidade, à comunicação, à cultura, ao desporto e ao lazer e à sensibilização/informação. As intervenções nestas áreas constituem um contributo decisivo para a inclusão social deste grupo de cidadãos e sua afirmação como pessoas de pleno direito.

A promoção da acessibilidade ao meio edificado, aos transportes e às tecnologias da informação e da comunicação a par da mudança de atitudes da população em geral é uma condição indispensável ao exercício dos direitos de cidadania e uma garantia à participação na vida social, económica, cultural e política⁵⁸.

Inicialmente, foi com a atualização da Iniciativa Nacional dos Cidadãos com Necessidades Educativas Especiais na Sociedade da Informação (INCNESI), onde foram aprovadas várias iniciativas para responder às necessidades destes cidadãos (Resolução do Conselho de Ministros n.º 96/99, de 26 de agosto e pelo despacho n.º 8400/2000), que foi elaborado um Programa Nacional para a Participação dos Cidadãos com Necessidades Especiais na Sociedade da Informação.

Este programa faz ainda parte do Plano de Ação para a Sociedade da Informação, sendo este o principal instrumento de coordenação estratégica e operacional do Governo em matéria de sociedade da informação (Resolução do Conselho de Ministros n.º 110/2003 de 12 de agosto e Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2002, de 20 de novembro) que definiram o enquadramento institucional da atividade do Governo em matéria da sociedade da informação, do governo eletrónico e da inovação, competindo à Unidade de Missão Inovação e Conhecimento (UMIC) atuar no âmbito da inclusão dos cidadãos com necessidades especiais na sociedade da informação.

Para a dinamização e implementação destas medidas foi ainda criada, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 96/99, de 26 de agosto, e pelo despacho n.º 8400/2000, de 18 de abril, a Unidade ACESSO, que depende diretamente do Gabinete do

⁵⁸ Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro.

Ministro da Ciência e da Tecnologia. Este Programa é ainda parte integrante do Plano de Ação para a Sociedade da Informação, tendo como instrumento principal a coordenação estratégica e operacional do Governo em matéria de sociedade da informação (Resolução do Conselho de Ministros n.º 110/2003 de 12 de agosto).

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2002, de 20 de novembro, definiu o enquadramento institucional da atividade do Governo em matéria da sociedade da informação, do governo eletrónico e da inovação, competindo à UMIC atuar no âmbito da inclusão dos cidadãos com necessidades especiais na sociedade da informação.

No que diz respeito às ajudas técnicas, esta legislação salienta ainda:

- 1) Revisão do sistema de atribuição e financiamento de ajudas técnicas;
- 2) Introdução do princípio da responsabilização efectiva de entidades parceiras neste processo;
- 3) Introdução do princípio da diferenciação positiva, privilegiando a qualidade e necessidade social.

Por sua vez, o Instituto Nacional para a Reabilitação⁵⁹ define as ajudas técnicas/produtos de apoio como um produto (incluindo dispositivos, equipamento, instrumentos, tecnologia e software), sendo especialmente criado e disponibilizado, para “prevenir, compensar, monitorizar, aliviar ou neutralizar qualquer impedimento, limitação da actividade e restrição na participação”.

No dizer de Silva (2007), as novas tecnologias da comunicação e da informação possuem grandes vantagens, tais como a sua adaptabilidade de aplicação às várias atividades e contrariedades, aumentando assim a cidadania na concretização de uma sociedade mais inclusiva. É neste sentido que o autor caracteriza o paradigma da inclusão, onde define a igualdade de oportunidades, como um processo que permite aceder aos “diversos sistemas da sociedade e do ambiente, aí incluídos os recursos tecnológicos, tais como serviços, actividades, informações e documentações” (p.155) que deste modo, ficam assim disponíveis para todos”, mesmo que se trate de uma pessoa com graves limitações, problemas orgânicos, sejam eles físicos, mentais ou sensoriais.

Por sua vez, Morgado (2003) julga importante evidenciar “que todo este movimento se pode enquadrar numa perspectiva mais lata de reforma dos sistemas educativos

⁵⁹ In Instituto Nacional para a Reabilitação: <http://www.inr.pt/category/1/7/ajudas-tecnicas>

concebida no sentido de um melhor acolhimento e resposta com qualidade à diversidade dos alunos” (p. 46).

Marques (2001) refere que nas sociedades que são “tecnologicamente desenvolvidas e socialmente complexas, como é o caso da nossa, uma criança ou um adolescente a quem foi negada uma educação de qualidade pode ficar impedido de levar uma vida valiosa e bem preenchida” (p. 13), mesmo se pelo seu percurso de vida e pelas circunstâncias, acabe por se tornar e ficar bem integrada na sociedade, acaba por ficar sempre sem essas competências que poder-lhe-iam ter aberto outras portas.

Cortesão (2000) recorda que “com o advento da escola de massas o sistema educativo se propunha, pelo menos ao nível da retórica, oferecer situações de igualdade a todas as crianças dos diferentes grupos socioculturais” (p. 43). Desta forma, seria suposto a escola fornecer os mesmos meios e recursos a todos os alunos respondendo às necessidades educativas de cada um e sem qualquer exceção.

Na opinião de Silva (2007), numa situação deficiência ou de pessoas com limitações, “a ciência e as TICs assumem um papel estratégico não só do ponto de vista funcional mas principalmente na construção de um novo sentido da deficiência e de seus portadores” (p.156), permitindo uma realidade e abertura de novos horizontes.

Segundo Marques (2001), a educação “não é apenas transmitir o legado cultural às novas gerações”, este legado cultural, de acordo com o autor é “entendido como conhecimentos e as competências que a Humanidade foi descobrindo, criando e construindo tanto no domínio das ciências como das artes e das humanidades”, mas é igualmente o apoiar a “despertar as vocações que existem, em potências, no espírito de cada aluno”, assim como “proporcionar as condições para que cada um atinja o máximo das suas potencialidades e não que fique privado de realizar todo o potencial de que é capaz” (p. 18).

Correia (2003) defende que a utilização das TIC, na educação especial “permitirá diminuir as incapacidades e desvantagens destes alunos, aumentando a sua integração escolar e social” (p.43). Assim as potencialidades das TIC devem ser “avaliadas de uma forma mais optimista pelos agentes educativos”, necessitam para esta avaliação e diagnóstico de um conhecimento adequado “sobre quando e com que objectivo as utilizar”. Este autor afirma também que “devido à heterogeneidade das populações especiais, os benefícios da utilização das TIC podem ser maiores e as soluções tecnológicas presentes no mercado mais apropriadas às necessidades dos alunos” (p. 44).

Concordamos ainda com Nóvoa (1999), quando este afirma que “a deontologia docente tem mesmo de integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adopção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais” (p. 29). Ainda assim, Magalhães e Stoer (2002) referem que “a educação e a pedagogia têm de ser sacrificadas no altar das exigências do novo mercado de trabalho e das novas necessidades do mercado” (p. 96).

Pelo exposto, é nosso entender que deveria haver uma profunda preocupação e reflexão, com a alteração destes valores e as exigências que vão surgindo no campo da educação.

Torna-se cada vez mais relevante, de acordo com Silva (2007) conseguir uma sociedade “baseada na equidade, na justiça, na igualdade e na interdependência, que assegure uma melhor qualidade de vida para todos sem discriminações de nenhum tipo e que reconheça e aceite a diversidade como fundamento para convivência social” (p.154). Para isso, urge “a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo”, mas também, quando se trata de crianças com deficiência de ordem sensorial ou motora, técnicas de ensino especial apropriadas como por exemplo: sistema de leitura Braille, técnicas de mobilidade, língua gestual, sistemas alternativos de comunicação entre outros, assim como a necessidade de implementar medidas e” modificações no meio físico da escola (adaptação de instalações) e a aquisição de recursos/equipamentos específicos” (Madureira & Leite, 2003, p. 21).

Selwyn (2008) refere que para construir a inclusão social pela via da educação e tecnologia devemos alcançar uma série de resultados precisos, numa das áreas mais imprecisas e imprevisíveis da política social, assim perante a complexidade e incertezas crescentes da “tecnocultura” do século XXI, corremos o risco de assistir a “intervenções incertas, hesitantes e imprevisíveis”, mas que devem de existir de qualquer forma.

Assim, tal como Lévy (1990), também nos questionamos sobre a utilização massivas das tecnologias, perguntando-nos como o autor, se não seria importante “repensar os objectivos e os meios da acção política, nesta época do planeta unificado, dos conflitos a nível mundial, do tempo acelerado, da informação a todo o vapor, dos *média* triunfantes e da tecnologia multiforme e onnipresente?” (p. 247). Pois sabemos que à partida a plena integração das opções técnicas nos processos de decisão democrática é um elemento fundamental na eventual e necessária mutação política.

Hargreaves (2003) afirma que “todas as crianças devem ser preparadas adequadamente para a sociedade do conhecimento e para a sua economia” (p. 41). Assim, seria essencial tomar consciência de que quando abordamos o conceito de *Inclusão Digital*, trata-se de um direito relativamente ao acesso às novas tecnologias da comunicação e da informação, que permite a inserção e participação de todos na atual sociedade do conhecimento e da informação.

A inclusão digital insere-se numa continuidade de políticas de inclusão social, um dos grandes objetivos compartilhados por diversos países e governos, incluindo Portugal.

A esse respeito, Lemieux e Ouimet (2008) referem que “as políticas públicas são o produto dos interesses e das estratégias dos actores, no contexto de regras do jogo ou entendimentos institucionais que são habilitantes ou constrangedores” (p. 14).

5. Breve enquadramento legal da atual situação na Educação especial em Portugal

A interpretação das leis conduz, muitas vezes, à alteração delas (Voltaire).⁶⁰

A legislação representa um indicador da política educativa. Ao analisar a legislação em vigor respeitante à educação especial, podemos verificar que desde a Declaração do Direitos do Homem, até agora houve grandes mudanças e, até mesmo alguns retrocessos em termos de decisões políticas. Para além disso, estas decisões nem sempre são tomadas corretamente e a favor dos principais interessados, pois nem sempre os responsáveis políticos estão plenamente dentro do tema ou possuem uma visão concreta das situações.

Segundo Tavares (1996), as constantes mudanças propostas pelo poder político são visíveis através dos comportamentos, participações e exigências das pessoas. Na prática, os processos e as alterações dos sistemas poderão ser observados nas transformações da sociedade, ou pelo contrário, através da ausência de mudanças de atitudes, por parte das pessoas; “o que acontece é que há uma distância considerável entre o que se diz e o que se

⁶⁰In: http://www.pesqueira-emfoco.com/2012/03/cronicas-escritas-do-jornalista-willian_30.html. Consultado a 22 de abril de 2012.

faz. Com frequência, deparamo-nos com discursos altamente inovadores mas na prática, tudo funciona na mesma” (p. 98).

Quanto ao contexto legislativo, este, tem de estar sempre em consonância com o sistema educativo que pressupõe alguma lógica de atuação social, ou seja, as decisões políticas têm de estar em sintonia com a sociedade em que atua. Deste modo, poderá ser relativamente fácil mudar algumas estruturas, mas será mais difícil “quando se trata de mudanças envolvendo práticas, valores e atitudes” (Benavente, 1999, p. 79)

Atualmente em Portugal, podemos verificar que houve algum retrocesso em termos de medidas implementadas, uma vez que com a alteração da legislação sobre educação especial ficaram muitos alunos sem apoios.

Pois, estes alunos como não se enquadram na atual legislação, por não serem considerados com “necessidades educativas especiais de carácter permanente”, de acordo com a nomenclatura adotada na atual legislação, no decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ficando desprotegidos e sem apoios adequados às suas necessidades.

Assim, para o caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem específicas ligeiras, a escola dificilmente encontra soluções e meios ao seu dispor para solucionar estes problemas, no âmbito do ensino regular e consequentemente aumenta seu insucesso escolar destes alunos.

Recordamos que esta legislação logo após a sua publicação, foi alvo de inúmeras contestações, por parte de alguns especialistas nesta matéria.

Em junho de 2007, Luís Capucha⁶¹, numa entrevista aos *Mass-médias*, afirmou que, no seu entender, houve necessidade de reorganizar a educação especial para realizar uma melhor seleção dos alunos a apoiar. Por esta razão, o Ministério da Educação optou por adotar uma classificação, a CIF- CJ para elegibilidade dos alunos com NEEcp⁶², para a educação especial.

Segundo o governo, estas medidas foram criadas de forma a operacionalizar uma rutura com o antigo sistema de apoios educativos, criando assim uma mudança de paradigma na educação especial. Na legislação logo no primeiro parágrafo vem indicado que:

⁶¹ Diretor-geral da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

⁶² NEEcp significa Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino (p. 54).⁶³

Sabendo ainda que:

(...) No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.⁶⁴

Mas, nem sempre as consequências das decisões políticas são diretas ou imediatamente postas em prática. Por vezes, nem chegam mesmo a obter qualquer resultado. Cite-se, a título de exemplo, a legislação sobre a gratuitidade do ensino, a qual nunca foi realmente aplicada. Stoer e Magalhães (2005) referem que "aquilo que é desejável em termos políticos, geralmente cristalizado em torno das utopias tem sido de algum modo heterogeneizado, dando lugar a heterotopias mais ou menos incomensuráveis entre si" (p. 25).

Em dezembro de 2010, o ministério da educação apresentou então o relatório final sobre a implementação do decreto-Lei n.º 3/2008.

O estudo foi encomendado ao autor da CIFcj, Simeoneson (2010) e investigadores da universidade do Porto⁶⁵. Este relatório teve como principal objetivo a avaliação da implementação da legislação em vigor, incidindo sobre quatro grandes questões:

- 1º. utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis;
- 2º. procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico;
- 3º. medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis;
- 4º. recursos e apoios disponibilizados pela escola (disposições finais).

O referido relatório apresenta os resultados da monitorização da implementação do decreto-lei n.º 3/2008, quanto à formulação de recomendações realizadas pelo ministério,

⁶³ Introdução do decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, p. 154.

⁶⁴ *Ibidem*

⁶⁵ A equipa responsável foi liderada por Simeoneson, Ferreira, Maia, Pinheiro, Tavares e Alves (2010). O projeto ficou sediado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

apresentando, a partir das respostas fornecidas a um questionário, as opiniões e perspetivas de “577 profissionais acerca de um conjunto de condições consideradas fundamentais à concretização deste Decreto-Lei”.

Assim a implementação do decreto-lei n.º 3/2008, do ponto de vista dos autores, aumentou a coresponsabilização dos docentes no processo de avaliação especializada, verificando-se um progressivo envolvimento por parte dos docentes nos processos subjacentes às respostas educativas no âmbito da educação especial.

Uma das críticas realizadas ao longo do estudo pelos “grupos focais” foi a falta de formação no uso da CIF. De facto, a falta de formação, foi muitas vezes apontada como uma justificação para alguns dos “mal entendidos” e opinião negativa inicialmente relacionada com este decreto-lei.

Por outro lado, a Declaração de Salamanca foi ainda focada no relatório como pouco conhecida por parte dos profissionais, levantando a questão da necessidade de formação e outras questões relativamente aos princípios éticos associados às convenções e declarações que Portugal tem vindo a ratificar. Assim, os *docentes* e os *terapeutas* são aqueles que mais necessitam de formação “sobre estes princípios teóricos que sustentam a escola inclusiva e por, conseguinte, a implementação do decreto-lei n.º 3/2008”.

Também foi reconhecido como fator de elevada importância as condições necessárias a um ensino de qualidade. Para tal, é necessária uma melhor pragmatização nas escolas, das equipas pluridisciplinares, da cooperação com entidades formadoras e do desenvolvimento de respostas para os alunos considerados com NEEcp, assim como para os alunos não elegíveis para a educação especial.

Os psicólogos pelo grau de proximidade de respostas com o docente de educação especial parecem formar uma equipa coesa e têm opiniões semelhantes acerca dos diversos aspetos e temas relacionados com a implementação do decreto-lei.

O uso da CIF no processo de avaliação especializada e as razões para o seu uso no processo de elegibilidade são ainda apresentados como “pontos pouco claros para mais de metade dos respondentes”. Foi ainda apontada como “*bastante* ou *muito* fácil para dois terços dos respondentes no que respeita às *Actividades e Participação* e por metade nos *Factores Ambientais*”. Em contrapartida, foi considerada “difícil por mais de metade dos inquiridos no que respeita às *Funções e Estruturas do Corpo*”.

As soluções apresentadas foram a “criação de formas de comunicação mais eficientes entre instituições “ e formação para todos os profissionais implicados no processo, assim como, o desenvolvimento/criação de “instrumentos padronizados”.

Os modelos para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) foram considerados um apoio fundamental, por “mais de dois terços dos respondentes, no processo de avaliação/intervenção”.

Os resultados do estudo apresentados em forma de conclusão no relatório foram os seguintes:

A promulgação do Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula. A implementação do decreto-lei e a aproximação a uma escola inclusiva tem sido conseguida pelo envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais e pelos recursos disponibilizados pela tutela.

Finalmente, os autores referem que a qualidade das respostas educativas e de ensino foram consideradas melhores do que em 2008 e que a maioria dos respondentes considerou que o Decreto-Lei n.º 3/2008 promoveu uma melhor qualidade nas respostas educativas, nomeadamente a concretização de uma escola mais inclusiva, um ensino com maior qualidade, mais tempo e mais envolvimento dos alunos com NEE, na sala de aula.

Os resultados apresentados no relatório de avaliação na aplicação do decreto-lei, não indicam dados negativos na implementação desta legislação, nem qualquer contestação por parte de técnicos, docentes ou especialistas deste setor, ao contrário das afirmações divulgadas inicialmente pelos meios de comunicações, quando surgiu esta legislação. Os dados apresentados são de alguma forma surpreendentes perante as numerosas contestações sobre a utilização da CIFcj, para elegibilidade dos alunos para a educação especial, tendo em conta que esta classificação não se destinava à educação, mas sim à saúde. Pois é de estranhar esta mudança legal que volta ao anterior modelo médico adotado. A anterior legislação encontrava-se em conformidade com as orientações internacionais e defendia uma educação para todos e com todos.

Ora o que se verifica com a implementação da atual legislação, foi que esta se destina à seleção de alunos com necessidades educativas, ficando alguns fora do âmbito da educação especial, nomeadamente os alunos com dislexia e problemas emocionais. Para estes alunos são dificilmente encontradas respostas adequadas no ensino regular, o que tem

provocado um elevado número de insucesso escolar por partes destes alunos, que acabam por abandonar a escola.

Segunda Parte - Metodologia de Investigação

Em investigação não podemos pensar pelos outros nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar (Freire, 2003, p.101).

Como estamos atentos às mudanças que vão surgindo na sociedade, pensamos como Morin (2000) nos sofrimentos e desorientações que “foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana” (p. 33). Acreditamos como o autor que para haver alguma evolução neste século, “o dever principal da educação é de amar cada um” (p.33), sempre atentos ao que se passa, de forma lúcida, consciente e reflexiva.

Desta forma entendemos que a investigação na educação poderá contribuir como refere Guerra (2010) para “um tipo de análise que visa descobrir as leis da regularidade do funcionamento societal” (p. 7), assumindo simultaneamente uma postura crítica “em relação às metodologias lógico-dedutivas e propor a substituição da procura das regularidades”.⁶⁶

Assim, segundo a autora, a investigação em educação evidencia uma relação entre o sistema e os principais atores, onde se vai desenvolvendo “formas de investigação que procuram o sentido da ação colectiva” (p. 9). Deste modo, não estamos perante “indivíduos isolados pelo individualismo metodológico”, mas sim perante atores que agem e interagem, tendo em conta “a percepção dos outros e balizados por constrangimentos sociais que definem intencionalidades complexas e interactivas” (p.10). Por isso, procura-se conhecer e perceber os “sentidos e a racionalidade que fazem cada um agir e, por via disso produzir a sociedade onde todos vivemos”.⁶⁷

Este estudo tem por base, uma medida inovadora na educação especial (criação dos Centros de Recursos TIC, para a educação especial)⁶⁸, que de alguma maneira despoletou a nossa curiosidade sobre os modos de funcionamento, a razão pela qual foram criados e essencialmente, se estavam realmente dirigidos para responder às necessidades educativas dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, tendo em conta os princípios de uma escola inclusiva.

⁶⁶ *Ibidem*

⁶⁷ *Ibidem*

⁶⁸ Os CRTIC foram criados no ano letivo 2006/2007.

Enquanto docente a exercer funções no grupo disciplinar 910 – educação especial domínio cognitivo e motor percebemos a importância que estes centros podem ter na nossa prática educativa e na resposta e intervenção dos alunos. Pensámos que a resposta que estes centros podem disponibilizar, em termos de educação inclusiva é fundamental para que os alunos com NEE possam participar mais ativamente na Sociedade do Conhecimento em que nos encontramos.

1. Processo de Problematização

Ao iniciarmos uma investigação, temos logo à partida uma pequena ideia do que queremos estudar. Começámos por identificar o problema, no entanto, é sempre difícil delinear a questão, por isso e, seguindo as orientações de Quivy e Campenhoudt (2008), que afirmam que devemos ter em conta três “actos de procedimentos”: a rutura, a construção e a verificação. Estes procedimentos, de acordo com os autores, não são independentes uns dos outros, realizam-se ao longo de uma sucessão de operações, reagrupadas em *sete etapas*, por razões didácticas, como mostra a figura 7.

Silvestre e Silvestre (2012) referem que o primeiro requisito importante numa investigação é que esta se situe no *mundo real*, já que se pretende que contribua “através da literatura e do processo científico, para uma melhor compreensão de algum aspecto desse mesmo *mundo*” (p. 37). De acordo com estes autores, a ação desempenhada pelo investigador destaca-se, “entre outras, quanto à sequência que este irá percorrer na sua acção de pesquisa”. Deste modo, os autores realçam que o enfoque colocado na ação do investigador tem como resultado as opções que “este adopta em cada fase do processo de investigação”, condicionando assim, o desenrolar do mesmo, desde a sua formulação em termos de “*projeto de pesquisa* até à elaboração do *realatório final*” (p. 37). Sendo assim, as opções individuais que o investigador vai tomando ao longo da sua pesquisa encaminham a sua investigação, mas sem este ter a certeza do rumo que esta poderá levar.

No esquema proposto por Quivy e Campenhoudt (2008), representado na figura 7, verificamos que as sete etapas se encontram em “permanente interacção” e obedecem “à lógica que as liga”. A primeira etapa é a pergunta/questão de partida.

Seguimos as indicações destes autores no que se refere ao procedimento metodológico, elaborando a pergunta/questão de partida; a exploração (com leituras e entrevistas); a problemática; a hipótese e os objetivos do estudo. Foram também definidas as

categorias de análise (a partir das "Normas orientadoras - CRTIC para a Educação Especial") para a construção do modelo de análise, a observação do contexto em estudo e consequentemente a análise das informações recolhidas no sentido de se realizarem as conclusões.

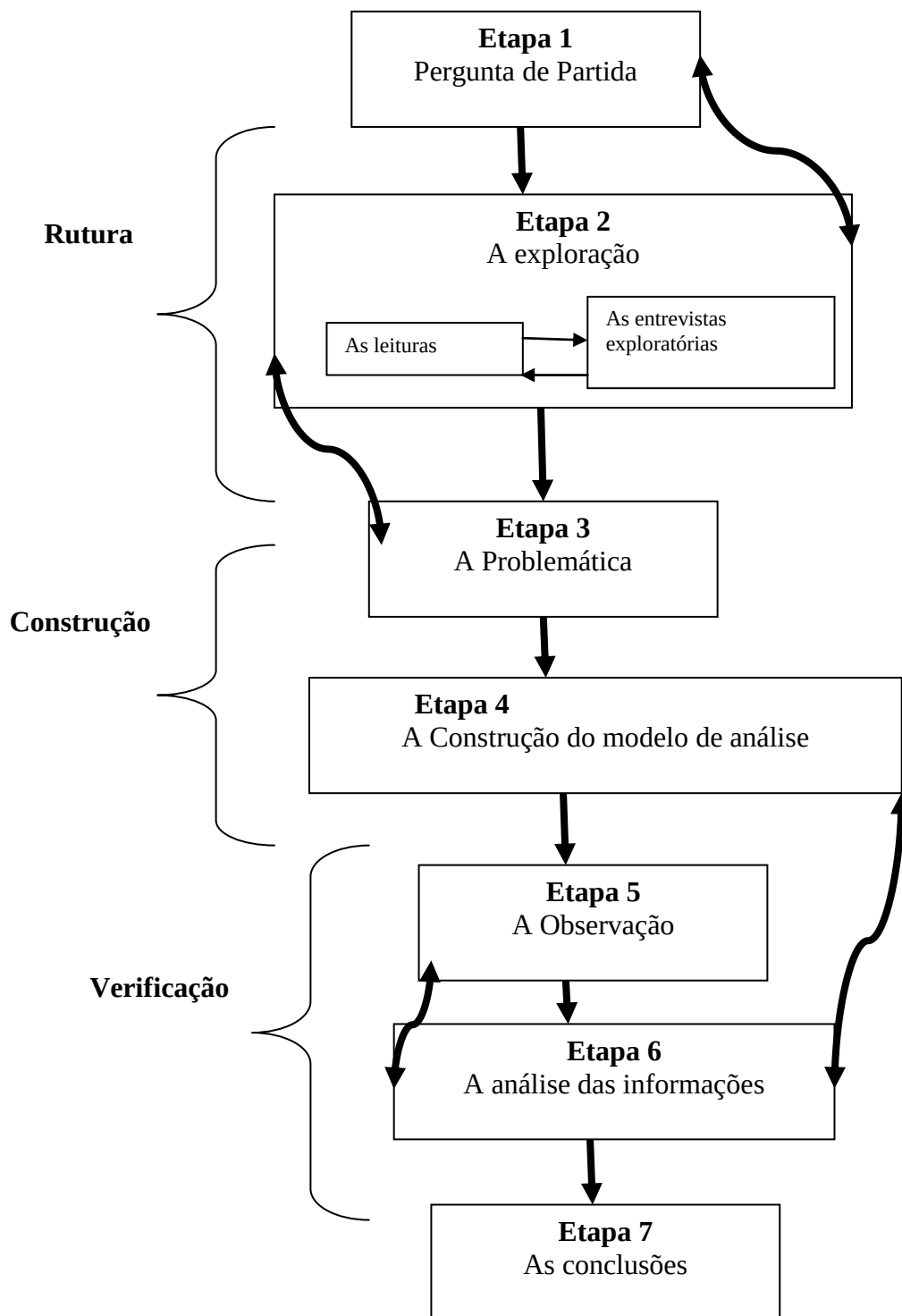


Figura 7: As etapas do procedimento metodológico (Quivy & Campenhoudt, 2008)

1.1. Problemática

O ponto de partida que fez surgir este estudo, foi assim uma curiosidade provocada pela criação destes centros, na altura uma novidade para a educação especial, onde várias questões se levantavam, nomeadamente, no que diz respeito ao funcionamento dos centros de recursos TIC, a sua utilidade para a educação especial e o seu contributo para uma escola mais inclusiva.

Além disso, para nós existia algum desconhecimento nesta área específica das tecnologias de apoio e sobre o tema das tecnologias na educação em geral, comparativamente a todo o conhecimento já produzido e interiorizado sobre educação inclusiva. Por esse motivo, decidimos avançar investindo, realizando e produzindo um estudo, que na nossa opinião seria produtivo na área onde nos encontramos a trabalhar e no fundo também, realizar algum contributo científico neste campo, já que esta área ainda se encontra muito pouco explorada e desenvolvida.

Segundo a UNESCO (2007), as novas tecnologias da informação e da comunicação têm fomentado novas condições para “emergência de sociedade do conhecimento” e só fazem sentido quando se tornam “fonte de desenvolvimento para todos” sobretudo para os “países menos desenvolvidos”. Deste modo e de acordo com a mesma fonte de informação, “as sociedades do conhecimento emergentes” devem ir muito mais além do que a implementação de reformas para diminuir as “desigualdades de acesso à sociedade global da informação”, as medidas devem ser essencialmente organizadas no sentido de combater as diferenças económicas e educativas. Para além disso, também parece existir “uma correlação entre desigualdades do desenvolvimento industrial e disparidades no acesso à informação” (p. 50).

O ministério da educação português continua a salientar a importância dos conceitos de “inclusão” e de “igualdade de oportunidades”, verificando-se que ainda existe algum caminho a percorrer, nesse sentido.

De facto, esta realidade ainda não aparece como uma constante na nossa sociedade. Rodrigues (2003) afirma que “uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente possível e menos ainda desejável dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido” (p. 91).

Em Junho de 2007, Luís Capucha⁶⁹, numa entrevista aos *mass média*, afirmou que houve necessidade de reorganizar a educação especial. Para realizar uma seleção dos alunos com NEE a apoiar, o ministério da educação optou por aprovar a utilização da CIFcj. Segundo este Diretor-geral, estas medidas têm como principal objetivo operacionalizar “uma ruptura do sistema e uma mudança de paradigma”⁷⁰.

Posteriormente, alguns profissionais em conferências e debates têm abordado este tema, nomeadamente no Conselho Nacional da Educação (CNE), que estabeleceu como principal prioridade a necessidade de se criar novos compromissos no sistema educativo português para cumprir com as metas impostas pela União Europeia.

Assim de acordo com o CNE, em maio de 2008, foram estabelecidas novas metas, nomeadamente Educação e Cidadania; Qualidade e equidade em educação; Escolas, Professores e outros profissionais; Aprendizagem ao Longo da Vida e Desafios do emprego; Ciências, Investigação e Desenvolvimento Educativo.⁷¹

Mas, nem sempre as consequências das decisões políticas são logo à partida postas em prática. Por vezes, nem chegam mesmo a ser aplicadas ou obter qualquer resultado.

Stoer e Magalhães (2005) referem que as decisões em educação, como em outros campos, são normalmente “ideologicamente informadas”, sendo formuladas por um lado, diretamente pelo centro do sistema, a partir de uma “política geral resultante das opções feitas” ou por outro lado, são estabelecidas tendo em conta a “periferia do sistema (técnicos, burocratas, professores e pais)” (p. 27). Estas decisões em educação situam-se, nas palavras dos autores, “dentro de um dado quadro teórico e desenvolvem-se de acordo com diferentes procedimentos e objetivos (sejam eles implícitos ou explícitos)”.⁷²

Desta forma e concordando com Tuckman (2005) no que se refere à “selecção do problema”, consideramos que nem sempre se trata de uma tarefa fácil no decorrer da investigação. O autor aconselha então a seleção do “problema de investigação tendo em conta o seu carácter prático e o seu interesse” (p. 37). Esta decisão de investigação deverá ser testada “por métodos empíricos”, sendo por isso possível realizar a recolha de dados de acordo com a questão de partida.

Lessard-Hébert (1996) refere que “a definição do problema baseia-se, também ela, em factos da observação” (p. 37), permitindo assim, definir o objetivo do estudo e

⁶⁹ Director-Geral da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)

⁷⁰ Citação já realiza, mas que é muito importante para a compreensão da situação inicial.

⁷¹ In: http://www.debatereducacao.pt/relatorio/relatorio_dne.pdf, consultado em 25 de junho de 2008.

⁷² *Ibidem*

demonstrar a sua pertinência. No entanto, os dados obtidos através das primeiras observações não constituíram, por si só a definição do nosso problema, a formulação do problema foi realizada igualmente a partir da leitura de documentos oficiais emanados pelo ministério da educação, nomeadamente, “Normas Orientadoras. Centros de Recursos TIC, para a Educação Especial” entre outros documentos divulgados pela DGIDC, na Internet.

A construção da problemática foi ainda baseada nas relações entre a “infra-estrutura das interações comunicacionais e a superestrutura das instituições sociais” (Meunier & Peraya, 2009), numa filosofia de educação inclusiva.

Realizámos várias leituras aos documentos oficiais, no sentido de contextualizar o problema, seguindo as orientações de Tuckman (2005), para depois, se poder realizar o “*background*” do problema.

Deste modo, conseguimos apurar nesses documentos, que no ano de 1999, o CNE, após um estudo realizado a nível nacional junto de algumas escolas sobre a aplicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, emitiu o seu Parecer n.º 3/99, de 3 de fevereiro, fazendo assim um conjunto de recomendações no que se refere à implementação de medidas políticas na área da educação especial. Este parecer constituiu a base da definição do Plano de Ação da Educação Inclusiva desde 2005 até 2009. Algumas das recomendações realizadas foram: a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, no contexto de uma escola inclusiva, não se pode desenvolver de forma isolada, devendo realizar-se uma estratégia de educação que engloba a criação de uma cultura que valorize a pessoa, no interior das escolas e implique solidariedade e espírito de equipa; uma avaliação diagnóstica baseada em princípios prioritários; acessibilidades dos edifícios retirando qualquer barreira arquitetónica e respeitando as normas de acessibilidade; os professores de educação especial devem integrar um grupo de docência da escola; efetuar todos os esforços para que os alunos que frequentam as escolas de educação especial também frequentem o ensino regular; clarificar o conceito de necessidades educativas especiais; implementar um sistema de classificação para identificação das necessidades específicas; criar unidades especializadas nas escolas, para alunos de grande complexidade e de baixa incidência; investir na formação dos professores, funcionários, técnicos e família; criar e implementar legislação e políticas na área da intervenção precoce; atualizar a legislação sobre Necessidades Educativas Especiais; implementar e disseminar “boas práticas”; reorganizar o financiamento das escolas especiais e transformá-las em Centros de Recursos e finalmente instaurar uma política financeira coerente com a opção pela escola regular inclusiva.

Passado algum tempo, a DGIDC realizou a sua avaliação, neste setor, publicando-a posteriormente no livro “ Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Resultados do Plano de Acção 2005-2009”⁷³. No ponto sete, relativamente à “Acessibilidade e Comunicação”, o documento menciona o que se realizou nesta área:

Criação de uma rede nacional de 25 Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC). Os CRTIC têm como finalidade a avaliação das necessidades específicas dos alunos, em termos de tecnologia de apoio, bem como a formação e informação aos docentes, aos outros profissionais e famílias. Os CRTIC estão equipados com *hardware* e periféricos específicos (por ex: impressora Braille, linha Braille, telulupa, *switches*, etc.), bem como software específico (*Boardmaker*, Grid, Escrita com Símbolos, etc.), robot, digitalizadores de fala, manípulos, braço articulado, material didáctico em relevo entre outros. Através do seu Centro de Recursos para a Educação Especial, a DGIDC assegura anualmente a adaptação e distribuição de manuais escolares dos ensinos básicos e secundários e de leitura extensiva, em formatos acessíveis, em áudio analógicos e em formato Daisy (p. 28).

Considerando que as novas tecnologias são uma mais-valia para os alunos com incapacidades e limitações, entende-se que estas são, por um lado potenciadoras de novas aprendizagens e por outro lado, fator essencial no que diz respeito ao processo de equidade educativa.

Os CRTIC foram criados tendo em conta decisões políticas de Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente/prolongado, no sistema educativo português. A implementação desta medida no terreno é delimitada no que diz respeito ao espaço e ao público a que se destina. Neste caso, o que se verifica na prática é que os centros foram constituídos em agrupamentos de escolas, limitando-se a uma pequena sala, com equipamentos destinados aos apoios tecnológicos.

Por outro lado, verifica-se a necessidade por parte do ministério da educação de implementar medidas políticas de Inclusão, o que pressupõe que ainda existe algum caminho a percorrer nesse sentido e que esta ainda não é uma realidade na nossa sociedade.

⁷³ In: <http://sitio.dgipc.minedu.pt>. Consultado em Junho 2010.

1.2. *Questão de Partida*

As qualidades de clareza de qualquer trabalho de investigação dizem essencialmente respeito à precisão do modo de como é formulada a pergunta de partida (Quivy e Campenhoudt, 2008). Deste modo, todo o trabalho de investigação, “se inscreve num *continuum*, que pode ser situado dentro de, ou em relação a correntes de pensamento que o precedem e influenciam” (p. 50). Assim, o trabalho deve ter um fio condutor que é a pergunta de partida que desempenha esta função.

Silvestre e Silvestre (2012) indicam que após se realizarem leituras variadas devemos ter algum cuidado equacionando “a questão de partida, os modelos e métodos de pesquisa utilizados, as conclusões que advêm dos estudos, e dentro destas últimas, as indicações para futuras investigações” (p. 37).

Devemos ainda afastar “o senso comum e as ideias preconcebidas”, interrogando-nos sobre as evidências. Esta atitude será indispensável a qualquer tipo de pesquisa e “o primeiro obstáculo epistemológico é, quase sempre, a familiaridade com o objecto de análise, pelo que o foco da curiosidade sociológica é sempre um objeto reconstruído” (Guerra, 2010, p. 37).

Partindo do princípio que a questão de partida é o fio condutor de toda a investigação, pensamos na formulação desta, tendo em conta vários aspetos fundamentais, em termos da sua importância para a educação especial e da forma como esta se poderia executar no terreno.

Segundo Tuckman (2005), que cita Guda e Lincoln (1981), numa investigação qualitativa é importante “circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral” (p. 510). Consequentemente, ao ter consciência desta realidade e da relevância que advém em cumprir rigorosamente estes passos, delimitamos à partida um campo de ação, resolvendo visitar um CRTIC por cada Direção Regional de Educação. Esta decisão inicial levou-nos a encontrar a linha orientadora do estudo.

Sabendo nós que a escola tem atualmente cada vez mais dificuldade em responder aos desafios e exigências da sociedade e, simultaneamente, ao ter um público heterogéneo com necessidades específicas e diferenças variadas, este tem todo o direito a uma educação

de qualidade, por isso torna-se essencial encontrar novas soluções adequadas à sociedade do conhecimento em que vivemos.

Para realizar este estudo, escolhemos estudar cada centro individualmente, para depois poderemos perceber o funcionamento de todos os Centros de Recurso TIC, no seu conjunto. Este estudo surge, então, a partir da criação dos Centros de Recursos TIC para a educação especial, a nível nacional, no sentido de entender como é que uma decisão política desta natureza se concretizou na prática, obedecendo aos princípios de educação inclusiva.

Porque as medidas políticas vão muitas vezes caindo em “saco roto” sem grandes resultados, os docentes deixam de acreditar nas mudanças sucessivas sem avaliações e sem tempo suficiente de implementação, acabando por não cumprir com o que é estipulado pelo ministério. Nessa medida cabe-nos questionar: *Como é que a implementação dos CRTIC resolve as necessidades educativas dos alunos com NEEcp, relativamente aos apoios tecnológicos?*

1.3. Hipótese

Hipótese como explica Tuckman (2005) ajuda a “focalizar um estudo, a dar-lhe uma orientação” de forma a conseguir que este se torne “mais fácil de concretizar”. O estudo deverá então ser definido o mais expressamente e claramente possível, em termos conceptuais, para se poder obter uma “melhor generalização” do mesmo. O autor defende que as hipóteses podem justificar-se “sob dois aspectos: o *lógico* e o *empírico*”. Estas justificações, segundo o autor servem fundamentalmente para “convencer o leitor” da lógica e consistência do estudo. Para estabelecer argumentos lógicos será obrigatório recorrer à fundamentação teórica, conceitos e teorias.

Aliás, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses. Quando, estas “não são explícitas, são implícitas” ou podem ainda se encontrar de forma inconsciente na mente do investigador. Os autores alertam ainda para o caso de estas não estarem “explicitamente construídas”, podem conduzir a becos sem saídas; onde “as informações recolhidas são fragmentárias, parciais, ou muito simplesmente inexploráveis” (p. 136), correndo o risco de não se poderem confirmar ou se apresentarem “preconceitos inconscientes que conduziram a recolha de dados”.

Para estes autores, uma hipótese é “uma preposição que prevê uma relação entre dois termos, que segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos. Uma hipótese é,

portanto, uma proposição provisória, uma pressuposição” (p. 136), que posteriormente deverá ser verificada.

A hipótese como fio condutor de toda a investigação é formulada no sentido de se poder obter um maior rigor e uma melhor organização, no decorrer do estudo, sendo, sempre possível ocorrerem algumas alterações e reformulações. A esse propósito, Tuckman (2005) refere que a reformulação da hipótese operacional pode ser necessária “para proporcionar ao leitor um quadro mais concreto dos objectivos da investigação” (p. 428). O autor nomeia estas hipóteses operacionalizadas de “*predições*”, sendo assim, possível reformular as hipóteses “específicas (predições), acerca dos comportamentos ou performances que o investigador” conta prever e “vir a observar”.

A análise dos documentos oficiais emitidos aquando da criação e divulgação dos Centros de Recursos TIC, a nível nacional, e a sua implementação no terreno tiveram alguns contornos de “propaganda política”, com ausência de uma verdadeira explicação sobre a utilidade e o funcionamento dos mesmos, parecendo ser - fazer qualquer coisa, para depois se dizer que se faz alguma coisa; sem se pensar concretamente no público para os quais foram destinados. Esta situação desencadeou a nossa curiosidade e fez-nos “levantar a pedra” sobre estes centros, provocando em nós o desejo de descobrir novas informações, que depois nos podiam permitir a aquisição de novos saberes e consequentemente conhecimento sobre uma temática que à partida para nós era uma novidade em termos de tecnologias de apoio. Por outro lado, esta é uma área emergente no campo da educação especial, na qual julgamos ser importante investir em termos de investigação e que poderá beneficiar diretamente os alunos envolvidos. Ao longo do estudo foram surgindo novas questões, tratando-se do início de uma caminhada.

Assim, se pensarmos em tudo o que queremos realizar em termos de investigação e o que desejamos concretizar, equacionamos a seguinte hipótese: *a implementação dos CRTIC tem por base medidas políticas de educação inclusiva que contemplam os alunos com NEEcp, para dar uma resposta às necessidades educativas destes alunos.*

1.4. Objetivos da Investigação

De acordo com os princípios da educação inclusiva, será nossa preocupação entender se a criação destes centros vai favorecer práticas pedagógicas de inclusão ou pelo contrário,

produzir práticas de exclusão de alguns alunos considerados com necessidades educativas especiais.

Relativamente a este ponto delineamos os seguintes objetivos de estudo:

- Analisar a intencionalidade, por parte do Ministério da Educação, de criar estes centros, através das suas normas regulamentares;
- Fazer o levantamento das diferentes formas de funcionamento dos Centros de Recursos TIC por Direção Regional de Educação;
- Verificar se os CRTIC estão a implementar as medidas estipuladas pelo Ministério de Educação;
- Identificar práticas de utilização dos centros para apoios tecnológicos;
- Perceber quem são os verdadeiros beneficiários dos CRTIC;
- Fazer propostas de continuidade ou sugestões de algumas alterações.

2. Contextos Estudados

Os CRTIC foram inseridos em agrupamentos de escolas. Estes agrupamentos são normalmente constituído por vários estabelecimentos de um concelho ou um concelho pode ter vários agrupamentos de escolas, consoante o número de alunos.

No processo de constituição dos agrupamentos de escolas⁷⁴ o governo tentou garantir que nenhum estabelecimento ficasse em condição de isolamento, prevenindo igualmente a exclusão social dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, numa dada área geográfica. Neste processo, segundo a intencionalidade do governo, foi reforçada a capacidade pedagógica dos estabelecimentos e o aproveitamento racional dos recursos, garantindo a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos determinados pela legislação em vigor (esta tem sofrido várias alterações ao longo destes anos). Assim, pretende-se que:

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum. A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios

⁷⁴ Informação recolhida na internet: http://pt.wikipedia.org/wiki/Agrupamentos_de_escolas, consultada a 1 de abril de 2012.

relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e a reorganização da rede educativa.⁷⁵

Segundo Marques (2001) devemos ter em conta a enorme complexidade dos diferentes fatores sociais e políticos na organização das estruturas educativas, não esquecendo no entanto, as orientações impostas internacionalmente e a nível europeu, onde se prevê “uma real escola para todos sem pôr em causa a qualidade da educação e os padrões culturais” (p. 14). Por outro lado, nem sempre estas imposições “se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência” (Jesus, 1997, p.23). Desta forma, o aumento das responsabilidades dos professores e exigências profissionais têm levado ao desgaste e desmotivações destes profissionais, mediante as sucessivas reformas sem o devido tempo de implementação e desejável avaliação.

Ainda considerando as palavras de Barroso (2005), “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” (p. 177).

Situamos a nossa pesquisa no domínio da sociologia da educação à semelhança de Barroso (2005). O autor explica que nestes casos a pesquisa como objetivos a análise dos efeitos das políticas nas relações entre “educação e equidade” e “as mudanças na administração das escolas”, por isso afetam “a natureza e distribuição das oportunidades educativas” (p. 104).

2.1. Origem e implementação dos centros de recursos de tecnologias da informação e comunicação

A criação dos CRTIC foi viabilizada através de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Fundação Portugal Telecom (Fundação PT) “Projecto Astro”.⁷⁶

Segundo a Fundação PT, estas iniciativas têm contribuído massivamente para a construção de uma Sociedade da Informação e o acesso às Tecnologias de Informação e

⁷⁵ *Idem.*

⁷⁶ In: <http://fundacao.telecom.pt/Default.aspx?tabid=225> (<http://fundacao.telecom.pt>). Consultado em 10 de janeiro de 2010.

Comunicação. Estas foram essencialmente concretizadas, através do incentivo ao desenvolvimento das capacidades pessoais, com principal destaque para o apoio aos cidadãos com necessidades especiais e incapacidades.

Instituída sem qualquer fim lucrativo, a Fundação PT, tem por objeto, nos seus *Estatutos, artº 3º nº 1*:

Expressar e concretizar o compromisso de intervenção social e apoio ao desenvolvimento por parte do Grupo Portugal Telecom, promovendo e apoiando, em Portugal e no resto do Mundo onde o Grupo opera e, em particular nos países de expressão portuguesa, programas de acção, iniciativas e actividades que visem ou favoreçam os avanços da Sociedade de Informação, os usos sociais dos meios e tecnologias de comunicação e informação, designadamente para a promoção da educação e formação tecnológica e cultural e do combate à info-exclusão nas suas diferentes vertentes, bem como as que promovam a inovação e o desenvolvimento na promoção da saúde, da cultura e do desporto e outras, directamente ou em parceria com outras entidades que visem fins idênticos e, em particular, aquelas em que o Grupo detenha participações.

O “Projecto Astro” tem por base um protocolo/acordo estabelecido entre a Fundação PT⁷⁷ e a DGIDC, entidade coordenadora da educação especial do ministério da educação. Esta parceria foi então estabelecida de acordo com uma política de responsabilidade social estipulada por esta empresa que relativamente à dimensão social tem como principal enfoque as áreas da Saúde, Educação e *Inclusão Digital*. O seu principal objetivo deste acordo foi garantir o acesso ao ensino escolar de crianças e jovens impossibilitados de frequentar regularmente a escola por razões de saúde.

Durante a cerimónia da assinatura do “Projecto Astro” estiveram presentes: Luís Sousa de Macedo, Administrador da Fundação PT, Idália Moniz, Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação, Valter Lemos, Secretário de Estado da Educação e Luís Manuel Capucha, Diretor Geral da DGIDC.⁷⁸

No âmbito deste acordo foram criados pela Fundação PT⁷⁹, ao longo de três anos, no país, vinte e cinco Centros de Recursos Astro, onde foram instalados produtos e serviços com a designação “Soluções Especiais PT”, destinados a alunos com limitações visuais, neuromotores e/ou cognitivas, utilizadores de comunicações aumentativas. Em cada centro foi ainda disponibilizado um acesso à Internet em banda larga sendo igualmente, assegurada a instalação do respetivo *Kit ADSL*. Neste sentido, Idália Moniz (Secretária de Estado), referiu durante a cerimónia da assinatura do acordo que “este protocolo tem grande

⁷⁷ In: <http://www.telecom.pt>, consultado em 16 de agosto de 2010.

⁷⁸ Pelo anterior governo em 2006.

⁷⁹ In: <http://www.telecom.pt>, consultado em 16 de agosto de 2010.

significado precisamente porque permite criar condições para que 25 escolas do país usufruam deste projeto”.

Neste protocolo foi igualmente prevista a instalação, em vinte locais (CRTIC) diferentes, a “Solução PT Teleaula”, desenvolvida pela “PT Inovação”, baseada em videoconferência, que possibilita a interação de alunos com NEEcp, em regime domiciliário ou hospitalizados, com as turmas onde se encontram integrados. Em cada local será ainda assegurado o acesso à Internet em banda larga (ADSL). Deste modo, algumas crianças com NEEcp, em Portugal podem deslocar-se às escolas, sendo abrangidas por soluções de apoios tecnológicos.

Segundo informação veiculada pela Fundação PT, esta colaboração com o ministério da educação e DGIDC, implicou:

um investimento superior a 360 mil euros, que se insere na atual prática de cidadania empresarial da Portugal Telecom que, através da sua Fundação PT, procura disponibilizar cada vez mais serviços, produtos e soluções que contribuam para uma melhor qualidade de vida dos cidadãos com necessidades especiais.⁸⁰

Pudemos constatar, nas visitas que realizámos aos centros de recursos, a existência do equipamento de base do “Projecto Astro”, que consistia no seguinte conjunto de materiais:

- Um computador;
- Monitor tátil com braço articulado;
- Teclado de conceitos Intellikeys;
- Transmisor Gewa;
- Tomada de infravermelhos;
- Manípulo;
- Colunas;
- PT Minha Voz Grid;
- IntelliTalk;
- IntelliPics Studio;
- Intellimathics;
- Boardmaker e Speaking Dinamically;
- Overlay Maker;
- Solução Magic Key;

Os CRTIC para a educação especial foram ainda apetrechados com outros equipamentos, disponibilizados pelas Direções regionais de educação , DGIDC e pelo

⁸⁰ *Idem*

próprio Ministério da educação, assim como alguns *softwares* e jogos oferecidos por empresas ligadas às tecnologias para as necessidades especiais, nomeadamente a *CNOTINFOR* e *ANDITEC*.

Segundo a informação disponibilizada pelo ministério da educação, a criação de uma rede nacional de CRTIC, para a Educação Especial, decorre de uma política de inclusão dos alunos com NEEcp, no ensino regular e da medida inserida no PAIPDI⁸¹.

A finalidade destes centros de acordo com a mesma fonte de informação consiste na “avaliação destes alunos para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas, na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias” sobre as diferentes problemáticas existentes nos domínios de deficiência, perturbações ou incapacidades.

Cada Centro tem uma abrangência a nível distrital e apoia os agrupamentos de escolas dos vários concelhos do distrito. A rede cobre todo o país com sete CRTIC na Zona Norte, seis na Zona Centro, sete na zona de Lisboa e Vale do Tejo, três na zona do Alentejo e um na zona do Algarve como se pode ver na seguinte tabela.

LISTA DOS 25 CRTIC A NÍVEL NACIONAL		
DRE	AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS	DISTRITO / LOCAL
DREN	Agrupamento de Fermentões (EB 2,3 Fernando Távora)	Braga / Guimarães
	Agrupamento do Cerco do Porto (EB 2,3 do Cerco)	Porto
	Agrupamento de Abelheira (EB 2, 3 Viana do Castelo)	Viana do Castelo
	Agrupamento de Cinfães (EB 2,3 de Cinfães)	Viseu/Cinfães
	Agrupamento Prof. Dr. Ferreira de Almeida (EB 2,3 Prof. Dr. Ferreira de Almeida)	Aveiro/Stª Mª da Feira
	Agrupamento Luciano Cordeiro (EB 2,3 Luciano Cordeiro)	Bragança/Mirandela
DREC	Agrupamento do Eixo (EBI do Eixo)	Aveiro/Eixo
	Agrupamento Alice Gouveia	Coimbra

⁸¹ Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade.

	(EB 2,3 Dr ^a . Alice Gouveia)	
	Agrupamento Zona Urbana da Guarda (EB 2,3 de Santa Clara)	Guarda
	Agrupamento Grão Vasco (EB 2,3 Grão Vasco)	Viseu
	Agrupamento Gualdim Pais (EBI Gualdim Pais)	Leiria
	Agrupamento de Escolas João Roiz (EB 2,3 João Roiz)	Castelo Branco
DRELVT	Agrupamento José Cardoso Pires (EB 2,3 José Cardoso Pires)	Lisboa/Amadora
	Agrupamento de Portela e Moscavide (EB2,3 Gaspar Correia)	Lisboa
	Agrupamento de Santo Onofre (EB 2,3 Santo Onofre)	Leiria / Caldas da Rainha
	Agrupamento de Cetóbriga (EB 2, 3 Aranguez)	Setúbal
	Agrupamento Pedro Eanes Lobato (EB 2,3 Pedro Eanes Lobato)	Setúbal / Seixal
	Agrupamento Alexandre Herculano (EB 2,3 Alexandre Herculano)	Santarém
	Agrupamento de Rio de Mouro (EB 2,3 Padre Alberto Neto)	Sintra
DREAL	Agrupamento nº2 de Portalegre (EB 2,3 Cristóvão Falcão)	Portalegre
	Agrupamento Nº 1 de Évora (EBI da Malagueira)	Évora
	Agrupamento nº2 de Beja (EB 2,3 Mário Beirão)	Beja
DREALG	Agrupamento José Neves Júnior EB 2,3 Dr. José Neves Júnior	Faro

Tabela 1: localização dos vinte e cinco centros por DRE, agrupamento de escolas e distrito

O processo de constituição desta rede iniciou-se parcialmente com catorze centros no ano letivo de 2007-2008, sendo finalizada com os restantes centros em 2008-2009, totalizando deste modo, os vinte e cinco centros existentes atualmente no nosso país (ver a mancha geográfica dos CRTIC, na figura 8).



Figura 8: Mapa dos CRTIC a nível nacional

Para além dos CRTIC ainda existe ainda uma rede de unidades (tabela 2), escolas ou centros de referência para a educação especial⁸², que fazem parte do conjunto de medidas que surgiram com a alteração da legislação de educação especial, nomeadamente, o decreto-lei n.º 3/08, de 7 de janeiro.

Tipologia	N.º
Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)	74
Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC)	25
Escolas de Referência para Educação Bilingue de Alunos Surdos	20
Escolas de Referência para Educação Bilingue de Alunos Cegos/Baixa Visão	52
Unidades de Apoio Especializado a Alunos com Autismo	231
Unidades de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência	320
Agrupamentos de Referência para Intervenção Precoce na Infância	132

Tabela 2: distribuição dos centros de recursos, escolas de referência e unidades especializadas, números a nível nacional.

3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Relativamente à metodologia a adotar na investigação política em educação Ozga (2000) recomenda que a recolha de dados seja realizada de “determinadas formas”, porque estas podem, assim refutar, apoiar as “nossas teorias, ou sugerir outras”. Acrescenta que

⁸² Fonte: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. In: <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=608>. Consultado em 5 de outubro de 2010.

uma investigação que explora uma “variedade de métodos de recolha de dados – textos, entrevistas, e observações” que poderão oferecer “resultados de investigação de alta qualidade sobre questões centrais da política educacional” (p. 199).

Lessard, Goyette e Boutin (2008) afirmam que “grande número de investigações qualitativas recorre a diversas técnicas de recolha de dados que se complementam” (p. 158). Seguindo este conselho escolhemos então várias técnicas nomeadamente, a observação, entrevista, pesquisa e análise de documentos.

O estudo foi orientado sob a perspetiva da metodologia de investigação qualitativa, tratando-se de um estudo de caso múltiplo em cinco Centros de Recursos TIC, um por cada Direção Regional de Educação, a nível nacional. Neste caso e seguindo as orientações de Yin (2001), realizámos um estudo sobre os cinco CRTIC, fazendo desta forma “uma análise cruzada de caso”, ou seja, tratando cada CRTIC individualmente, no sentido de se conseguir uma perspetiva dos CRTIC em geral. O autor que cita Kaufman que apresentou “exemplos de seis casos, mas nenhum deles é apresentado como uma estrutura de caso único” (p. 169).

Após a recolha de informação, fornecida pelos docentes em função nos Centros de Recurso TIC, procurámos junto do Ministério da educação⁸³ estabelecer uma ligação direta entre as decisões políticas envolvidas na criação dos CRTIC e como estes serviços estão a monitorizar todo o processo.

O foco do estudo centrou-se numa organização particular, no caso concreto, os CRTIC para a Educação Especial, seguindo as indicações de Bogdan e Biklen (1994), no que diz respeito a um “local específico dentro da organização” ou seja, os CRTIC, dentro da organização da escola/sistema educativo e, mais concretamente na organização do grupo de recrutamento da educação especial. Estes centros foram também o local escolhido para a observação.

Continuámos a adotar as recomendações dos autores citados, enquanto “investigador qualitativo”, deste modo fomos “observar a organização para escolher quais locais, grupos ou programas que proporcionam agrupamentos realizáveis” (p. 91), pensando então realizar, numa primeira fase, a observação e seguidamente realizar entrevistas, mas acabámos por fazer o inverso, ou seja, primeiro realizámos as entrevistas e posteriormente a observação da prática dos docentes em função nos centros.

⁸³ A entrevista foi realizada à pessoa que está diretamente envolvida neste processo e que supervisiona os CRTIC na DGIDC.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que num *grupo*, numa organização, como foco de estudo, “estamos a utilizar a palavra numa perspectiva sociológica” e ao escolher como sujeitos de investigação pessoas que “interagem, se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras” (p.91), como foi o nosso caso relativamente ao foco do estudo, no que diz respeito aos docentes que exercem funções nos CRTIC, sendo igualmente responsáveis pelos mesmos, acabámos por abordar estes aspetos do ponto de vista da sociologia.

3.1. Pesquisa e análise documental

Segundo, Tuckman (2005) recomenda o seguinte: “a primeira etapa, ao desenvolver um estudo qualitativo, é obter cópias de todos os documentos disponíveis que descrevem o acontecimento ou fenómeno (ou o seu *background*) e estudá-los cuidadosamente” (p. 524).

Sabendo que as escolas, instituições e outras organizações administrativas possuem uma enorme quantidade de documentos internos e externos no que diz respeito ao funcionamento das mesmas, Bogdan e Biklen (1994) referem que no interesse e “compreensão de como a escola é definida por várias pessoas” (p. 180), no sentido de poder obter uma “literatura oficial”, os investigadores devem aceder à “perspectiva oficial” através da leitura destes documentos, assim como às várias formas de entender como o “pessoal da escola comunica”⁸⁴.

Relativamente aos *documentos internos*, os autores afirmam que podem revelar informações importantes acerca da “cadeia de comando oficial”, das regras, regulamentos oficiais, estes fornecem pistas fundamentais “acerca do estilo de liderança e revelações acerca de qual o valor dos membros” (p. 181) da organização em questão. No que se refere aos documentos externos ou “*comunicação externa*”⁸⁵, os autores referem que existem ainda “materiais produzidos pelo sistema escolar para consumo público”⁸⁶.

No caso do nosso estudo cada centro tem normalmente um sítio na Internet ou na página do agrupamento, para a divulgação da sua informação e documentos próprios, nomeadamente o pedido de avaliação, documentos que serviram de base à nossa pesquisa.

⁸⁴ *Ibidem*

⁸⁵ Terminologia utilizada pelos autores.

⁸⁶ *Ibidem*

Laville e Dionne (1997) vão ainda mais longe, dizendo que existe uma grande variedade de “fonte de informações” e que para além de toda a documentação impressa, também se pode retirar informação “dos recursos audiovisuais”, assim como de “todo o vestígio deixado pelo homem” (p. 166). Estes autores concluem que toda a recolha da informação “resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente o seu conteúdo” e consequentemente “efectuar uma primeira ordenação das informações para seleccionar aquelas que parecem pertinentes” (p. 168).

No que se refere à investigação política, Ozga (2000) afirma que a análise de textos⁸⁷ é um método muito útil, pois este tipo de textos “estão disponíveis ao público e prontamente acessíveis”, o que possibilita uma análise da prática ao longo prazo. A autora caracteriza os “textos políticos” como um “recursos de análise, em termos de mensagens que transmitem”, tendo as seguintes carteristicas:

- *Fonte da política*: que interesses é que serve; as suas relações com imperativos globais, nacionais e locais.
- *Âmbito da política*: o que se assume que seja capaz de fazer; como concebe as suas questões; que relações políticas se estabelecem.
- *Padrão da política*: em que é que melhora ou altera as relações, que mudanças organizacionais e institucionais ou desenvolvimentos é que requer (p. 171).

Acrescenta ainda que é importante pensarmos nos textos políticos como “contendo narrativas particulares”, que podem contar uma história exequível e real, conseguida a através da implementação de medidas políticas. Assim, podemos lê-los como qualquer outro texto narrativo, escrutinando-o de forma a perceber quem são as personagens, a ação, o uso de “determinadas estruturas de língua de modo a provocar determinadas impressões ou respostas”. Podem ainda ter uma “voz autoral” ou tentar passar uma mensagem dando a impressão de existir “múltiplos pontos de vista”. A autora salienta que cada “sistema educativo produz mais textos políticos do que seria possível analisar” (p. 177), por isso exige uma rigorosa seleção dos textos a analisar para a recolha dos dados.

⁸⁷ A autora refere-se a “textos políticos” no Reino Unido, como “por exemplo, os *White papers* e os *Green Papers*, os projetos-leis, as leis parlamentares, os regulamentos sobre o processo de tomada de decisão a todos os níveis, documentos políticos das instituições...etc.” (p. 172), entre outros documentos.

3.2. Entrevista

Tuckman (2005) refere que ao planear a entrevista “a primeira etapa consiste em especificar as variáveis que pretendemos medir e elaborar então as questões com base nessas variáveis” (p. 325).

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008) afirmam que “no âmbito da investigação qualitativa, a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação” (p. 160). No nosso caso, o momento da entrevista serviu também para verificar *l'état des lieux*, ou seja, conseguimos observar o espaço que foi destinado aos CRTIC e consequentemente planear o passo seguinte.

Por sua vez, Bogdan e Biklen, (1994) referem que “em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134). Seguindo as orientações dos autores optámos por realizar as entrevistas preferencialmente aos coordenadores e docentes que estavam a exercer as suas funções nos centros em estudo. Esta decisão permitiu-nos estabelecer um contacto direto com os profissionais envolvidos na criação destes centros de recursos TIC e perceber como estavam a desenvolver as suas funções.

Ao recorrer à entrevista, procurámos ter em conta o facto deste tipo de instrumentos ser mais flexível e oferecer uma maior oportunidade para conhecermos os entrevistados, apurando ao mesmo tempo características pessoais em termos de atitudes e comportamentos.

Estrela (1994) afirma que a finalidade das entrevistas consiste em realizar uma “recolha de dados de opinião que permitem não só oferecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (p.342). Tuckman (2005) defende que o processo mais direto para recolher informação sobre “um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (p. 517). Deste modo, o discurso de cada entrevistado vai “reflectir as suas percepções e interesses” e como cada pessoa tem uma perspetiva diferente “pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, proporcionar-nos uma base para a sua interpretação” (p. 517). O mesmo autor refere ainda que “a apresentação das mesmas

questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspectivas sobre essas mesmas questões” (p.517).

Por sua vez, Bogdan e Biklen, (1994) afirmam que:

a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p. 134).

No nosso caso, os sujeitos relataram a sua ação, explicaram como surgiu a criação do centro e como estes funcionam.

Laville e Dionne (1997) referem ainda, que no decorrer das entrevistas podem-se reformular as perguntas, no sentido de “atender às necessidades do entrevistado” e quando estes as antecipam, o melhor é mesmo mudar “a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, afim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado” (p. 188). Os autores explicam que também se podem “acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar”.⁸⁸

Procurámos chegar junto dos atores que estiveram no centro das decisões, quer ao nível macro (Ministério da Educação), quer ao nível local (Agrupamento de escolas). Isto é, os sujeitos de investigação foram escolhidos pelo seu papel de relevo e funções que desempenham, no sentido de se poder perceber a importância das decisões políticas e implementação destas no terreno.

É de realçar que, tal como foi preconizado por Estrela (1994), as entrevistas utilizadas foram de tipo *semidirecta*, no sentido de dar a palavra aos entrevistados, interferindo o menos possível e evitando influenciar os mesmos. Também foi deixado algum espaço, para que os mesmos falassem abertamente sobre as situações e de alguma forma também exporem algumas das suas dúvidas, receios e expectativas. Esta situação foi equacionada, na medida, em que com esta modalidade de entrevista, procurámos “salvaguardar a possibilidade de alargamento, ao longo da entrevista, dos temas propostos ao entrevistado” (Estrela, 1994, p. 342). Note-se que este alargamento, direta ou indiretamente, teve sempre a ver com os temas centrais, permitindo-nos captar mais riqueza do discurso.

Convém salientar que a entrevista foi orientada no sentido de recolher elementos necessários e suficientes ao tratamento da informação para poder obter dados concretos para

⁸⁸ *Ibidem*

a sua análise. O primeiro passo dado para aplicação da técnica foi a construção de um guião de acordo com as orientações de Estrela (1994).

O guião de entrevista (apêndices 1 e 2) foi constituído por temas definidos de forma a atingir os objetivos pretendidos. Tuckman (2005) explica que seria importante não se afastar “do formato e do guião da entrevista”, mesmo que depois possa existir “alguma flexibilidade na escolha das questões” (p. 350). Bogdan e Biklen, (1994) afirmam que com as “entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos” (p. 135). Assim, seguimos as propostas dos autores, quando estes referem que “um bom investigador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas” (p. 136), encorajando o entrevistado a ir mais longe no seu pensamento.

Laville e Dionne (1997) acrescentam ainda que não existe um “modelo único para esse tipo de entrevistas não-estruturadas” (p. 190), referem também que em algumas situações o entrevistador “mantém o controlo das direcções tomadas nas interacções” (p. 190), existindo alguma flexibilidade, o que permite “obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas”, assim como “uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenómenos ou acontecimentos” (p. 190).

No dizer de Tuckman (2005), quando se está a iniciar a entrevista devemos “tentar fazer com que o entrevistado se sinta à vontade”, assim como explicar como se vai realizar e que meios técnicos vão ser utilizados. Seguimos então as recomendações do autor no que diz respeito à gravação e “no caso de estar prevista a utilização de um gravador”, como foi o nosso caso, sendo “necessário solicitar o consentimento do sujeito” (p. 350), o que acabámos por fazer.

Ao realizar as entrevistas seguimos igualmente os conselhos de Afonso (2005), quando este sugere que “durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática” (p. 99).

A transcrição da entrevista deu lugar ao protocolo e consequentemente a análise de conteúdo do mesmo.

3.3. Observação

Segundo Tuckman (2005), se pretendemos realizar uma observação com o objetivo de “apenas examinar o ambiente através de um esquema geral, para nos orientar e se o produto de tal observação forem notas de campo”, como inicialmente pensámos realizar, estamos a falar de uma investigação *qualitativa*. Ainda na opinião deste autor, este tipo de observação poderá consistir em “apenas um olhar (*looking*)” (p. 523), mas que poderá também ser estruturado de forma a significar *procurar* ou *encontrar* algo. Deste modo, este olhar poderá ainda significar uma tentativa de “confirmar ou não várias interpretações que emergiram das entrevistas” ou ainda “significar uma tentativa para encontrar ocorrências surpreendentes” sobre as quais poderemos “formular questões durante as entrevistas subsequentes” (p. 524).

Morin (2000) explica que “o conhecimento das informações” de um ou “dos dados isolados é insuficiente”. Para tal, será ainda necessário “situar as informações e os dados no seu contexto”, para que realmente adquirem sentido. Por outro lado, o facto de as pessoas assumirem as mesmas funções “na organização não significa, necessariamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 92), que estas formem um grupo, como é o caso do nosso estudo, pois os docentes têm as mesmas funções nos centros, mas como os centros estão localizados em vários agrupamentos de escolas, cada docente respondeu de forma diferente.

Seguindo as recomendações dos autores em questão, optámos por realizar entrevistas e posteriormente observação dos docentes, tentando captar nas ações “aquilo que partilham entre si”. Estas ações foram claramente reveladoras do que lhes foi solicitado individualmente ou a pares, enquanto docentes responsáveis pelos CRTIC.

Realizámos as observações de forma direta e naturalista, aos centros de recursos TIC em estudo, no sentido de recolher indícios de utilização de meios técnicos que apoiam e desenvolvem competências funcionais dos alunos considerados com NEE, numa sociedade do conhecimento e defensora de igualdade de oportunidades.

O nosso objetivo é realizar de acordo com as indicações de Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin (2008) uma descrição “dos fenómenos estudados (acontecimentos, comportamentos, conversas) e, comparando-os entre si, construir novas variáveis que permitam fazer emergir modelos do conjunto dos dados já recolhidos” isto é, sempre

orientado por modelos de recolha de dados, de forma a poder “construir sistemas descritivos das observações”.

Por sua vez, Laville e Dionne (1997) afirmam que “as notas descritivas” compiladas pelo observador devem ser tanto quanto possível neutras e “factuais para melhor corresponder à situação observada” (p. 180).

Além disso, na opinião de Espinosa (1987), quando alguém inicia uma investigação logo de princípio “deve investigar, sem interrupções no encadeamento das coisas” (p. 74), sem ter ideias predefinidas logo à partida. Devemos, como o autor indica, estar permanentemente perante a “dúvida”, até encontrar o “desordenado das coisas”. Passo a passo iremos tentar perceber a ordem dos factos, como se estivéssemos a realizar um puzzle, obtendo no final um todo.

Pelo exposto, a nossa tarefa foi logo de início delinear um plano de ação que posteriormente foi sendo reformulado sempre que necessário. No decorrer da recolha dos dados tivemos em conta a necessidade de encontrar o fio condutor e seguir as pistas que foram surgindo.

4. Como se procedeu à recolha e análise dos dados

Espinosa (1987) afirma que “nunca nos será permitido enquanto tratamos de investigar a realidade, concluir seja o que for a partir de abstracções”, seguimos os seus conselhos quando diz que devemos ter “o máximo cuidado em não misturar o que apenas existe no entendimento com que existe na realidade” (p. 82).

Consideramos que a recolha de dados é “uma etapa fundamental no processo de pesquisa” (Costa, 2012, p. 141), uma vez que faz a ligação entre o quadro teórico escolhido pelo investigador e os resultados a que chega, contribuindo assim para o aumento da produção científica.

Costa (2012) refere que a recolha de dados “decorre de uma necessidade de medir determinado facto social” (p. 142), citando Punch (1999), acrescenta que se trata de “uma questão de natureza empírica”, que tem de obter uma resposta a partir dos dados recolhidos e “não através de teorização ou de discussão de princípios” (p. 142).

Neste caso, as primeiras técnicas que utilizámos para a recolha de dados foram a pesquisa e análise documental, utilizando vários recursos e/ou fontes, nomeadamente, em

formato papel, digital ou outros. Através de pesquisa documental sobre os centros na *Internet*, realizámos a análise de conteúdo da informação selecionada, de forma a inferir alguma reflexão e alavancar soluções para a nossa problemática.

Seguimos ainda as orientações de Estrela (1994) quando este afirma ser recomendado para este tipo de investigação, no que se refere à análise e tratamento dos dados, a análise de conteúdo definindo para o efeito categorias e subcategorias.

Em termos gerais, segundo a opinião de Costa (2012) “quando os objetivos de pesquisa remetem para a interpretação de um fenómeno social, definido a profundidade da informação como essencial, as técnicas de recolha de dados” mais adequadas são de natureza qualitativa, entre as mais comuns e utilizadas encontramos a observação e a entrevista.

4.1. Processo de pesquisa e de análise documental

Foi a partir da definição de categorias para a tabela de análise documental que começámos por analisar o documento: “Normas Orientadoras, CRTIC para a Educação Especial” (anexo 1). Estas categorias serviram-nos de guião para o nosso estudo, assim como de ponto de partida para a análise das outras técnicas, uma vez que as categorias e subcategorias delineadas na análise de conteúdo para o documento, serviram tanto para a análise das entrevistas e observações.

É de salientar que o documento “Normas Orientadoras, CRTIC para a Educação Especial”, pode ser considerado “texto” em termos de análise política. Tal como Magalhães (2008) refere são “textos construídos dentro de um (con)texto histórico e político particular”, representando uma multiplicidade de sentidos “politicamente explorada pelos principais envolvidos”, uma vez que se inscreve no processo político da implementação e criação dos CRTIC, sendo considerado como um guia de orientação para os mesmos.

Como já foi referido no ponto anterior as categorias de análise foram delineadas a partir das “Normas Orientadoras, CRTIC para a Educação Especial”. Estas categorias e subcategorias serviram-nos para analisar toda informação recolhida.

Realizámos ainda a recolha de dados em termos de pesquisa documental dos CRTIC, para a Educação especial através da informação que estes disponibilizam *online*, optando

por escolher um por cada Direção Regional de Educação (DRE), de acordo com o seguinte quadro:

Direções Regionais de Educação no país	Nº de CRTIC por Direção Regional de Educação	Nº de CRTIC estudados por Direção Regional de Educação
DREN	7	1
DREC	6	1
DRELV	7	1
DREA	4	1
DREAL	1	1
Total	25	5 (20%)

Tabela 3: distribuição dos CRTIC em estudo por DRE

A amostra do estudo (5 CRTIC a nível nacional) representa 20% do total dos Centros de Recursos TIC, para a Educação Especial existentes no país.

4.2. Organização e tratamento dos dados das entrevistas

As entrevistas foram realizadas em primeiro lugar, aos docentes em função nos CRTIC e responsáveis pelos mesmos.

Posteriormente, fizemos uma outra entrevista à responsável pelos CRTIC, na DGIDC, de forma a podermos cruzar a informação dada pelos docentes e a intencionalidade do Ministério de Educação, através da DGIDC, na implementação da rede de CRTIC, no país. Este cruzamento de dados serve assim para confrontar o que o ministério da educação pretendia com a criação dos Centros e o que se passa na prática.

Entrevistas realizadas aos responsáveis	DREN CRTIC N.º 1	DREC CRTIC N.º 2	DRELVT CRTIC N.º 3	DREA CRTIC N.º 4	DREAL CRTIC N.º 5	ME DGIDC	Total
Data	18/11/10	06/10/10	24/05/10	28/05/10	24/09/10	31/01/11	6

Tabela 4: distribuição das entrevistas realizadas aos responsáveis

Numa segunda fase do estudo, foi necessário perceber o “outro lado”, o que os docentes de educação especial sabiam e/ou pensavam acerca dos CRTIC. Para tal decidimos realizar entrevistas aos docentes de educação especial enquanto utilizadores do centro de um concelho inteiro, pertencente a um dos cinco CRTIC em estudo.

Entrevistas realizadas aos docentes de educação especial do Concelho T.						
Estabelecimentos de ensino	<i>Agrupamentos de Escolas</i>			<i>Escolas Não Agrupadas</i>		<i>Total</i>
	Nº. 1 (11 DEE)	Nº. 2 (5 DEE)	Nº. 3 (9 DEE) ⁸⁹	A (1 DEE)	B (1 DEE)	26
Data e hora da realização das entrevistas	22/06/11 (das 10h às 13h) 24/06/11 (das 9h às 11h)	27/06/11 (das 10h às 13h)	30/06/11 (das 10h às 13h) 20/07/11 (das 10h às 13h)	30/06/11 (das 10h às 10h30)	29/06/11 (das 15h às 15h35)	
Número de entrevistas realizadas	10	5	9	1	1	

Tabela 5: distribuição das entrevistas realizadas aos utilizadores do CRTIC nº 3

Assim, realizámos entrevistas a todos os docentes, em função na educação especial no concelho T⁹⁰, durante o ano letivo 2010/2011, pedindo a sua colaboração e participação no estudo. Dos 27 docentes em função na educação especial nesse concelho e nesse ano

⁸⁹ Dos 9 docentes em função na educação especial, um dos docentes é de apoio educativo, mas destacado para a educação especial.

⁹⁰ Concelho a que pertence a um dos CRTIC em estudo.

letivo, só uma docente não aceitou participar no estudo, ou seja, realizámos um total de vinte-seis entrevistas. A docente que não aceitou realizar a entrevista justificou a sua recusa pelo facto de ser contratada, com pouco tempo de serviço nessa área e no concelho.

4.3. Organização e tratamento dos dados das observações

As observações foram organizadas de acordo com a disponibilidade dos docentes em função no CRTIC para nos receber, não sendo fácil e aceites depois de muita insistência e perseverança.

Observações realizadas nos CRTIC	DREN CRTIC N.º 1	DREC CRTIC N.º 2	DRELVT CRTIC N.º 3	DREA CRTIC N.º 4	DREAL CRTIC N.º 5	Total número de observações
Data	11/03/11	10/02/11	20/01/11 (1ª) 26/01/11 (2ª e 3ª)	23/02/11 (1ª e 2ª)	x ⁹¹	
	1	1	3	2	0	7

Tabela 6: distribuição das observações realizadas

Através destas observações, conseguimos, assim, conhecer o trabalho que estes docentes desenvolviam enquanto docentes em função nos CRTIC, junto do seu público-alvo e como se processava o seu trabalho no terreno.

Pelas razões anteriormente referidas, foi muito difícil realizar as observações e mesmo impossível realizá-las de forma sistemática, uma vez que alguns destes docentes não aceitaram partilhar totalmente a sua prática.

Assim e seguindo as orientações de Bardin (2007)⁹² a partir dos dados recolhidos, realizámos a *análise de conteúdo*, com vista à sua interpretação e de forma a tratar significativamente a informação. Para organizar todo o material recolhido é necessário

⁹¹ Não foi possível realizar observações na DREAL, por não conseguirmos a autorização exigida pela coordenadora.

⁹² 1ª edição portuguesa data de 1988, sendo o título original *L'Analyse de Contenu* (1977).

“codificá-lo”, o que corresponde “a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (p.97). Optámos por escolher no caso concreto, uma análise por “recorte: escolha das unidades” e fazendo a contagem dessas unidades de registo por categoria e subcategoria.

Quanto à *unidade de registo* utilizada na análise de conteúdo, partimos do princípio que se trata de uma *unidade de significação*, cuja codificação corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A *unidade de registo* pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina por vezes alguma ambiguidade no que concerne aos critérios de distinção das unidades de registo. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, como por exemplo o *tema*, ao contrário doutros que efetuam-na a nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a *palavra* ou a *frase* (Bardin, 2007, p. 98), como foi o nosso caso.

Realizamos assim “uma análise essencialmente temática, identificando os temas, agrupando-os em categorias e subcategorias, onde a distribuição das categorias é realizada em função da população estudada” ou como foi o nosso caso os centros de recursos, seguindo os passos de Benavente (1999), no sentido de “procurar as consistências e as contradições no interior de cada entrevista” (p. 190). Procuramos também fazer como esta investigadora a “análise de conteúdo antes de mais, mas análise também dos discursos no seu conjunto e das características de cada um” (p. 190).

Tomamos em consideração o facto que “a investigação em educação não escapa às exigências gerais de cientificidade” (Hadjí & Baillé, 2001, p. 23). Deste modo, é necessário que o investigador se adapte, tendo em conta a especificidade dos fenómenos humanos estudados.

5. Validação e definição das categorias

A definição de categoria nem sempre se realiza de imediato e por vezes sofre várias alterações ao longo do estudo, sendo assim considerada uma “ferramenta dinâmica”, que poderá estar em constante construção (Paillé & Mucchelli, 2002). Os autores defendem, que logo que percebemos que uma categoria é considerada sólida ou que esta se possa aplicar a vários tipos de documentos importantes para o estudo, devemos depois de examinada, desenvolvida, ajustada, guardá-la para depois utilizar na análise.

Com base nas afirmações dos autores citados, entendemos que ao utilizar as palavras dos principais intervenientes, como categorias de análise, estas acabam por se tornar suficientemente credíveis. Por isso, fomos procurar no documento emanado do ministério da educação, em termos de normas orientadoras para os CRTIC, as categorias indicadoras dos pontos determinantes na criação destes centros. Estas categorias serviram também para a análise das entrevistas e observações, sofrendo logicamente as alterações/ajustamentos necessários à interpretação dos dados.

Em termos de validação das categorias, Paillé e Mucchelli (2002) afirmam ainda que se um trabalho de análise deve ter validade, esta deve ser equacionada a partir do momento em que um investigador externo ao projeto consiga chegar à mesma categorização. Todavia, tudo depende da construção do objeto; da própria orientação do investigador, da sensibilidade teórica e experiência ativada; da pureza existente sendo esta mais ou menos explícita no objeto de estudo; do projeto social e/ou político; da obra e da dimensão do estudo. Existindo assim, um espaço de compreensão bastante amplo, onde é possível procurar fundamentalmente uma análise autêntica, sem que haja qualquer medida que o possa realmente garantir. O ideal seria então encontrar um terreno de pesquisa comum, tendo em conta as várias interpretações, eventualmente divergentes chegando às mesmas conclusões. Esta estratégia traduz-se essencialmente por parte do investigador numa participação mais ativa e no esforço da teorização. Pelo exposto consideramos as categorias definidas podem servir para outros investigadores numa investigação desta natureza.

Relativamente à validação das categorias e a partir das leituras realizadas, em termos de metodologia de investigação, entendemos que estas só poderiam ser validadas por peritos nesta área. Assim à semelhança de Sanches (2011) resolvemos apresentá-las e discuti-las com a nossa orientadora no sentido de estas serem aprovadas e consequentemente integrá-las no “processo de de codificação, consensualmente” (p. 180).

Terceira Parte – Apresentação e Análise dos Resultados

Sabemos que a seleção dos dados recolhidos e a análise dos mesmos deve ser realizada de forma criteriosa em termos da medição de frequências e/ou ocorrências, para se conseguir uma “contagem sistemática e o registo exaustivo do conteúdo dos documentos” (Costa, 2012, p. 158).

Deste modo e seguindo as indicações dos autores citados fizemos a transcrição dos protocolos das entrevistas e das observações para depois analisámos em grelhas, o que nos permitiu a sua interpretação.

Consequentemente, apresentamos na terceira parte a análise e a discussão dos resultados obtidos em duas dimensões, a primeira em termos macro, a nível nacional dos cinco CRTIC (um por cada DRE) e em segundo lugar uma análise micro, realizada em profundidade a um dos cinco CRTIC, no sentido de obter a perspetiva dos seus utilizadores.

Consideramos que o fio condutor desta investigação foi em primeiro lugar a pergunta de partida e depois a interpretação das “normas orientadoras dos CRTIC para a educação especial”, pois estas permitiram-nos organizar a nossa pesquisa, recolha de dados e respetiva análise em função das recomendações realizadas pelo ministério através do documento.

1. Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação em estudo

Dispondo assim de toda a informação existente sobre educação inclusiva em geral, e sobre as tecnologias na educação especial, em particular, procurámos inspiração nos contextos nacionais e internacionais, encetámos inicialmente a nossa exploração teórica nestes dois campos, com vista à uma análise da política educativa em vigor⁹³.

Seguimos as indicações de Tuckman (2005) que aconselha inicialmente “uma visita no local”, para recolher “uma parte dos dados, num estudo qualitativo” (p. 525). Assim, resolvemos numa primeira fase visitar cinco centros, dos vinte e cinco Centros de Recursos

⁹³ O estudo decorreu desde o ano 2009 até 2011, com governo do Partido Socialista, tendo como Primeiro-ministro o Engenheiro José Sócrates.

TIC existentes no nosso país, um por cada Direção Regional de Educação, ou seja na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Direção Regional de Educação do Centro (DREC), Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), Direção Regional de Educação do Alentejo (DREAL), Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG), assim como o Centro de Recursos sediado na Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Morin (2000) explica que quando falamos em “unidade humana”, esta representa por si só “múltiplas diversidades”. Deste modo, como sugere este autor “o compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade”, assim é necessário “conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (p. 55).

Consideramos que os centros são representados pelos docentes que se encontram em função nessas instalações, desta forma e seguindo as recomendações de Hadji e Baillé (2001), pudemos verificar que “a pessoa e o seu ambiente como uma função recíproca” é “encarada de modo estritamente heterorreferencial”. Consequentemente são os docentes em função nos CRTIC que vão “dar a cara” por tudo o que acontece nos mesmos, em termos de dinâmica de funcionamento e respostas ou ao contrário pelas falhas existentes.

Após a recolha de informação, fornecida pelos docentes em função nos Centros de Recurso TIC, procurámos junto do ministério da educação⁹⁴ estabelecer ainda uma ligação direta entre as decisões políticas envolvidas na criação dos CRTIC e como estas foram implementadas no terreno, assim como verificar se estavam a monitorizar todo este processo.

Como já referimos os “sujeitos da Investigação” são os CRTIC para a Educação Especial. Escolhemos um por cada Direção Regional de Educação, dos vinte e cinco centros existentes no país, uma vez que na região do Algarve só foi criado um único centro⁹⁵.

Por conseguinte, apresentamos a caracterização dos cinco CRTIC em estudo, de acordo com a zona de abrangência, o número de docente que compõe a equipa em função no mesmo e as atribuições/objetivos que cada um definiu.

⁹⁴ Realizamos uma entrevista à pessoa que está diretamente envolvida neste processo e que supervisiona os CRTIC na DGIDC.

⁹⁵ In :http://sitio.dgidc.min-edu.pt/especial/Paginas/CRecursosTIC_EE.aspx, consultado em 19 de Janeiro 2009.

1.1. Centro de recursos número um

O Centro de Recursos TIC para a Educação Especial nº1 (CRTIC n.º 1- DREN) fica sedado numa Escola Básica e Secundária, num Agrupamento Vertical de Escolas, situado na capital do distrito.

Segundo a informação recolhida e disponibilizada pelo centro verificámos que o centro dispunha de um conjunto diversificado de recursos e tecnologias de apoio que permitem facilitar o desenvolvimento das atividades da vida diária de pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais. Os equipamentos que dispõem são essencialmente destinados à avaliação de alunos com NEE.

Permitem, também, apoiar e orientar os professores de Educação especial e outros técnicos, pertencendo à zona de abrangência do CRTIC, assim como construir e elaborar recursos pedagógicos, como por exemplo: tabelas de comunicação; adaptação de livros (SPC e Braille) e passagem de imagens para relevos.

1.1.1. Zona de abrangência do centro de recursos número um

O CRTIC abrange sete Concelhos do distrito.

1.1.2. Número de docentes no centro de recursos número um

Este centro é dinamizado por um grupo de três professoras, duas com formação em Educação Especial e outra docente de TIC. Uma delas exerce funções de coordenação em horário completo e as outras duas docentes têm algumas horas disponíveis no seu horário para o centro.

1.1.3. Atribuições e objetivos do centro de recursos número um

A partir da informação recolhida no centro e pesquisa na internet conseguimos apurar as seguintes atribuições:

- Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, para efeitos de utilização de tecnologias de apoio e adequação do equipamento/ajuda técnica à sua situação particular, com vista a garantir a inclusão destes alunos no processo de ensino aprendizagem;
- Acompanhamento dos alunos através da monitorização da intervenção e de reuniões de avaliação que ao longo do processo se percepcionem importantes;

- Orientação do apoio aos alunos em Teleaula (alunos hospitalizados e domiciliados, por doença grave ou incapacidade)
- Prestação de serviços de informação, formação, aconselhamento e documentação aos professores, outros técnicos e famílias no que respeita à utilização das tecnologias de apoio e também das metodologias a implementar na sala de aula;
- Promoção de encontros, seminários, workshops no âmbito da Educação Especial tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação;
- Divulgação da actividade e dos meios do Centro de Recursos junto das escolas da sua área de abrangência e da comunidade em geral;
- Acompanhamento dos alunos que se encontram hospitalizados ou domiciliados por razões de doença grave ou incapacidade e que utilizam sistema de vídeo-conferência ligado à escola (Teleaula);
- Gestão e manutenção das tecnologias de apoio, em colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento de escolas;
- Criação de parcerias que possam enriquecer as dinâmicas do Centro de Recursos;
- Articulação e troca de experiências com outros Centros de Recursos TIC para a Educação Especial;
- Articulação local com os serviços de saúde e da segurança social, Instituições de Ensino Especial, Autarquias, Instituições do Ensino Superior e entidades vocacionadas para as NEE em geral;
- Sensibilização de empresas/serviços públicos para a admissão de alunos em programas de transição para a vida ativa⁹⁶.

1.2. Centro de recursos número dois

O CRTIC n.º 2 (DREC) veio substituir o anterior Centro de Avaliação de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (antigo CANTIC) que iniciou as suas atividades no ano letivo de 1998/99, sendo este criado por despacho do Diretor Regional Adjunto e exarado, em 14 de julho de 1999.

Este centro tem como principal objetivo apoiar e acompanhar os professores, alunos, auxiliares e pais, dando uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, nas quais existem crianças com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp).

1.2.1. Zona de abrangência do centro de recursos número dois

Fica sedado na sede de Agrupamento de Escola da cidade onde se encontra situado, abrange o espaço geográfico do distrito e mais dois concelhos de dois distritos vizinhos.

1.2.2. Número de docentes no centro de recursos número dois

Estão colocados no CRTIC dois docentes de educação especial a tempo inteiro, um deles assume funções de coordenação.

1.2.3. Atribuições e objetivos do centro de recursos número dois

Este centro tem delineado no seu Plano Anual de Atividades os seguintes objetivos:

- Proceder à avaliação, numa perspectiva transdisciplinar, de crianças/jovens com NEEcp;
- Aconselhar o tipo de equipamento/ajuda técnica e estratégias mais adequadas às necessidades da criança/jovem que necessite de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
- Apoiar os profissionais que, nas escolas, directa ou indirectamente, trabalham com alunos com NEEcp;
- Dinamizar acções de formação relacionadas com a Educação Especial/TIC;
- Acompanhar, promover e divulgar estudos e experiências significativas e inovadoras na área das TIC;
- Envolver outras Instituições e outros técnicos no projecto do Centro;
- Criar parcerias que, de algum modo, possam enriquecer as dinâmicas adoptadas pelo Centro;
- Articular com outros Centros de Recursos⁹⁷.

1.3. Centro de recursos número três

Segundo informação disponibilizada *online*, o CRTIC nº 3 (DRELV T) indica que foi criado no ano letivo de 2008-2009, no âmbito da política de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter permanente, no ensino regular e da medida inserida no Plano de Ação para a Integração da Pessoa com Deficiência ou Incapacidade.

O CRTIC encontra-se sediado numa escola do 2º e 3º ciclo da capital distrito.

1.3.1. Zona de abrangência do centro de recursos número três

O CRTIC abrange todo o distrito à exceção de um concelho.

1.3.2. Número de docentes no centro de recursos número três

A equipa do CRTIC é constituída por três docentes: o Coordenador a tempo inteiro e duas docentes de educação especial a tempo parcial.

1.3.3. Atribuições e objetivos do centro de recursos número três

As atribuições do CRTIC são:

- Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, para efeitos de utilização de tecnologias de apoio e adequação do equipamento/ ajuda técnica à sua situação particular, com vista a garantir a inclusão destes alunos no processo de ensino aprendizagem;
- Acompanhamento dos alunos através da monitorização da intervenção e de reuniões de avaliação que ao longo do processo se percepcionem importantes;
- Prestação de serviços de informação, formação, aconselhamento e documentação aos professores, outros técnicos e famílias no que respeita a utilização das tecnologias de apoio e também das metodologias a implementar na sala de aula;
- Promoção de encontros, seminários, workshops no âmbito da Educação Especial tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação;
- Divulgação da actividade e dos meios do Centro de Recursos junto das escolas da sua área de abrangência e da comunidade em geral;
- Acompanhamento dos alunos que se encontram hospitalizados ou domiciliados por razões de doença grave ou incapacidade e que utilizam sistema de videoconferência ligado à escola (teleaula);
- Gestão e manutenção das tecnologias de apoio, em colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento de escolas;
- Criação de parcerias que possam enriquecer as dinâmicas do Centro de Recursos;
- Articulação e troca de experiências com outros Centros de Recursos TIC, para a Educação Especial;
- Articulação local com os serviços de saúde e da segurança social, Instituições de Ensino Especial, Autarquias, Instituições do Ensino Superior e entidades vocacionadas para as NEE em geral;
- Sensibilização de empresas/serviços públicos para a admissão de alunos em programas de transição para a vida activa⁹⁸.

1.4. Centro de recursos número quatro

O CRTIC n.º 4 (DREA) surgiu no ano letivo 2008/2009, em sequência da rede de Centro de Recursos TIC, criados por iniciativa do ministério da educação via DGIDC. Fica localizado no centro da cidade, numa escola básica integrada da capital de distrito.

Segundo informação recolhida sobre o centro, conseguimos apurar que o alvo principal de intervenção são os alunos que frequentam as escolas regulares do pré-escolar até ao ensino secundário, assim como instituições de ensino especial, da área de abrangência do centro, que tenham problemas graves nos domínios neuromotores, sensoriais, cognitivos e/ou de comunicação, que necessitam de apoios tecnológicos.

O centro também se destina à produção de recursos digitais de suporte à aprendizagem em contexto de sala de aula, bem como à formação presencial e à distância dos docentes, técnicos e famílias.

1.4.1. Zona de abrangência do centro de recursos número quatro

O âmbito geográfico de intervenção do CRTIC nº 4 é “multi-concelhio”, abrangendo praticamente todos os concelhos dum distrito, com exceção de dois concelhos⁹⁹.

1.4.2. Número de docentes em função no centro de recursos número quatro

O Centro está a funcionar com três docentes, um docente deles assume funções de coordenação a tempo inteiro e os outros dois docentes a tempo parcial (uma docente de educação especial e um docente da área das Expressões com Mestrado na área das TIC).

1.4.3. Atribuições e objetivos do centro de recursos número quatro

As finalidades do CRTIC de P. têm por base as Normas Orientadoras estabelecidas pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Apoiar alunos com problemáticas muito graves e que necessitem das TICEE, para a sua inclusão sócio educativa;
- Permitir a aquisição de competências nas TICEE para alunos com NEE;
- Conceber materiais pedagógicos com recurso às TICEE;
- Divulgar as TICEE junto da comunidade educativa da área de abrangência do Centro, para a inclusão sócio educativa dos alunos
- Criar dinâmicas de formação dirigidas a docentes, técnicos, pais/encarregados de educação e auxiliares de educação no domínio das TICEE.
- Avaliar alunos e dar sugestões no domínio da utilização das TIC
- Criar dinâmicas interactivas, através da página WEB do CRTICEE de P.
- Estabelecer parcerias ou protocolos com serviços ou instituições, a fim de rentabilizar recursos e permitir o acesso o mais alargado possível das tecnologias de informação às pessoas com deficiência.

1.5. Centro de recursos número cinco

O CRTIC n.º 5 (DREAL) encontra-se instalado na sede de um dos agrupamento de escolas da capital de distrito.

⁹⁹ Mapa de abrangência pode ser consultado no sítio do CRTIC.

1.5.1. Zona de abrangência do centro de recursos número cinco

O Centro de Recursos dá resposta a todas as Escolas e Agrupamentos de Escolas do Distrito e da região pois, só existe um único CRTIC para toda a região.

1.5.2. Número de docentes no centro de recursos número cinco

A equipa do CRTIC é constituída por dois docentes de educação especial a tempo inteiro e a coordenadora a tempo parcial porque assume também funções na Direção Regional de Educação do Algarve.

1.5.3. Atribuições e objetivos do centro de recursos número cinco

De acordo com a informação que nos foi disponibilizada, o CRTIC n.º 5 indica que a finalidade do centro de Recursos consiste:

na avaliação dos alunos com NEE, de carácter permanente, para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas e na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade.

2. A implementação dos centros de recursos tecnológicos na Educação especial

A passagem da problemática da análise dos documentos para a pesquisa empírica sobre o funcionamento dos CRTIC, pautou-se por três etapas de aproximação diferenciada, de um lado o “poder”, em termos de normas e a opinião da responsável, no ministério da educação, pelos centros de recursos TIC; em segundo lugar, o funcionamento dos centros de recursos na prática e em terceiro lugar, como estes eram percecionados pelos seus utilizadores, os docentes de educação especial. Estas três fases acabaram por se complementar, dando uma visão mais ampla sobre como foi implementada esta medida política.

2.1. O que dizem as Normas orientadoras para os Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação

Seguindo o procedimento, que é usual neste tipo de investigação e as orientações de Costa (2007), seleccionámos, “em primeiro lugar, um conjunto de descritores que de forma suficientemente segura, pudessem delimitar a pesquisa documental e a selecção dos textos considerados pertinentes” (p. 199).

Desta forma, considerou-se fundamental analisar o documento “Normas orientadoras - CRTIC para a Educação Especial”, cuja informação se encontra compilada na grelha de análise 1.

A informação foi agrupada em quatro categorias, a saber: *Contexto Político, Rede de CRTIC, Atribuições dos centros/função da equipa e Recursos*.

Podemos verificar através da *grelha de análise das Normas Orientadoras para os CRTIC*, que a categoria com maior frequência de unidades de registo é *atribuições dos centros e função da equipa* (52%), e a categoria com menor frequência o *contexto político* (7%).

Constatamos, também, algum destaque dado à subcategoria “informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias”, a terceira subcategoria mais cotada, em termos de quantidade de informação, dentro da categoria. As normas determinam que os centros/equipa se devam empenhar na realização de formação de todos os intervenientes neste processo, promovendo “encontros, seminários, *workshops* no âmbito da Educação Especial tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação”.

Não só a “avaliação dos alunos para adequação de tecnologias de apoio”, como o seu “acompanhamento e monitorização” são também destacadas como atribuições dos centros/equipa: “através da monitorização da intervenção e de reuniões de avaliação que ao longo do processo se percecionem importantes”.

“Normas Orientadoras – CRTIC para a Educação Especial”			
Categoria	Subcategoria	Frequência	
		Unidades de Registo	
		Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	3 (75%)	4 (7%)
	Educação para todos	1 (25%)	
Rede de CRTIC	CrITÉrios para distribuição dos centros de recursos	4 (50%)	8 (15%)
	Mancha geográfica	4 (50%)	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	3 (11%)	28 (52%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	3 (11%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	4 (14%)	
	Divulgação da actividade	2 (7%)	
	Gestão e manutenção das tecnologias de apoio	2 (7%)	
	Criação de parcerias	5 (17%)	
	Articulação com outros CRTIC	1 (5%)	
	Articulação com instituições e entidades	5 (17%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	3 (11%)	
Recursos	Recursos físicos e materiais	9 (65%)	14 (26%)
	Recursos humanos	4 (28%)	
	Recursos Financeiros	1 (7%)	

Grelha de análise 1: Normas orientadoras para os CRTIC

Relativamente às atribuições dos centros e funções da equipa é de destacar a quantidade de informação que preconiza “a articulação dos centros” entre si e “com outras instituições e entidades” que, aliada à obrigação de “criar parcerias”, perfaz trinta e nove por cento (39%) da informação da categoria. Dentro da mesma preocupação se insere a necessidade explícita de divulgação da atividade realizada pelos centros.

Desta forma apercebemo-nos que o foco principal das normas se situa essencialmente nas *atribuições dos centros/função da equipa*, onde se especificam o tipo de “avaliações e acompanhamento/monitorização dos alunos com necessidades educativas especiais”, sendo esta a principal função destes centros como se pode ler no documento: “a finalidade dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial consiste na avaliação dos alunos com NEE, de carácter prolongado, para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas”.

A divulgação do centro em termos de informação/formação fornecida aos docentes, técnicos, funcionários e família é também uma outra vertente definida nas normas: “prestação de serviços de informação, formação, aconselhamento e documentação aos professores, outros técnicos e famílias no que respeita a utilização das tecnologias de apoio”, assim como a “articulação/colaboração” e “criação de parcerias com outras entidades “ que possam enriquecer as dinâmicas do Centro de Recursos”, devendo a equipa do Centro de Recursos “fomentar parcerias com instituições do ensino especial ou outras entidades que disponham de técnicos que possam dar apoio nesta intervenção”.

Por outro lado, a avaliação dos centros não é esquecida no conjunto das normas enunciadas, assim o ministério entende que os centros deverão realizar a sua “avaliação/autoavaliação” e elaborar “um relatório de avaliação anual, de acordo com guião/formulário a fornecer pela DGIDC/DSEEASE, a ser enviado a este serviço e com conhecimento à DRE, após aprovação do Conselho Executivo da escola”.

A segunda categoria mais cotada, em termos quantitativos (26%) é que diz respeito aos *recursos*, sendo eles “físicos e materiais”, “humanos” e “financeiros”, com destaque para os primeiros. Assim, houve um “um apetrechamento-base, proporcionado pelo ME, que poderá ser complementado por outros patrocínios de empresas e/ou instituições”. As normas referem ainda que as instalações dos centros “deverão estar, tanto quanto possível, dimensionadas para a população utente, oferecerem o conforto de climatização, serem bem iluminadas e terem condições de mobilidade”, assegurando “as condições de acessibilidade e segurança ao espaço do Centro de Recursos”.

Quanto aos critérios determinados para a afetação dos docentes em função nos centros estes determinam que o docente “pertença ao quadro do agrupamento de escola, seja do grupo de recrutamento da Educação Especial e possua, preferencialmente, competências tecnológicas/informáticas”, que haja afetação, caso se justifique, “de recursos humanos nos

anos subsequentes” tendo em conta “a avaliação anual da atividade” realizada pelos centros e supervisionada pela DGIDC.

Em termos financeiros estava estipulado nas normas que no “orçamento de funcionamento dos agrupamentos de escolas onde os Centros de Recursos se encontrem sedeados deverão ter um reforço de verbas”

A categoria *contexto político* foi a menos valorizada, no que diz respeito às “políticas de inclusão”, as normas indicam que “Centros de Recursos em Tecnologias de Apoio à Educação Especial decorre de uma política de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter prolongado”, mas não explica como e que em termos de “escola para todos” ou “Educação para todos” preconiza que esta deverá “assegurar condições de acesso e de frequência por parte dos alunos com necessidades especiais nos estabelecimentos de educação desde o pré-escolar ao ensino superior”.

2.2. O que diz a responsável pelos centros no Ministério da Educação

Analísamos a entrevista à responsável do ministério pelos CRTIC, na DGIDC, individualmente, utilizando as mesmas categorias e subcategorias nas entrevistas aos docentes em função nos centros e nas observações aos mesmos.

A partir da grelha de análise da entrevista à responsável pelos CRTIC no ministério, podemos verificar que as 2 categorias com maior frequência de unidades de registo são *a atribuições dos centros/função da equipa* (45%) e *recursos* (42%).

O *contexto político* e a *rede de CRTIC* foram muito pouco focados pela responsável na DGIDC, obtendo valores pouco significativos, como se pode observar na grelha de análise 2.

Dentro da categoria *atribuições dos centros/função da equipa*, a categoria mais abordada foi “avaliação dos centros de recursos” (28%), uma vez que a sua função era a supervisão dos CRTIC e que a avaliação dos centros estava diretamente relacionada com o seu trabalho. Logo a seguir surgem as subcategorias *a*” informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias” (22%) e “avaliação dos alunos para adequação de tecnologias de apoio” (15%), que segundo ela são a atividade principal dos centros:” cada centro faz a avaliação dos alunos de um conjunto de outros Agrupamentos”; “a sua função é avaliar os alunos e as necessidades que eles têm de

tecnologias de apoio”; “os alunos têm de ser avaliados caso a caso, em colaboração com o docente do aluno está lá”.

Categoria	Subcategoria	Frequência Unidades de Registo	
		Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	2 (50%)	4 (3%)
	Educação para todos	2 (50%)	
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos	8 (67%)	12 (10%)
	Mancha geográfica	4 (33%)	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	10 (15%)	58 (55%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	5 (7%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	15 (22%)	
	Divulgação da actividade	6 (9%)	
	Gestão e manutenção das tecnologias de apoio	1 (1%)	
	Criação de parcerias	4 (6%)	
	Articulação com outros CRTIC	5 (7%)	
	Articulação com instituições e entidades	3 (5%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	19 (28%)	
Recursos	Recursos físicos e materiais	12 (22%)	54 (42%)
	Recursos humanos	17 (32%)	
	Recursos Financeiros	25 (46%)	

Grelha de análise 2: Entrevista à responsável pelos CRTIC no ministério

Realçou ainda a importância da informação/formação que os docentes de educação especial devem de ter nesta área: “eles promovam muitas sessões de esclarecimento”; “há as ações de Formação e sensibilização, depois eles fazem muitas sessões, e fazem muitas até alguns fazem-nas até quase individualmente aos docentes...”; “a formação dos professores normalmente deve de ser através do sistema de formação“. Teve no entanto, a perfeita

noção que na prática isto não estava a ser realizado como previsto e como seria desejável: “porque, pronto, a formação, eles não fazem formação... a formação, as empresas fazem a formação paga”; “o sistema de formação! É evidente que é insuficiente, tal como é insuficiente para muitas outras áreas”; “porque há limitações, pronto, do próprio sistema de Formação Continua de Professores”; “agora efetivamente, que não existem tantas ações, quantas seriam desejáveis, efetivamente”.

As restantes subcategorias “acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE” (7%), “divulgação da atividade” (9%), “gestão e manutenção das tecnologias de apoio” (1%), “criação de parcerias” (6%), “articulação com outros CRTIC” (7%) e “articulação com instituições e entidades” (5%) foram pouco abordadas na entrevista.

Quanto à categoria *recursos*, esta foi essencialmente abordada no que diz respeito aos “recursos financeiros” (46%), vindo logo a seguir os “recursos humanos” (32%) e finalmente os “recursos físicos e materiais” (22%).

A responsável abordou mais intensivamente os “recursos financeiros” uma vez que estava diretamente relacionado com os seus serviços e porque também tentámos ter essa informação, já que esta não nos foi fornecida pelos docentes em função nos centros. É de salientar que mesmo o único centro que nos disse o montante da verba atribuída para os centros (cerca de dois mil euros), não coincide com a resposta da responsável: “portanto os centros têm um pequeno orçamento de funcionamento, que está inscrito no orçamento da educação, que são 5000 euros”.

Relativamente, às afirmações dos docentes em função nos CRTIC, sobre o facto de a verba ser insuficiente, indo praticamente para as despesas de deslocações, esta realçou que “essa verba é de funcionamento, não pode ser vista como uma verba de apetrechamento, pode é através dela adquirir-se alguma coisa que possa faltar”; “acaba por ficar mais dispendioso, essas deslocações, mas nos outros casos onde isso não se coloca, nomeadamente nos grandes centros”.

Verifica-se que se por um lado temos os docentes em função nos centros a dizer que tinham uma verba que vinha só para eles via agrupamento, por outro lado, o entendimento do ministério é que os centros estando sedado nos agrupamentos podiam servir-se dos recursos do próprio agrupamento: “no caso dos CRTIC, quando foi determinado esta verba foi no sentido do que o CRTIC estava sedado numa escola”. Neste caso, percebe-se porque é que o agrupamento, onde está sedado o CRTIC, entende que este conjunto de recursos está diretamente à sua disposição (em termos de recursos humanos e materiais).

Quando a responsável foi confrontada com esta realidade, nomeadamente com o facto, dos agrupamentos onde estavam sedeados os CRTIC, estarem privilegiados em relação aos outros agrupamentos de escolas da zona de abrangência e situados a quilómetros de distância, esta acabou por admitir: “nos agrupamentos onde estão sedeados acabam por ser privilegiados...por beneficiar... beneficiar, da sua instalação, mas efetivamente esse nunca foi o objetivo”.

No que diz respeito à subcategoria “recursos humanos”, que foi igualmente bastante focada pela responsável, esta confirmou que a afetação dos docentes em função nos CRTIC, tinham de obedecer aos seguintes critérios: “os docentes ficassem nos centros fossem de Educação Especial, obviamente! Que tivessem formação nas TICs e que fossem de preferência do Quadro, para garantir estabilidade, portanto das equipas”. Sabia que na realidade os docentes tinham sido: “convidadas e sabe foram colocadas pelo agrupamento”; “portanto, foi algo que foi decido localmente, pronto com esta orientação... genérica” e reconheceu que para exercer estas funções devia haver algum rigor e “porque as funções dos centros são muito específicas as pessoas, à partida a formação que elas têm mesmo quando os colegas têm digamos, alguma formação de base TIC, em matéria de tecnologias de apoio”; “há gente mais bem preparada ou mais competente para fazer a avaliação do que outros!”.

Reconheceu ainda que atualmente “nalguns casos se calhar se justificaria um reforço, portanto de docentes nessas equipas”; “as equipas são muito reduzidas” e que nunca houve concurso a nível das Direções Regionais, nem no ministério da educação para essas funções nos CRTIC.

3. A realidade dos cinco centros de recursos estudados

Vivemos numa época de constantes reformas educativas, onde a criação de centros de recursos de tecnologias da informação e comunicação (CRTIC), na atual e tão pretendida escola inclusiva, promete dar uma resposta mais eficiente e inovadora, dando maior importância ao papel das tecnologias no setor da educação especial, sendo este simultaneamente um fator chave no apoio/intervenção junto de alunos com necessidades educativas especiais.

A partir das normas orientadoras para estes centros percebe-se a importância que é dada pelo ministério da educação, à implementação desta medida e a valorização desta em termos de educação inclusiva.

Assim, através da grelha de análise 3, podemos verificar quais são os principais objetivos previstos na atribuições/funções destes centros, assim como, algumas diferenças existentes nos cinco centros de recursos estudados.

3.1. Aplicação das normas orientadoras

Decidimos analisar a informação disponível *online*, em termos de aplicação das normas definidas pelo ministério da educação em cada centro. Assim, da mesma forma que analisámos o documento “Normas Orientadoras – CRTIC para a Educação Especial”¹⁰⁰, utilizámos as mesmas categorias e subcategorias definidas para a análise documental.

3.1.1. Contexto político

Quanto à categoria “Contexto Político”, são abordadas as questões de Política de inclusão, todos referem que seguem políticas de inclusão, mencionando a legislação em vigor e a aplicação do atual decreto-lei n.º3/08, de 7 de Janeiro.

3.1.2. Zona de abrangência

Relativamente à *rede de CRTIC* e à subcategoria “mancha geográfica”, cada centro faz referência aos concelhos que pertencem à sua zona de abrangência, ou seja, o espaço geográfico que cada centro cobre. Normalmente cada centro dá resposta ao respetivo distrito onde se encontra localizado.

¹⁰⁰ O documento encontra-se em anexo.

3.1.3. Atribuições e objetivos

O que os cinco CRTIC definiram como atribuições/objetivos¹⁰¹:

Atribuições e objetivos definido pelos CRTIC				
CRTIC n.º 1	CRTIC n.º 2	CRTIC n.º 3	CRTIC n.º 4	CRTIC n.º 5
-Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, para efeitos de utilização de tecnologias de apoio e adequação do equipamento/ajuda técnica à sua situação particular, com vista a garantir a inclusão destes alunos no processo de ensino aprendizagem; -Acompanhamento dos alunos através da monitorização da intervenção e de reuniões de avaliação que ao longo do processo se percecionem importantes; -Orientação do apoio aos alunos em Teleaula (alunos hospitalizados e domiciliados, por doença grave ou incapacidade) -Prestação de serviços de informação, formação, aconselhamento e documentação aos professores, outros técnicos e famílias no que respeita à utilização das tecnologias de apoio e também das metodologias a implementar na sala de aula; -Promoção de encontros, seminários, <i>workshops</i> no âmbito da Educação Especial tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação; -Divulgação da atividade e dos meios do Centro de Recursos junto das escolas da sua área de abrangência e da comunidade em geral; -Acompanhamento dos alunos que se encontram hospitalizados ou domiciliados por razões de doença grave ou incapacidade e que utilizam sistema de vídeo-conferência ligado à escola (Teleaula); -Gestão e manutenção das tecnologias de apoio, em	-Proceder à avaliação, numa perspectiva transdisciplinar, de crianças/jovens com NEEcp; -Aconselhar o tipo de equipamento/ajuda técnica e estratégias mais adequadas às necessidades da criança/jovem que necessite de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); -Apoiar os profissionais que, nas escolas, direta ou indiretamente, trabalham com alunos com NEEcp; -Dinamizar ações de formação relacionadas com a Educação Especial/TIC; -Acompanhar, promover e divulgar estudos e experiências significativas e inovadoras na área das TIC; -Envolver outras Instituições e outros técnicos no projecto do Centro; -Criar parcerias que, de algum modo, possam enriquecer as dinâmicas adotadas pelo Centro; -Articular com outros Centros de Recursos	-Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, para efeitos de utilização de tecnologias de apoio e adequação do equipamento/ ajuda técnica à sua situação particular, com vista a garantir a inclusão destes alunos no processo de ensino aprendizagem; -Acompanhamento dos alunos através da monitorização da intervenção e de reuniões de avaliação que ao longo do processo se percecionem importantes; -Prestação de serviços de informação, formação, aconselhamento e documentação aos professores, outros técnicos e famílias no que respeita a utilização das tecnologias de apoio e também das metodologias a implementar na sala de aula; -Promoção de encontros, seminários, <i>workshops</i> no âmbito da Educação Especial tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação; -Divulgação da atividade e dos meios do Centro de Recursos junto das escolas da sua área de abrangência e da comunidade em geral; -Acompanhamento dos alunos que se encontram hospitalizados ou domiciliados por razões de doença grave ou incapacidade e que utilizam sistema de videoconferência ligado à escola (teleaula); -Gestão e manutenção das tecnologias de apoio, em colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento de escolas; -Criação de parcerias que possam enriquecer as dinâmicas do	-Apoiar alunos com problemáticas muito graves e que necessitem das TIC EE, para a sua inclusão sócio educativa; -Permitir a aquisição de competências nas TIC EE para alunos com NEE; -Conceber materiais pedagógicos com recurso às TIC EE; -Divulgar as TIC EE junto da comunidade educativa da área de abrangência do Centro, para a inclusão sócio educativa dos alunos -Criar dinâmicas de formação dirigidas a docentes, técnicos, pais/encarregados de educação e auxiliares de educação no domínio das TICEE. -Avaliar alunos e dar sugestões no domínio da utilização das TIC -Criar dinâmicas interactivas, através da página WEB do CRTICEE de ... -Estabelecer parcerias ou protocolos com serviços ou instituições, a fim de rentabilizar recursos e permitir o acesso o mais alargado possível das tecnologias de informação às pessoas com deficiência.	-A finalidade do centro de Recursos consiste na avaliação dos alunos com NEE, de carácter permanente, para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas e na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade.

¹⁰¹ Informação recolhida a partir das respetivas páginas/sítios na internet. Assim, alguns utilizam o termo “atribuições” e outros “objetivos”.

colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento de escolas; -Criação de parcerias que possam enriquecer as dinâmicas do Centro de Recursos; -Articulação e troca de experiências com outros Centros de Recursos TIC para a Educação Especial; -Articulação local com os serviços de saúde e da segurança social, Instituições de Ensino Especial, Autarquias, Instituições do Ensino Superior e entidades vocacionadas para as NEE em geral; -Sensibilização de empresas/serviços públicos para a admissão de alunos em programas de transição para a vida ativa.		Centro de Recursos; Articulação e troca de experiências com outros Centros de Recursos TIC para a Educação Especial; -Articulação local com os serviços de saúde e da segurança social, Instituições de Ensino Especial, Autarquias, Instituições do Ensino Superior e entidades vocacionadas para as NEE em geral; -Sensibilização de empresas/serviços públicos para a admissão de alunos em programas de transição para a vida ativa.		

Grelha de análise 3: Atribuições e objetivos definidos pelos cinco CRTIC em estudo

Os CRTIC n.º 1 e 3 definiram as mesmas atribuições/objetivos, sendo idênticas as que foram recomendadas no documento: “Normas Orientadoras – CRTIC para a Educação Especial”, da DGIDC, no que se refere ao ponto “atribuições dos centros de recursos” (integralmente).

Os CRTIC n.º 2 e 4 optaram por definir algumas (8) das atribuições preconizadas.

O CRTIC nº 5 definiu duas das atribuições estipuladas pela DGIDC, nomeadamente a avaliação dos alunos e informação/formação aos seus utentes.

De acordo com estes dados podemos perceber que dos cinco CRTIC em estudo dois estabeleceram na íntegra as atribuições previstas pelo ministério.

É de salientar que todos referem como principal objetivo/atribuição a avaliação dos alunos com NEE para adequação de tecnologias de apoio.

3.1.4. Recursos

Cada centro de recursos menciona os recursos humanos existentes, ou seja, o número de docentes que exerce as suas funções no centro. Podemos ainda ter acesso aos seus contactos e endereços eletrónicos.

Número de docentes em função nos CRTIC				
CRTIC n.º 1	CRTIC n.º 2	CRTIC n.º 3	CRTIC n.º 4	CRTIC n.º 5
3	2	3	3	3

Grelha de análise 4: Número de docentes nos CRTIC

Podemos constatar que cada equipa de centro de recursos é composta por 3 elementos, com exceção do CRTIC n.º 2, que tem unicamente dois elementos a tempo inteiro.

É de salientar que os centros de recursos que têm três elementos, estes não estão a tempo inteiro no centro. Alguns centros referem que só um dos docentes, normalmente o coordenador do centro é que está a tempo inteiro, os outros elementos assume estas funções a tempo parcial.

3.2. A perspetiva dos docentes responsáveis pelos centros

Numa primeira fase analisámos as entrevistas de cada CRTIC individualmente para depois as juntar numa só grelha, no sentido de sabermos o que dizem os docentes responsáveis pelos CRTIC¹⁰².

Para facilitar a leitura da grelha decidimos recortá-la por categoria e deste modo apresentamos a análise seguinte por categorias e subcategorias.

¹⁰² A grelha completa encontra-se no apêndice 4.

3.2.1. Rede dos centros de recursos

Relativamente à *rede de CRTIC*, esta categoria foi a que menos foi referida nas entrevistas, pelos 5 CRTIC (9%). Nesta categoria, o CRTIC n.º 1 foi o centro que mais intensivamente abordou a subcategoria “critérios para a distribuição dos centros de recursos” (85%), seguido pelo CRTIC n.º 4 (67%), os CRTIC n.º 2 e CRTIC n.º 5 (50%) e por último o CRTIC n.º 3 (25%). Quanto à subcategoria “mancha geográfica”, o CRTIC que mais referiu este tema foi o CRTIC n.º 3 (75%), com valores intermédios os CRTIC n.º 2 e 5 (50%) e com menos os CRTIC n.º 4 (33%) e CRTIC n.º 1 (15%).

Categoria	Subcategoria	Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 1		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 2		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 3		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 4		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 5		Total	
		Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos	6 (85%)	7	3 (50%)	6	3 (25%)	12	4 (67%)	6	4 (50%)	8	20 (51%)	39 (9%)
	Mancha geográfica	1 (15%)		3 (50%)		9 (75%)		2 (33%)		4 (50%)		19 (49%)	

Grelha de análise 5: Entrevistas aos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – *rede de CRTIC*

Quando os docentes falaram acerca dos critérios para a distribuição dos centros de recursos, estes foram pouco claros e o que disseram não coincidia com o que estava estipulado pelo ministério em termos de critérios para a distribuição. Os docentes justificaram a escolha do agrupamento para implementação do CRTIC referindo: “ tinha que ser em escolas que tivessem unidades especializadas”; “os Centros de Recursos TIC foram criados com a implementação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro”; “é estarem concentradas em sítios, que sejam centro aglutinador das necessidades”. Alguns docentes acabaram por dizer que: “as escolas foram abordadas também pela DGIDC, pelas características que as escolas já tinham, onde estavam concentradas, a escola que mais tinha no Distrito de P. era esta escola aqui”; “fizeram um desafio a esta escola, se queriam ou não

e a escola disse que sim e a escola agarrou”; ”aqui reuniam uma série de requisitos que a DREL e a DGIDC entenderam que poderia ser bom para cá”, ou seja, foi a DGIDC em conjunto com as Direções Regionais de Educação que decidiram onde seria criado cada CRTIC.

Em relação à “mancha geográfica/zona de abrangência”, os docentes queixaram-se sobretudo acerca da extensão da área que tinham de cobrir: “tentámos entrar em contacto com todos os agrupamentos da nossa área de abrangência”; “só que já temos uma população já tão grande”; “é a questão da distância”; “porque lá está a área geográfica é muito grande e temos dificuldade de ir aos sítios todos”. Alguns docentes afirmaram ter de fazer centenas de quilómetros para fazerem as avaliações em contexto e se pensarmos no caso do Algarve: “está aqui sedado nesta escola, mas abrange todo o Algarve, todos os concelhos do Algarve”, então percebemos que alguns casos são realmente distâncias muito vastas.

3.2.2. Atribuições dos centros/função da equipa

A categoria mais focada pelos centros foi a categoria *atribuições dos centros/função da equipa* (53%), a qual foi subdividida em nove categorias.

As subcategorias mais abordadas pelos 5 centros foram a “avaliação dos alunos para adequação de tecnologias de apoio” (25%), seguida pela subcategoria “avaliação dos centros de recursos” (19%), sendo as subcategorias menos focadas a “gestão e manutenção das tecnologias de apoio” (1%), “a criação de parcerias” (3%) e a “Articulação com outros CRTIC” (5%).

Nesta categoria os docentes focaram essencialmente o seu discurso sobre o que faziam regularmente: “temos tido muitas solicitações para avaliações!”; “no ano passado avaliámos bastantes alunos”.

Explicaram também como faziam a avaliação dos alunos em contexto: “nós fazemos dentro do processo de avaliação, temos duas partes, fazemos uma avaliação em contexto”; “onde experimentam alguns equipamentos e confrontamos com uma avaliação já direcionada, que muitas vezes de acordo com aquilo que nós verificamos”; ” Nós, normalmente, já demoramos 2 ou 3 horas a avaliar um aluno”; “a avaliação nunca é feita só também de uma vez”; “nós temos vários momentos de avaliação”. Houve algumas diferenças na operacionalização das avaliações: “na sequência dos pedidos de referênciação

que nos são feitos aqui, muitas vezes alguns passam pela Direção Regional de Educação e são depois, encaminhados”.

Categoria	Subcategoria	Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 1		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 2		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 3		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 4		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 5		Total	
		Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria
Atribuições dos centros/ função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	12 (20%)	61	2 (6%)	34	17 (35%)	49	16 (31%)	51	15 (31%)	48	62 (25%)	244 (53%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	1 (2%)		4 (12%)		8 (16%)		7 (14%)		7 (15%)		27 (11%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	10 (16%)		7 (21%)		7 (14%)		6 (12%)		5 (10%)		35 (15%)	
	Divulgação da atividade	16 (26%)		5 (15%)		3 (6%)		0		0		24 (10%)	
	Gestão e manutenção das tecnologias de apoio	0		0		0		2 (4%)		1 (2%)		3 (1%)	
	Criação de parcerias	7 (11%)		0		0		0		1 (2%)		8 (3%)	
	Articulação com outros CRTIC	3 (5%)		5 (15%)		2 (4%)		0		2 (4%)		12 (5%)	
	Articulação com instituições e entidades	3 (5%)		2 (6%)		4 (9%)		6 (12%)		10 (21%)		26 (11%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	9 (15%)		9 (26%)		8 (16%)		14 (27%)		7 (15%)		47 (19%)	

Grelha de análise 6: Entrevistas aos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – atribuições dos centros/função da equipa

A questão da autoavaliação e, como esta se realiza, esteve igualmente bastante presente nos discursos dos docentes: “nós essencialmente fazemos o balanço, é um balanço das atividades que foram desenvolvidas”; “essa avaliação a DGIDC coloca na plataforma *Moodle* dos centros de recursos um *template*”; “temos uma plataforma, lá no *Moodle*, onde enviamos... fazemos tudo online”. Através das suas palavras ficamos a perceber que realizam anualmente “um relatório! Nós temos que fazer um relatório anual”, com parâmetros “*template*” exigidos pela DGIDC, que depois era enviado para esses serviços em formato digital e também em papel, oficialmente por correio externo do agrupamento.

Com valores intermédios ficaram as subcategorias “Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias” (15%), assim como as subcategorias “articulação com instituições e entidades” e “Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE” (11%).

Alguns centros fizeram a divulgação da sua atividade de forma mais intensa junto dos agrupamentos: “enviámos este folheto e ofício para todos os agrupamentos”; “eu acho que nós em divulgação vamos estando sempre”; “*email*, na altura foi em 2008, enviámos um email a todos os agrupamentos da área da abrangência com a indicação que tinha sido criado aqui este centro”; e outros apostaram mais na formação: “fomos fazer algumas sessões de divulgação de produtos”; “fomos também convidando outros docentes para vir cá divulgar a atividade deles”.

3.2.3. Recursos dos centros

A segunda categoria mais abordada pelos docentes foram os *Recursos* (38%), onde é focado essencialmente a subcategoria “Recursos Financeiros” (45%) seguida pelos “Recursos físicos e materiais” (40%), ficando em último lugar os “Recursos humanos” (35%).

Quanto aos “recursos físicos e materiais”, os docentes explicaram a proveniência do equipamento que estava no centro: “este centro foi criado através de um protocolo que foi realizado entre o Ministério da Educação e a Fundação PT”; “no início foram adquiridos através do Projeto ASTRO, foi o projeto ASTRO que montou o centro de recursos”; “depois a DREN também contribuiu com alguns equipamentos e agora anualmente temos verbas da DGIDC”; “o centro de recursos com equipamentos que vieram do Projeto ASTRO, que

foram distribuídos para todos os centros de recursos”; “todos os centros de recursos têm em termos de equipamento dados pelo Projeto ASTRO, da fundação PT, que fez pareceria com a DGIDC”; “a impressora de Braille, foi também, penso que pela DREL”; “havia muitas, muitas lacunas e portanto fomos tentando comprar algum equipamento que nos ajudasse sobretudo na realização das avaliações”; “há várias coisas que nós aí temos que foi o próprio ministério”; “portanto isso tudo foi material que veio via Direção Regional”. Pelo exposto, os docentes confirmaram que o equipamento foi fornecido através do protocolo assinado no âmbito do projeto ASTRO, entre o ministério e a Fundação PT. As Direções Regionais de Educação, umas mais que outras, também forneceram algum equipamento específico. Os docentes admitiram ainda não terem equipamento suficiente para poderem emprestar aos seus utilizadores: “...não termos equipamento para ter equipamentos para empréstimos”. Em termos de infraestruturas, o local onde se encontra a funcionar o CRTIC é normalmente uma sala disponibilizada pelo agrupamento para o efeito: “estamos a ocupar o espaço de um agrupamento”.

Categoria	Subcategoria	Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 1		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 2		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 3		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 4		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 5		Total	
		Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria
Recursos	Recursos físicos e materiais	11 (35%)	31	5 (16%)	30	13 (15%)	28	24 (52%)	46	17 (44%)	39	70 (40%)	174 (38%)
	Recursos humanos	14 (45%)		11 (37%)		9		13 (28%)		13 (33%)		60 (35%)	
	Recursos Financeiros	6 (20%)		14 (47%)		6		9 (20%)		9 (23%)		44 (45%)	

Grelha de análise 7: Entrevistas aos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – Recursos

Em relação aos recursos humanos os docentes afirmaram que “praticamente todos os centros ficaram com dois”; “pertencem aos quadros deste agrupamento e estou destacado aqui no centro”; “professor de educação especial, no âmbito cognitivo/motor, suas funções no

centro, estou como coordenador e temos outro tipo de funções”; “além dessas funções, aqui relativas só ao próprio agrupamento”; “porque não é a nossa função de trabalhar com o aluno, de uma forma sistemática porque veio logo como indicação que seriam dois docentes”.

Assim ficámos a saber que estavam 2 ou 3 docentes em função no centro (a tempo inteiro ou meio tempo), um dos quais assumia ao mesmo tempo funções de coordenação, sendo do quadro do agrupamento.

Os docentes admitiram ainda ser muito importante ter formação na educação especial e TIC: “fazemos esta dupla e eles pedem preferencialmente pessoas do ensino especial, com uma experiência e com capacidade tecnológica”; “eu acho que num Centro Recursos TIC, havia de existir um professor TIC a tempo inteiro!”; “a colega das TICs, tem só alguns tempos”; “porque nós há coisas de programação que não sabemos! Porque não está dentro da nossa área de formação”; “não basta ser uma pessoa com formação, um professor de TIC para vir para um projeto deste”. Surgiu também um caso muito diferente dos outros todos onde uma docente era: “coordenadora faz o trabalho partilhado, portanto, entre a Direção Regional da Educação e o centro de recursos e pronto, está mais na área da supervisão das necessidades”.

Em relação aos recursos financeiros, os docentes comprovaram que os centros dispunham de verba anual: “há uma verba atribuída anualmente”; “vem a verba diferenciada: verba para equipamentos, vem a verba para deslocações e vem a verba para material de desgaste”; “vem uma verba específica da direção Regional para o CRTIC, para o centro de recursos, vem via agrupamento, mas não são verbas do agrupamento”. Todavia, admitiram que a verba era insuficiente e servia basicamente para as deslocações: “para as nossas deslocações e portanto para equipamento e é pouquíssimo!”; “outra questão, que são custos monetários de deslocação”(a distância); “É impossível devido à distância e aos custos financeiros”; “mas tudo o que é equipamento para NEE é muito caro”.

Só houve um CRTIC que nos informou sobre o montante da verba: “as escolas recebem dinheiro, para funcionamento tem cerca de 3 mil euros”; “é 3 mil euros para despesas corrente, nomeadamente tudo o que tem a ver com... Deslocações”; “Material de desgaste e todo o tipo de coisas e 2 mil euros para aquisição de material”; “fora isso tem, 2 mil euros é muito pouco, como deve imaginar!”.

3.2.4. Contexto político

É de salientar que em relação às entrevistas realizadas aos responsáveis pelos CRTIC, na categoria *contexto político*, embora verificássemos que estes não abordaram este tema.

De facto, em termos de discurso dos docentes em função nos CRTIC, defensores desta medida política que supostamente vai de encontro ao princípio da inclusão, estes não só não abordaram esta questão como também não afirmam que estes centros possibilitam e viabilizam uma educação inclusiva.

3.3. A prática dos docentes responsáveis pelos centros de recursos

À semelhança do que fizemos nas entrevistas resolvemos em primeiro lugar analisar a observação realizada em cada CRTIC individualmente para depois as juntar todas numa só grelha, no sentido de sabermos o que fazem os docentes dos 5 CRTIC na prática.

As observações aos CRTIC n.º 1 e 2 foram realizadas no contexto de trabalho destes docentes no centro. No caso dos CRTIC n.º 3 e 4, acompanhámos os docentes, quando estes foram realizar avaliações para adequação de tecnologias de apoio.

Para facilitar a leitura das grelhas de análises das observações decidimos recortá-la, à semelhança do que já fizemos com as entrevistas, por categoria e subcategoria. Deste modo, apresentamos seguidamente a análise da observação realizada.

3.3.1. Rede dos centros de recursos

Relativamente à categoria *rede de CRTIC*, conseguimos registar unicamente frequência de unidades de registo na subcategoria “mancha geográfica”.

Categoria	Subcategoria	Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 1		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 2		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 3		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 4		Total	
		Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos	0	0	0	1	0	2	0	0	0	3 (2%)
	Mancha geográfica	0		1		2		0		3	

Grelha de análise 8: Observação dos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – Rede de CRTIC

Assim, foi unicamente na subcategoria “mancha geográfica” que encontramos unidades de registo, na observação realizada aos CRTIC n.º 2 e 3.

Nesta observação conseguimos verificar que os docentes fizeram alusão às zonas que cobriam, quando fazem as avaliações em contextos: “explica à mãe, educadora e profª de educação especial... a sua abrangência”; “começa por explicar ... a sua zona de abrangência... todo o distrito de S.”.

No caso do CRTIC n.º 2, receberam por *email* um pedido de avaliação, que não podiam realizar, porque o agrupamento não pertencia à sua zona de abrangência: “- Gafanha da Nazaré não é do nosso centro de recursos?!”

3.3.2. Atribuições dos centros/função da equipa

A categoria *atribuições dos centros/função da equipa* foi a segunda categoria com maior número de frequência de unidade de registos (48%).

É de salientar que a observação do CRTIC n.º 3 e 4 foram realizadas em contexto de avaliação/reavaliação de alunos (5 sobre um total de 7 sessões). Desta forma entende-se que as subcategorias com mais unidades de registo sejam a “avaliação de alunos para adequação de tecnologias de apoio” e “acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE”.

As restantes subcategorias “Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias”; “divulgação da atividade”; “articulação com instituições e entidades”, não tiveram registos significativos.

Categoria	Subcategoria	Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 1		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 2		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 3		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 4		Total	
		Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria
Atribuições dos centros/ função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	4 (3%)	12	0	6	15 (47%)	32	13 (65%)	20	32 (66%)	70 (48%)
	Acompanhamento/monitori- zação dos alunos com NEE	3 (25%)		6		13 (41%)		4 (20%)		26 (37%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	4 (33%)		0		0		1 (5%)		5 (7%)	
	Divulgação da atividade	0		0		2 (6%)		0		2 (3%)	
	Gestão e manutenção das tecnologias de apoio	0		0		0		0		0	
	Criação de parcerias	0		0		0		0		0	
	Articulação com outros CRTIC	0		0		0		0		0	
	Articulação com instituições e entidades	1 (9%)		0		2 (6%)		2 (10%)		5 (7%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	0		0		0		0		0	

Grelha de análise 9: Observação aos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – *atribuições dos centros/função da equipa*

As subcategorias “gestão e manutenção das tecnologias de apoio”; “criação de parcerias”; “articulação com outros CRTIC” e “avaliação dos centros de recursos” não foram observadas, nem quando observamos os CRTIC n.º 1 e 2, no contexto de funcionamento do centro, nem durante as avaliações.

3.3.3. Recursos dos centros

Foi na categoria *recursos* que registámos o maior número de unidades de registo (50%).

Foi as subcategorias “recursos físicos e materiais” e “recursos humanos” que mais unidades de registos foram observadas, com menos registos foram os “recursos financeiros”.

Categoria	Subcategoria	Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 1		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 2		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 3		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 4		Total	
		Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria
Recursos	Recursos físicos e materiais	7 (50%)	14	19 (90%)	21	17 (68%)	25	11 (79%)	14	54 (73%)	74
	Recursos humanos	6 (43%)		2 (10%)		7 (28%)		3 (21%)		18 (24%)	
	Recursos Financeiros	1 (7%)		0		1 (4%)		0		2 (3%)	

Grelha de análise 10: Observação aos docentes responsáveis pelos CRTIC na categoria – *Recursos*

Durante as várias momentos das observações conseguimos verificar que tipo de materiais existiam nos centros, para trabalharem com os alunos¹⁰³, ”F. anda na sala com o Magalhães na mão”; Prof. J. instala o “computador da aluna M, ligando os fios ao *switch* da cadeira de roda”. Por outro lado, durante as avaliações em contexto, percebemos que os docentes se deslocavam com um *Kit*/mala, com vários equipamentos para experimentar com os alunos: “A equipa do CRTIC vem com várias pastas e a mala de viagem (*Kit* para avaliação).”; “os dois colegas do CRTIC instalam o equipamento no gabinete: Ecrã tátil, portátil, teclado adaptado (crianças mais pequenas) e as colunas de som”; “trouxeram fichas

¹⁰³ É de salientar que são alunos do agrupamento onde se encontra localizado o CRTIC.

triplas para ligar os vários fios”; “a equipa já tinha preparado, no portátil, os vários quadros e cartões para o aluno”

Quanto aos recursos humanos, observámos várias situações e momentos onde a equipa estava completa: “os 2 docentes já estavam na sala”; “esteve toda a equipa do CRTIC presente (M, S e F), nesse dia”, assim como averiguámos quantos docentes faziam a avaliação e percebemos que em alguns casos não era a equipa toda: “a equipa do CRTIC de P é composta por 2 docentes: um docente de educação especial (DEE) e o outro das TIC (DTIC.”; “a equipa do CRTIC: P., S. e C. já se encontravam sentados na mesa do fundo”.

3.3.4. Contexto político

É de realçar que à semelhança da entrevista, também na observação, no que diz respeito ao *contexto político* não obtivemos, qualquer unidade de registo nesta categoria, assim como nas suas subcategorias “políticas de Inclusão” e “educação para todos”.

Em suma, consideramos importante ter observado os docentes em função nos CRTIC, tanto no que diz respeito ao contexto de trabalho diário nos centros, como em contexto de avaliação de alunos para adequação de tecnologias de apoio, uma vez que a partir das observações realizadas, conseguimos entender melhor que tipo de prática pedagógica se realiza nos centros e como os docentes fazem a avaliação para adequação de tecnologias de apoio dos alunos com NEE.

Logo à partida, ao solicitar a observação dos docentes em função nos centros, ficámos a saber que no CRTIC n.º 3 não trabalhavam diretamente com alunos. Estes realizam essencialmente a avaliação de alunos para adequação de tecnologias de apoio e acompanhamento/monitorização dos casos.

No caso dos docentes que realizavam intervenção e/ou apoio de educação especial no centro, este só era disponibilizado aos alunos com NEE do agrupamento, onde se encontrava sediado o CRTIC e não era operacionalizado aos outros alunos com NEE dos outros agrupamentos, por um lado por causa da distância, por outro lado por questões relacionadas com transportes e problemas financeiros.

Durante as observações realizadas em contexto de avaliação verificámos qual era o tipo de equipamento utilizado (computador portátil, ecrã táctil, diferentes tipos de teclados e ratos...); instrumentos de registo (grelha de registo de avaliação do CRTIC) e quem participava nas mesmas (docentes, família e técnicos). Também verificámos como estes

eram recebidos nas escolas (eram bem recebidos, num dos casos tinham mesmo preparado um lanche, para no final da avaliação servir de espaço de convívio).

Verificámos ainda que durante as várias idas aos centros, enquanto investigador atento ao que se passa à sua volta, constatámos que os comportamentos de alguns docentes se alteravam nos momentos em que se fazia um registo (gravação ou ao tirar notas) comparativamente com outros momentos em que não se estava a efetuar qualquer registo. Também, foi perceptível alguma insegurança no trabalho desenvolvido por parte de alguns docentes de educação especial neste contexto, sendo justificado por uma docente desta forma: “porque nós há coisas de programação que não sabemos! Porque não está dentro da nossa área de formação”. Verificamos ainda que houve em alguns casos alguma informação ocultada¹⁰⁴.

Mesmo se as observações não foram realizadas de forma sistemática para se poder obter um registo criterioso dos factos, globalmente permitiu-nos verificar as diferentes dinâmicas existentes nos centros.

Efetivamente, encontrámos alguma variedade na dinâmica do funcionamento dos CRTIC. Assim, pensamos que são “as pessoas que fazem toda a diferença”, ou seja, são os docentes, de acordo com o seu perfil (personalidade e formação) que fazem os centros funcionar. A alteração de um membro da equipa implica automaticamente uma mudança no funcionamento do centro, ou até mesmo, o tempo disponível para desempenhar estas funções, como várias vezes no foi dito “era preciso que estivesse mais tempo aqui”.

Da mesma forma, o ambiente era diferente nos vários centros, por exemplo, conseguimos presenciar em dois CRTIC, um ambiente mais alegre, onde os colegas brincavam uns com os outros, com sentido de humor e noutros, ao contrário os colegas eram mais reservados com um ambiente mais pesado.

Sentimos também alguma insegurança por parte de alguns docentes no desempenho destas funções, aliás foi-nos claramente confirmado por uma docente, que sentia que não tinha formação suficiente para o desempenho deste cargo. Por outro lado, seria suposto que cada centro, enquanto local de atendimento à comunidade escolar disponibilizasse o mesmo tipo de resposta aos seus utilizadores do norte ao sul do país, mas isso não acontece na prática, porque uns docentes estão melhores preparados para o efeito do que outros.

¹⁰⁴ Recordámos que um dos CRTIC não permitiu que se realizasse qualquer observação e outros só permitiram que se realizasse a observação no centro e não em contexto de avaliação.

Ainda durante a realização da avaliação para adequação das tecnologias de apoio, foi bem patente que a boa disposição e o “à vontade” na utilização das tecnologias de apoio e a resolução dos problemas técnicos são condicionantes fundamentais para que a avaliação decorresse bem ou mal, com ou sem a colaboração do aluno.

Por todas estas razões, independentemente dos CRTIC funcionarem numa sala, com o mesmo equipamento de base, as mesmas normas de funcionamento imposta pelo ministério, cada um tem a sua própria dinâmica criada pelos docentes que estão envolvidos no processo.

4. O centro de recurso número três

Decidimos realizar a análise do centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial número três em profundidade, passando deste modo de uma situação macro (estudo em cinco CRTIC a nível nacional), para uma situação micro, uma vez que dificilmente se conseguiria ter a perspetiva de todos os utilizadores dos cinco CRTIC através de entrevistas, sendo a abrangência de cada um a nível distrital, com dezenas de concelhos.

Pelo exposto, resolvemos escolher um concelho da zona de abrangência de um dos cinco CRTIC em estudo, no caso em concreto o CRTIC nº 3, no sentido de se obter a perspetiva dos seus utilizadores, fazendo uma entrevista a todos os docentes de educação especial de um concelho. Esta decisão deve-se ao facto de pertencermos, em termos profissionais, ao centro e concelho em questão.

4.1. Aplicação das normas pelo centro de recurso número três

Neste ponto, em primeiro lugar, realizámos a aplicação das normas, posteriormente cruzamos os dados a partir da perspetiva dos docentes em função no CRTIC (análise da entrevista destes docentes) com a observação (análise da observação) e finalmente a perspetiva dos seus utilizadores.

Utilizámos igualmente as algumas das categorias de análise, nomeadamente, o *contexto político, a rede de CRTIC, as atribuições dos centros/funções da equipa e os recursos*.

4.1.1. Contexto político

Quanto à categoria “Contexto Político”, o centro n.º 3, no seu sítio *online* indica os princípios da inclusão referindo que seguem as políticas atuais:

...foi criado no ano lectivo de 2008-2009 no âmbito da política de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter prolongado, no ensino regular, e da medida inserida no Plano de Acção para a Integração da Pessoa com Deficiência ou Incapacidade.¹⁰⁵

4.1.2. Zona de abrangência do centro de recurso número três

Relativamente à “Rede do CRTIC” e à subcategoria “*mancha geográfica*”, o CRTIC refere que abrange todo o distrito de S. como sendo a sua “zona de abrangência”.

4.1. 3. Atribuições/objetivos definidos pelo centro de recurso número três

Como já indicámos no início da terceira parte, voltamos a relembrar as atribuições do CRTIC n.º 3:

- a) Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, para efeitos de utilização de tecnologias de apoio e adequação do equipamento/ajuda técnica à sua situação particular, com vista a garantir a inclusão destes alunos no processo de ensino aprendizagem;
- b) Acompanhamento dos alunos através da monitorização da intervenção e de reuniões de avaliação que ao longo do processo se percepcionem importantes;
- c) Prestação de serviços de informação, formação, aconselhamento e documentação aos professores, outros técnicos e famílias no que respeita a utilização das tecnologias de apoio e também das metodolo-gias a implementar na sala de aula;
- d) Promoção de encontros, seminários, workshops no âmbito da Educação Especial tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação;
- e) Divulgação da actividade e dos meios do Centro de Recursos junto das escolas da sua área de abrangência e da comunidade em geral;
- f) Acompanhamento dos alunos que se encontram hospitalizados ou domiciliados por razões de doença grave ou incapacidade e que utilizam sistema de videoconferência ligado à escola (teleaula);
- g) Gestão e manutenção das tecnologias de apoio, em colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento de escolas;

¹⁰⁵ Apresentação da equipa do centro encontra-se num documento em *pdf* disponível no seu sítio, consultado em 3 de maio de 2012.

- h) Criação de parcerias que possam enriquecer as dinâmicas do Centro de Recursos;
- i) Articulação e troca de experiências com outros Centros de Recursos TIC para a Educação Especial;
- j) Articulação local com os serviços de saúde e da segurança social, Instituições de Ensino Especial, Autarquias, Instituições do Ensino Superior e entidades vocacionadas para as NEE em geral;
- k) Sensibilização de empresas/serviços públicos para a admissão de alunos em programas de transição para a vida activa.¹⁰⁶

4.1.4. Recursos do centro de recurso número três

O centro de recursos menciona os contactos do centro de recursos e do agrupamento a que pertence. Menciona o nome do coordenador do centro e os vários elementos que compõe a equipa (3 docentes).

No seu *menu* encontram-se ainda diversas informações:

- Formulários
- Legislação
- Contacto
- Onde estamos
- Boletins informativos
- Sítios de referência

Salienta-se que este centro de recursos tem a sua própria plataforma¹⁰⁷ e publica regularmente boletins informativos que estão disponíveis, *online*. Estes podem ser descarregados fazendo o *download*. Também disponibilizam os “formulários de pedidos de diagnóstico” e as autorizações necessárias para avaliação.

4.2. A perspetiva dos docentes responsáveis pelo centro de recursos número três

Podemos verificar através da grelha de análise da entrevista aos docentes em função no CRTIC n.º 3, que a categoria com maior frequência de unidades de registo é a categoria *atribuições dos centros/função da equipa* (55%), seguida pelos *recursos* (31%) e a *rede de CRTIC* (14%). É de salientar que a categoria, *contexto político* não obteve qualquer registo (0%).

¹⁰⁶ Informação recolhida *online* no sítio do CRTIC.

¹⁰⁷ *Idem*.

Categoria	Subcategoria	Frequência de Unidades de registo	
		Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	0	0
	Educação para todos	0	
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos	3 (25%)	12 (14%)
	Mancha geográfica	9 (75%)	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	17 (35%)	49 (55%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	8 (16%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	7 (14%)	
	Divulgação da atividade	3 (6%)	
	Gestão e manutenção do equipamento	0	
	Criação de parcerias	0	
	Articulação com outros CRTIC	2 (4%)	
	Articulação com instituições e entidades	4 (8%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	8 (16%)	
Recursos	Recursos físicos e materiais	13 (46%)	28 (31%)
	Recursos humanos	9 (32%)	
	Recursos Financeiros	6 (22%)	

Grelha de análise 11: Entrevista realizada aos responsáveis pelo CRTIC n.º 3

Relativamente às subcategorias, na categoria *atribuições dos centros/função da equipa*, com mais unidades de registo verificamos que a subcategoria que obteve mais incidência foi a subcategoria “avaliação dos alunos para adequação de tecnologias de apoio” (35%), seguida de “acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE” (16%) e “avaliação dos centros de recursos” (16%).

Os docentes evidenciaram que as suas funções eram a avaliação dos alunos para adequação de tecnologias de apoio, afirmaram que fizeram “a avaliação de todos os alunos”, inclusivamente este ano construíram um novo documento de base para fazer avaliações e “servir de guião”. Depois surge o acompanhamento dos casos “para saber como é que os alunos estão, como é que estão a funcionar, se as recomendações que foram feitas se continuam a fazer sentido”.

A seguir aparece a “informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias” (14%), que organizaram no “próprio agrupamento, para situações aqui que os professores nos vão pedindo”, nos outros agrupamentos admitiram que era um “bocadinho mais difícil”, apostando nas “formações que as pessoas precisam... à distância é muito mais fácil”, vão também “tentar lançar ... construção de outros cursos deste género” (à distância).

Com menos registos vem a “articulação com instituições e entidades (8%), a divulgação da atividade” (6%) e “a articulação com outros CRTIC” (4%). Os docentes afirmaram que tentaram “criar ... estabelecer ligação como todos os colegas da educação especial, do nosso distrito”.

Não houve qualquer registo nas subcategorias “gestão e manutenção do equipamento” e “criação de parcerias” (0%).

Na categoria *recursos*, a subcategoria que registou maior número de unidades de registo foram os “recursos físicos e materiais” (46%), seguida pelos “recursos humanos” (32%) e “recursos financeiros” (22%). Os docentes explicaram os recursos que se encontravam no centro: “equipamento dados pelo Projeto ASTRO, da fundação PT, que fez pareceria com a DGIDC...foi-nos colocado também cá, esse equipamento”; “ enquanto CRTIC tivemos o equipamento do Projeto ASTRO”; “Os materiais que temos aqui, à exceção daquela impressora, esta grande que aqui temos, que foi depois, dada pela DREL”. Explicaram também que não havia espaço para o centro no agrupamento e por isso tiveram de adaptar uma sala: “isto era tudo um laboratório de Matemática e portanto roubamos um

bocadinho de espaço ao laboratório de Matemática foi feito esta divisão, esta parede”. Na verdade verificamos que o centro era metade de uma sala, ou seja, um espaço muito limitado.

Em relação aos “recursos humanos” afirmaram que só um dos três elementos reunia os critérios estipulados pelo ministério para os docentes com funções nos centros “efetivamente reúne habilitações nas duas áreas. Como não havia mais ninguém com habilitações nas duas áreas” (educação especial e TIC), foram nomeadas mais duas docentes de educação especial sem formação nas TICs.

Em termos de “recursos financeiros” disseram: “temos uma atribuição de verba, que vem para a escola, para o Agrupamento, para nós enquanto CRTIC, para as nossas deslocações e portanto para equipamento e é pouquíssimo!”; “Andamos todo o ano a tentar gerir, a ver, depois chegamos no final do ano todo e conseguimos ter ali, qualquer verbazinha”, para aquisição de material, ou seja, a verba vai praticamente toda para as deslocações dos docentes e não sobra para compra de novos equipamentos ou atualização dos que têm.

Na categoria *rede de CRTIC*, das duas subcategorias existentes, a que foi mais valorizada foi a “mancha geográfica” (75%) e depois registaram-se os “critérios para a distribuição dos centros de recursos” (25%).

Os docentes explicaram os critérios de escolha da criação do centro no agrupamento onde se encontra sediado dizendo que: “veio elementos da DREL e da DGIDC explicar à direção, o que estavam a pensar fazer em relação aos centros de recurso”; “aqui, neste agrupamento, por ter um espaço bom, acessível, ser em S¹⁰⁸. que também era mais ou menos central em termos do distrito”; “Aqui reuniam uma série de requisitos que a DREL e a DGIDC entenderam que poderia ser bom para cá”.

Neste caso, ficamos sem perceber porque é que a equipa tem: “tido muitos pedidos de zonas distantes e aqui da zona muito próxima, não temos tido tantos” e “só não temos utilizadores aqui porque, não temos utilizadores daqui, da área geográfica próxima que justifique virem aqui ao centro”, ou seja, pelo que foi dito, há algumas contradições nas afirmações e, se por um lado se justifica a localização do centro nessa cidade pela acessibilidade, por outro lado os utilizadores/alunos que necessitam de tecnologias de apoio frequentam agrupamentos de escolas a quilómetros de distância.

¹⁰⁸ S. é a letra inicial da cidade e capital do distrito.

Por outro lado, admitiram que a zona de abrangência era muito grande: “lá está a área geográfica é muito grande e temos dificuldade de ir aos sítios todos”.

4.3. A Prática do centro de recurso número três

Para a análise da observação utilizámos as mesmas categorias e subcategorias da pesquisa documental e entrevista.

Categoria	Subcategoria	Frequência de Unidades de registo	
		Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	0	0
	Educação para todos	0	
Rede de CRTIC	CrITÉrios para distribuição dos centros de recursos	0	2 (3%)
	Mancha geográfica	2	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	15 (47%)	32 (54%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	13 (41%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	0	
	Divulgação da atividade	2 (6%)	
	Gestão e manutenção do equipamento	0	
	Criação de parcerias	0	
	Articulação com outros CRTIC	0	
	Articulação com instituições e entidades	2 (6%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	0	
Recursos	Recursos físicos e materiais	17 (68%)	25 (43%)
	Recursos humanos	7 (28%)	
	Recursos Financeiros	1 (4%)	

Grelha de análise 12: Observação ao CRTIC n.º 3

Na análise da observação à prática realizada ao CRTIC n.º 3, durante três sessões, verificámos a partir dos dados obtidos que a categoria com mais unidades de registo foi novamente a *atribuições dos centros/função da equipa* (54%), segue-se a categoria *recursos* (43%) e com muito menos unidades de registo a categoria *rede de CRTIC* (3%). A categoria *contexto político* não obteve nenhuma unidade de registo.

Relativamente às subcategorias, na categoria *atribuições dos centros/função da equipa*, a subcategoria que obteve maior número de unidades de registo foi a “avaliação dos alunos para adequação de tecnologias de apoio” (47%) e logo a seguir o “acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE” (41%). Com o mesmo número de unidades de registo aparece a “divulgação da atividade” (6%) e a “articulação com instituições e entidades” (6%). As subcategorias “informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias”; “gestão e manutenção do equipamento”; “Criação de parcerias”; “Articulação com outros CRTIC” e “avaliação dos Centros de recursos” não obtiveram qualquer unidade de registo (0%).

De acordo com as observações realizadas, podemos verificar que o trabalho dos docentes em função no CRTIC centrava-se essencialmente na avaliação dos alunos com NEE para adequação de tecnologias de apoio. Estes docentes realizaram as avaliações em equipa: “Fazem as avaliações em conjunto”; “A Equipa do CRTIC de S. para a avaliação tem folhas de registo de funcionalidade e acessibilidade “Itens de Registo/Funcionalidade/Acessibilidade”; “registam os dados em documentos do CRTIC (Registo da observação) ”. Pudemos ainda observar que durante as avaliações estiveram sempre presentes a/o docente de educação especial que acompanha o/ aluno(a) e os docentes titulares de turma e/ou pais (“... a educadora colabora na avaliação”). Conseguimos vários registos onde a equipa explica que no final da avaliação enviam um relatório: “o Prof. P. informa que depois enviarão para o Agrupamento o Relatório da avaliação”; “ tudo irá explicado no relatório”; “Depois os docentes do CRTIC fazem um relatório para o CT, sobre esta reavaliação com as recomendações”.

Durante as avaliações a equipa aproveitou a ocasião para divulgar a sua atividade: “O professor explica à mãe, educadora e profª de educação especial, as finalidades do CRTIC”; “começa por explicar o funcionamento do CRTIC”.

Registamos ainda vários momentos em que a equipa realizou o acompanhamento/monitorização dos alunos, aliás duas das três observações foram reavaliações dos casos: “Os professores do CRTIC ficam a falar com o Prof. D sobre o que Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa – Instituto de Educação

deve fazer depois desta avaliação e dão recomendações para o Conselho de Turma, ajustando estratégias”.

Na subcategoria *recursos*, a subcategoria que obteve mais unidades de registo foram os “recursos físicos e materiais” (68%) e os “recursos humanos” (28%), sendo a subcategoria “recursos financeiros” (4%), a subcategoria que obteve menos unidades de registo.

Em relação aos “recursos físicos e materiais” pudemos verificar, nas observações realizadas o material que dispunham para realizar as avaliações: “O Prof. P abre o portátil e liga-o”; “acho que te vou arranjar um rato”; “procura um rato sem fio que liga através de uma *PEN*”; Prof^a. P diz para a Prof^a S: “já teve a fase do *Aventuras 2* e agora o *Tuckspain*”; “Vamos experimentar outro rato mais pequeno”; A prof^a. C, do outro lado da mesa, tira da mala uma caixa com um teclado”.

Na categoria *rede de CRTIC*, a única subcategoria registada foi a “mancha geográfica”. Assim observamos que a equipa explicava a zona geográfica que cobria: “explica à mãe, educadora e prof^a de educação especial... a sua abrangência”; “...a sua zona de abrangência”; “todo o distrito de S.”.

4.4. A perspetiva dos utilizadores do centro de recurso número três

Neste estudo entendeu-se equacionar a importância de se poder ver o “outro lado”, ou seja, não apresentar unicamente a perspetiva dos CRTIC e do ME, mas também ouvir o que os utilizadores (docentes de educação especial) tinham a dizer. A recolha deste conjunto de dados foi organizado no sentido de se obter a perceção dos docentes de educação especial de um concelho inteiro, sobre o trabalho desenvolvido pelo CRTIC, da sua zona de abrangência e a utilidade destes serviços para a educação especial e para o seu trabalho diário.

Para esta análise das entrevistas (26) aos docentes de educação especial em função num concelho, da zona de abrangência do CRTIC n.º 3, tivemos necessidade de alterar as categorias e subcategorias que até ao momento tínhamos utilizado para a análise da pesquisa documental, entrevista aos docentes em função nos CRTIC e observação da sua prática. Assim, mantivemos as categorias: *contexto político*, *rede de CRTIC*, *atribuições dos*

centros/função da equipa e substituímos os recursos por *utilidade do CRTIC*. Alteramos também algumas subcategorias que não faziam sentido para a análise pretendida.

Categoria	Subcategoria	Frequência de Unidades de registo	
		Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	3	3 (2%)
	Educação para todos	0	
Rede de CRTIC	Mancha geográfica/CRTIC a quem pertence	20	20 (13%)
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	18 (37%)	49 (33%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	15 (31%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	2 (4%)	
	Divulgação da atividade	14 (28%)	
Utilidade do CRTIC	Dado positivo	44 (56%)	78 (52%)
	Dado negativo	18 (23%)	
	Desconhecimento sobre estes serviços	16 (21%)	

Grelha de análise 13: Entrevista aos utilizadores do CRTIC n.º 3

Verificámos a partir da análise das entrevistas aos docentes de educação especial, enquanto utilizadores do CRTIC n.º 3, que a categoria com maior número de unidades de registo foi a *utilidade do CRTIC (52%)*, ou seja, permite-nos apurar de forma significativa

(mais de 50%) a utilidade destes centros para os seus utilizadores. A seguir surge *atribuições dos centros/função da equipa* (33%), *rede de CRTIC* (13%) e por último o *contexto político* (2%).

Relativamente à categoria *utilidade do CRTIC*, a subcategoria com o maior número de unidades registos foi “dado positivo” (56%), a seguir “dado negativo” (23%) e a subcategoria com menos unidades de registo dentro da categoria foi “desconhecimentos sobre estes serviços” (21%).

É ainda de salientar, que se somamos os “dados negativos ao desconhecimento sobre estes serviços” (23% + 21% = 44%) o resultado obtido é ainda inferior aos “dados positivos” sobre a utilidade do CRTIC (56%), o que indica claramente que a utilidade dos CRTIC é significativa para os utilizadores do CRTIC nº 3.

Na categoria *atribuições dos centros/função da equipa*, a subcategoria com mais unidades de registo foi “avaliação dos alunos para adequação de tecnologias de apoio” (37%) e logo a seguir “acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE” (31%). Depois aparecem as subcategorias “divulgação da atividade” (28%) e ainda com menos unidades de registo a “informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias” (4%).

Mesmo não sabendo todas as atribuições, os utilizadores tinham conhecimento que uma das atribuições dos CRTIC era a avaliação dos alunos para adequação de tecnologias de apoio: “As finalidades e atribuições do CRTIC são diversas, uma delas é fazer avaliação de meninos com NEE”; “a finalidade é a avaliação em primeira mão”; “Bom, eu nunca necessitei... mas eu penso que isso é feito através do departamento de educação especial, que entrará em contacto com o centro e pedirá?! Será essa avaliação, a definição de quais são as tecnologias de facto que são necessárias para cada caso e posteriormente indicação de como as obter e funcionar”.

Depois também sabem que é o “acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE”; “posteriormente durante o processo será uma função de reavaliação ou acompanhamento, da aplicação dessas tecnologias indicadas”.

Sobre estas atribuições surgiram ainda muitas ideias erradas: “também intervenção, penso eu?”; “Portanto, é apoiar as escolas com alguns recursos”; “as atribuições... será apoiar as escolas, neste caso, com materiais, recursos a nível da informática, que possam ajudar as crianças a evoluir, pelo menos é este o conhecimento que tenho”; “acompanhamento, facultar material, aconselhamento sobre material mais recente etc.”.

Até foram relatadas experiências que tiveram com os anteriores serviços do CANTIC que associam às atuais atribuições CRTIC, o que é incorreto: “tive um aluno que era acompanhado, apoiado e acompanhado pelo antigo CANTIC que este veio substituir”; “Sim é apoiar os alunos que precisam de... equipamentos específicos, softwares, portanto alunos com... dificuldades cognitivas... e... limitações físicas”.

Relativamente à “divulgação da atividade” encontramos por um lado docentes que recebiam regularmente informação: “eu tenho conhecimento do centro de S. vou recebendo frequentemente informação daqueles *fliers*, que elas mandam por *email*”; “sim, temos! Eles informaram-nos... eles deram-nos um folheto e tudo”. Por outro lado, existem alguns desconhecimentos sobre estes serviços: “ Não, não tenho tido qualquer informação”; “Já ouvi falar nos centros de recursos... mas TIC... (parece hesitar), no âmbito das TICs mas, não recebi informação nenhuma a este respeito”; “Sim, têm as mesmas funções do que os centros de recursos para a integração, mas ao nível da informática”; “Já ouvi falar, mas pouco! Tenho pouco conhecimento no assunto”.

Estes dados acabam por confirmar o que já tínhamos apurado na entrevista aos docentes do CRTIC n.º 3 (a atribuição de divulgação da atividade pouco valorizada por estes). Também surgiu um docente que teve uma experiência de trabalho na sua anterior colocação com um outro CRTIC, onde a informação que tinha comparativamente a sua colocação neste concelho com o CRTIC n.º 3 era bem diferente da experiência que tinha: “Aqui agora, desconhecemos muito em parte... porque a própria distância física nos condiciona”, ou seja, quando o docente esteve colocado no concelho onde se encontrava sediado o CRTIC, tinha regularmente informação e formação sobre este e, atualmente como está colocado longe do CRTIC não teve acesso à informação sobre o CRTIC n.º 3.

Deste modo, percebe-se a razão de termos pouco registos relativamente à “informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes” neste concelho.

As subcategorias ainda com valores pouco significativos foram a “mancha geográfica/CRTIC” e as “políticas de Inclusão”, não havendo registo de nenhum dado relativo à “educação para todos”. Só alguns utilizadores tinham informação sobre a zona de abrangência: “sei que há uma média de 2, 3 por distrito, não é, um, dois, três, são 2,3 e realmente são 25.”; Sim sei é o CRTIC de S.”.

Ao compararmos os dados relativos à entrevista e observação do CRTIC n.º 3 com os dados obtidos na análise das entrevistas aos utilizadores do mesmo, verificamos que a situação inverte-se, obtendo um maior número de unidades de registo, no que se refere à

utilidade do CRTIC e a atribuição/função da equipa, uma vez que também a situação e o foco da análise se alteram.

Verificámos ainda que em termos de perspetiva dos docentes em função no CRTIC, as categorias *contexto político e rede de CRTIC* obtiveram o menor número de unidades de registo, em contrapartida os seus utilizadores focaram esta categoria (*contexto político* com 2%). Salientando-se que os utilizadores abordam a questão no que se refere à subcategoria “Políticas de Inclusão”, mas que esta categoria nunca foi registada na entrevista aos responsáveis pelo CRTIC n.º 3, nem durante a observação ao mesmo (0%).

Uma docente em vinte e seis abordou a questão das “políticas de Inclusão”, dizendo: “ Eu penso que são centros que pretendem incluir pessoas com NEE, na sociedade?!”; “E, que promovem com isso, a inclusão de cidadãos na sociedade, ou seja, na escola”, o que nos leva a pensar que os utilizadores acreditam que os CRTIC favorecem os princípios da Inclusão, mas na perspetiva dos responsáveis pelo CRTIC, esta ideia não aparece.

5. Discussão dos resultados

Mainardes (2006) afirma que há políticas educacionais que sofrem alterações desde a sua formulação inicial até à sua implementação no contexto da prática e dos seus efeitos. O autor refere que os professores e outros profissionais exercem um papel ativo no “processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” dessa forma, o que eles pensam e que acreditam têm implicações diretas no processo de implementação dessas mesmas políticas. Acrescenta igualmente que a ideia de que as políticas “têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada”. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.

A criação dos Centros de Recursos TIC, para a educação especial, em termos de medida política, acaba por se enquadrar, como sugerem Magalhães e Stoer (2002) em “soluções que são meias-soluções”, ou seja, esta medida acaba por ser uma “meia-solução”; focada nos objetivos impostos a nível europeu, nomeadamente através de Resolução do Conselho de Ministros¹⁰⁹, com o primeiro PAIPDI¹¹⁰, neste caso, não está diretamente centrada nos sujeitos, mas sim nos meios. Por esta razão, verificamos que os CRTIC

¹⁰⁹ RCM n.º 88/2008 de 29 de Maio.

¹¹⁰ Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências e ou Incapacidades

destinam-se essencialmente à “avaliação de alunos para adequação de tecnologias de apoio” e “acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE”, ficando muitas vezes no papel, ou seja, não se situa diretamente na intervenção/apoio junto dos alunos.

Seria sim, “uma solução” se fosse implementada seguindo os verdadeiros princípios orientadores de Inclusão e de escola para todos, mas na prática esta situação acaba por não se verificar, uma vez que percebemos que estes princípios não eram uma constante nos discursos dos docentes em função nos centros, pouco focados pela docente responsável e não sendo visto pelos utilizadores do centro de recurso número três, como uma das atribuições/funções dos centros.

À primeira vista, os CRTIC parecem ser claramente uma mais-valia para os seus utilizadores em termos de utilidade para a educação especial, só que efetivamente não só, não abrange todos os alunos com NEE, como acaba por beneficiar diretamente e unicamente os alunos com NEE do próprio agrupamento onde este se encontra sedado.

Por outras palavras, a ação política do Estado vai produzindo enormes e frequentes contradições, que conduzem muitas vezes ao ‘insucesso das políticas’.

Podemos perceber melhor esta situação através da representação (figura 9), que representa o Universo de alunos em escolaridade obrigatória frequentando a escola (1 235 464 alunos), assim como o número de alunos abrangidos pela educação especial através da legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, 31 776 alunos¹¹¹, desse número só alguns dos alunos com NEE (cerca de 5 000 alunos sinalizados)¹¹² foram avaliados pelos Centros de Recursos TIC até 2010.

Se a medida fosse realmente inclusiva, os CRTIC estariam ao dispor de todos os alunos do sistema educativo português, tal como se prevê “numa escola de todos”. Mas, esta situação não foi contemplada na criação destes centros, como podemos perceber através das palavras da responsável pelos CRTIC no ministério: “infelizmente quando se lançam as medidas mais generalistas, não é, Dizer: “isto é um programa que é para todos, nós sabemos”!

¹¹¹ Dados relativos aos resultados do Plano de Ação 2005-2009. *Educação Inclusiva da retórica à prática*. DGIDC (p. 45).

¹¹² Dado fornecido pela entrevista realizada à responsável pelos CRTIC, no ministério da educação.

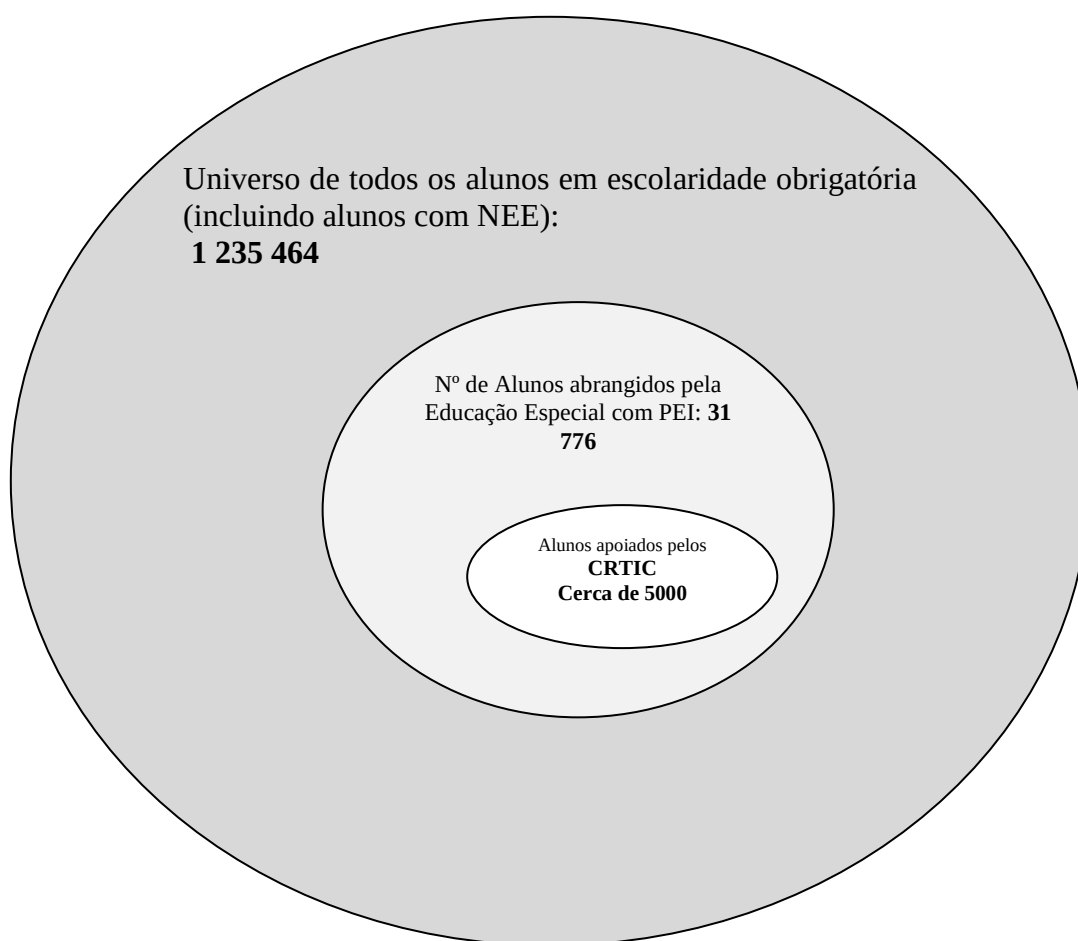


Figura 9: Representação do universo de alunos em escolaridade obrigatória no ano de 2009

Em conclusão, o que se verificou na prática, foi que não era esta a perspetiva do ministério da educação, a função destes centros é “avaliar os alunos e as necessidades que eles têm de tecnologias de apoio” (palavras da responsável pelos CRTIC no ministério da educação), mas de acordo com a figura 9, esta avaliação só se destina a alguns, ao contrário do que diz a norma em termos de contexto político: “a criação de uma rede nacional de Centros de Recursos em Tecnologias de Apoio à Educação Especial decorre de uma política de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter prolongado, no ensino regular”¹¹³.

No fundo constatámos que os CRTIC acabavam por criar ainda mais desigualdades entre os alunos, ou seja, se partimos do pressuposto que as tecnologias são uma mais-valia

¹¹³ Citação das Normas orientadoras para os CRTIC, para a educação especial.

para todos os alunos com necessidades educativas especiais, assim como para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e atualmente existindo no mercado tecnologias para todas as problemáticas e dificuldades, destinadas às várias limitações físicas e intelectuais em termos de materiais/ equipamentos, *hardware* e *software*, estas deveriam ser disponibilizadas a todos os alunos que delas necessitam e não só para alguns.

No que diz respeito ao processo de criação de um centro de recursos educativos, entendemos como Bento (1993) que se devem equacionar vários pontos fundamentais. Neste caso, em termos de centros de recursos TIC, para a educação especial propomos os seguintes critérios, a partir dos critérios que a autora preconizou e adequando-os aos CRTIC:

- A existência de uma verdadeira equipa;
- A existência de um coordenador a tempo inteiro que possui formação especializada na educação especial e nas tecnologias de apoio, assim como competências no campo da organização, gestão dos recursos e no campo da formação de professores;
- O apoio e confiança da gestão e direção da escola, como meio de dar credibilidade ao centro;
- O apoio de outras institucionais e entidades que validem a sua existência (universidades, instituições, direções regionais, autarquia e os centros de recursos para a inclusão e outros CRTIC), como meio de garantir o envolvimento por parte dos responsáveis pelas políticas educativas.

Sabendo que se tratava de uma prioridade, por parte do XVII Governo Constitucional, que afirmou que a criação de centros de recursos eram os “pilares nucleares” da sua reforma educativa, constituindo-se como um conjunto de processos orientados para os resultados e o reforço da autonomia das escolas, representando ainda uma resposta perante os desafios colocados à educação, entende-se a insistência na criação dos mesmos.

O Ministério da Educação decidiu assim, que os recursos deviam de ser:

- o mais diversificados possível para corresponderem à diversidade de necessidades que habitualmente surgem na educação especial;
- o mais qualificados possível para garantirem uma resposta adequada às necessidades;
- geridos o melhor possível de modo a que se encontrem no lugar e na altura certas em que são necessários¹¹⁴.

¹¹⁴ Medidas preconizadas para todos os centros de recursos educativos e de acordo com a legislação em vigor naquele momento.

De acordo com os dados apurados neste estudo, o cenário previsto pelo ministério não corresponde à realidade encontrada no terreno, pelo contrário, na prática encontramos situações de “desenrasque” com o que havia (material de base oferecido pela fundação PT através do Projeto ASTRO), os profissionais admitindo não estar à altura das suas funções (não dominavam a utilização dos equipamentos, não conseguindo fazer formação aos colegas) e verba insuficiente (só chega para as deslocações).

Relativamente à *rede dos CRTIC*, surgiu claramente a questão da distância/abrangência referida várias vezes nas entrevistas aos responsáveis pelos CRTIC, assim como nas entrevistas aos utilizadores, sendo uma barreira à utilização dos centros, ou seja, se o CRTIC está perto, utilizam-no, mas se está longe, não tanto e sobretudo indiretamente, pelos meios de comunicação existentes (*email*, telefone, correio...).

Verificámos ainda que a localização dos CRTIC foi definida a nível central, fazendo um convite diretamente aos agrupamentos para criarem estes centros. No entanto, houve contradições nas respostas a esta questão quanto à escolha do local/agrupamento, por um lado, houve alguns docentes que achavam que fazia sentido a localização do CRTIC, ao contrário doutros que alegaram critérios diferentes contradizendo-se: “tinha que ser em escolas que tivessem unidades especializadas” (não sendo uma constante em todos os agrupamentos onde se encontram sedeados os CRTIC) ”; “estarem concentradas em sítios, que sejam centro aglutinador das necessidades”. Ora, depois disseram o oposto: “temos tido muitos pedidos de zonas distantes e aqui da zona muito próxima, não temos tido tantos”.

Em relação à zona que os CRTIC têm de cobrir, surgiram várias queixas relativamente à abrangência, porque alguns percorrem centenas de quilómetros para avaliarem os alunos, ao contrário doutros localizados nos grandes centros que não precisam de o fazer.

Assim, gostaríamos de saber como puderam pensar que um único CRTIC seria capaz de responder a todos os alunos com NEE de uma região inteira, como é o caso do Algarve? Um dos docentes em função nesse CRTIC, tal como nós, também se questionou: “É essa a questão! Estamos a falar de um distrito com uma extensão enorme...deslocações, do tipo de transporte, das limitações que têm por vezes em termos físicos, enfim!”. Além disso, verificamos que os agrupamentos onde se encontram sedeados os CRTIC acabam por beneficiar mais e diretamente do centro do que outros agrupamentos de escolas dos concelhos situados mais longe: “mas sim para alunos diretamente, são os alunos deste agrupamento, diretamente, ou seja, vem cá todos ou uma ou duas vezes, duas vezes por

semana aqui ao centro de recursos, com os quais trabalhamos a nível das ajudas técnicas”; “trabalhamos com eles diretamente aqui só no agrupamento, fora do agrupamento; vamos avaliar alunos, desde que sejam solicitados, ou seja o funcionamento é assim: eles pedem-nos para lá ir” (Palavras dos docentes em função nos centros). Assim, os alunos com NEE do agrupamento onde se encontra sedado o CRTIC ficam privilegiados em relação aos outros agrupamentos de escolas situados a quilómetros de distância pertencente à mesma zona de abrangência. A responsável acabou por admitir que esta situação não devia acontecer: “nos agrupamentos onde estão sedados acabam por ser privilegiados...por beneficiar... beneficiar, da sua instalação, mas efetivamente esse nunca foi o objetivo”.¹¹⁵

Por tudo o que foi dito relativamente à localização dos CRTIC nos agrupamentos, consideramos que esta situação deveria ser revista, uma vez que existem agrupamentos privilegiados em detrimento de outros, dentro da mesma zona de abrangência.

Relativamente ao funcionamento dos CRTIC, verificámos a partir das observações e entrevistas realizadas a existência duma dinâmica própria e diferente em cada CRTIC, havendo várias formas de funcionamentos entre eles, uns fazem intervenção com alunos, outros não; uns apostam mais na formação do que outros; uns divulgaram mais a sua atividade, outros menos; uns articulam e fazem mais parcerias do que outros. Mas todos fazem realmente avaliação de alunos para adequação de tecnologias de apoio e acompanhamentos dos casos, assim como realizam anualmente a sua autoavaliação que enviam para a DGIDC, especificamente à responsável na DGIDC.

Os CRTIC acabam por não ser “centro de recursos”, já que estes não fazem empréstimo de equipamento ou material existente no mesmo. De acordo com as afirmações dos docentes, o equipamento/material existente é exclusivamente destinado para a avaliação dos alunos para adequação de tecnologias de apoio, havendo unicamente um exemplar no centro. Nas entrevistas um docente referiu mesmo que “muita gente nos questiona se este é um centro de recursos que serve para requisitar, esse é o grande desejo, claro dos colegas na escola e a ânsia deles era poder chegar aqui escolhiam traziam uma lista com material, requisitavam, levavam e depois provavelmente no final do ano vinham devolver, ... era ótimo que assim fosse!”, mas não é o caso.

Quanto à questão dos recursos físicos, constatamos que na prática, os CRTIC eram uma sala de aula, disponibilizada para o efeito. Surgiu até um caso onde foi a metade de

¹¹⁵ Palavras da responsável pelos CRTIC no ministério da educação.

uma sala (metade do laboratório de matemática), ou seja, trata-se de um espaço bastante limitado que não foi criado e/ou para a implementação do CRTIC. Ao contrário do recomendado por Bento (1993), que cita como exemplo a criação de um centro de recursos no estrangeiro que se destinava a “facilitar o acesso às tecnologias da informação em meio rural”, onde decidiram colocar à disposição, logo à partida um espaço próprio para a implementação do centro de recursos.

Ainda sobre a questão dos utilizadores usufruírem deste espaço para beneficiarem de apoio tecnológico, a resposta foi categórica: “Não, não dá! É impossível devido à distância e aos custos financeiros, para minimizar pronto, os custos financeiros a nível das deslocações, havendo casos onde beneficiam os alunos dos agrupamentos, mais próximos dos centros que os alunos dos agrupamentos de concelhos mais afastados”; “Lá está! É a questão da distância!”.

No que se refere aos recursos financeiros, os docentes referiam que a verba era insuficiente em vários aspetos e que se limitava às despesas de deslocações. Os docentes referiram que “envolve também outra questão, que são custos monetários de deslocação/ o concelho de C. B¹¹⁶ e esta área geográfica mais próxima ... beneficiavam mais dos centros de recursos que os concelhos que estavam mais afastados”. Foi referido igualmente pelos docentes a existência de “uma verba específica da Direção Regional de Educação para o CRTIC, para o centro de recursos, vem via agrupamento, mas não são verbas do agrupamento é via agrupamento, porque não temos aquela parte administrativa, mas aquilo acho que vai ser alterado este ano...”; “o que está atribuído é uma verba, porque aí a verba...pode-se gerir, o CRTIC não consome ou se não gasta, pode ficar para o agrupamento”; “de certeza, que vinha para deslocações, se fossemos a usufruir dela, quer dizer, não dava para isto! ... As verbas que davam para as deslocações, deixa muito a desejar, penso eu, que era 11 cêntimos, que é coisa que não dava para pagar nem o desgaste do carro!”

Por outro lado, se pensarmos que daqui a alguns anos, a maior parte dos equipamentos fornecidos pela Fundação PT, através do Projeto ASTRO, vai ficar rapidamente desatualizado e a verba reservada para a atualização/aquisição de equipamento, neste momento, segundo os docentes em função nos centros, já é insuficiente. Podemos concluir que nos próximos anos, estes centros vão ter sérias dificuldades em corresponder

¹¹⁶ O docente disse o nome da cidade mas que alteramos pela letra inicial para preservar o anonimato.

aos objetivos para os quais foram criados e alguns equipamentos tornar-se-ão completamente obsoletos.

Não se percebe muito bem como é que esta decisão política foi tomada, ao mesmo tempo e paralelamente com outras medidas de racionalização e medidas economicistas. Além disso, para manter estes centros atualizados em termos tecnológicos e capazes de cumprirem com os objetivos para os quais foram criados, serão necessárias verbas da ordem dos milhões, sendo insuportáveis para o ministério da educação, num momento de crise financeira em que nos encontramos. Um docente afirmou a esse propósito que “estamos a falar de softwares, muitas vezes de *Boardmaker* ou um *GRID*, na ordem dos 400 e tal ou 600 e tal euros ou 700”.

Ao contrário do que um docente afirmou nas entrevistas “nós dependemos diretamente da Direção Geral”, constatámos que os docentes em função nos CRTIC dependem diretamente do agrupamento onde exercem as suas funções “a nível de funcionamento do centro, nós temos um horário, o horário é aprovado pelo órgão de gestão da escola, da direção”.

Surgiu ainda uma outra questão, que está relacionada com o desempenho de funções na educação especial e a necessidade de não duplicar essas funções na intervenção junto dos alunos usando as tecnologias de apoio: “é assim a avaliação em contexto de sala de aula, deve partir do professor de educação especial, porque ele tem um professor de educação especial e agora não vamos substituir um técnico especialista que já lá está”; “porque não vamos aqui duplicar funções!”; “falta a outra componente, que não é trabalho do centro de recursos TIC, mas sim, dos serviços de educação especial”; “portanto as competências... competências básicas a nível da escrita e da leitura, ou seja, isso ultrapassa-nos!”; “agora a nível do centro de recursos 100% ou 190 ou 1000% de sucesso, porque ela consegue”.¹¹⁷

Aliás, estes docentes afirmaram ainda fazer substituições como qualquer outro docente: “Componente Não letiva! Estamos no Gabinete de apoio, substituições e também a fazer tutorias!”. Também verificámos que a maior parte dos docentes assumiam outras funções para além das que já têm no centro, ficando unicamente a meio tempo ou alguns tempos letivos no centro.

¹¹⁷ Palavras de um docente em função no CRTIC que trabalha diretamente com alunos em termos de tecnologias de apoio no CRTIC. Ele está a referir-se ao trabalho que desenvolve com a aluna usando as tecnologias de apoio.

De acordo com Bento (1993), o coordenador deveria estar a tempo inteiro nestas funções, assim como possuir determinadas competências específicas para desempenhar este cargo (competências na organização e gestão dos recursos, no campo da formação e no campo de estratégias de ensino-aprendizagem). No caso dos CRTIC, também foi realçado esta necessidade, sobretudo em termos de formação em educação especial e em tecnologias de apoio: “preferencialmente pessoas do ensino especial, com uma experiência e com capacidade tecnológica”; “Nós já tivemos formação a nível de empresas, mas já estávamos aqui colocados”; “o critério não é ser especialista a nível de tecnologias da informação e de comunicação, pelo menos isso não aparece”; “convém que tínhamos algum conhecimento a nível da educação especial e a nível das tecnologias da informação”; “qualquer um de nós tem feito, a nível das formações, das ofertas a nível dos centros de formação das escolas e das empresas também”.

Por todas estas razões consideramos ser importante e fundamental existir um recrutamento especial para o desempenho destas funções específicas nos CRTIC, que são bem diferentes das funções normais do docente de educação especial.

Ficamos ainda com uma dúvida que surgiu relativamente a quem lucra com a criação dos CRTIC, uma vez que os docentes afirmaram que estes estão ligados diretamente a algumas empresas privadas que fornecem os equipamentos e a formação, nomeadamente a ANDITEC e CNOTINFOR, entre outras.

Segundo Ozga (2000), algumas medidas políticas tomadas no combate à exclusão social, que considera como fazendo parte da “agenda política”, podem incluir normas de globalização e respostas políticas a essa situação em termos de “elementos típicos de parcerias privadas mais do que uma acção planeada de intervenção estatal”, o que na sua opinião integra uma agenda economicista “enquanto elemento significativo” na resolução destes problemas, como verificamos no caso dos CRTIC.

Efetivamente, a formação organizada pelos CRTIC, em termos de apoios tecnológicos é essencialmente realizada pelas empresas que trabalham diretamente com os CRTIC, uma vez que os docentes dos CRTIC não se sentem preparados para o fazer. Percebemos através das entrevistas, que esta formação realizada pelas empresas tinha custos e era paga pelos docentes de educação especial que precisam delas para poderem trabalhar com os seus alunos: “6 horas de formação por 80 euros!”¹¹⁸. As empresas que colaboram

¹¹⁸ Dados recolhidos na entrevista ao CRTIC n.º 1.

com os CRTIC, para além de venderem os seus materiais, também facultam alguma formação que é paga. Nas entrevistas foi referido como sendo uma quantia exagerada para aprender a trabalhar com um *software*, foi-nos dado como exemplo: “seis horas de formação por oitenta euros, com o mínimo de dezasseis formandos pela ANDITEC!” ou ainda: “uma formação promovida pela ANDITEC, só que os preços que eles pedem! Meu deus! Não estão nada simpáticos!”¹¹⁹.

Salienta-se que a formação disponibilizada por estas empresas, na maior parte das vezes não é acreditada, não contando assim para a avaliação e progressão na carreira docente. Esta situação não corresponde ao que estava previsto: “a formação dos professores normalmente deve ser através do sistema de formação”¹²⁰; “há as ações de Formação e sensibilização, depois eles fazem muitas sessões, e fazem muitas até alguns fazem-nas até quase individualmente aos docentes...”. Neste caso, verificámos que não seguem as recomendações de Bento (1993), para os centros de recursos educativos que deveriam inserir-se numa conceção de formação permanente de professores.

No que se refere à própria formação dos docentes em função nos CRTIC, estes queixaram-se da insuficiência de formação que receberam por parte do ministério da educação para desempenharem este cargo: “logo em Setembro, logo nos primeiros dias, creio que nos 2, 3, 4 e 5 foi uma semana que nós tivemos, logo no início do ano letivo passado, anterior, fomos para formação em Lisboa. Foi uma formação dentro das áreas das TICs, mas em termos de comunicação, sobretudo alternativa e aumentativa, em termos de software...”; “eu, tenho ideia, que nessa, foi mesmo só a ANDITEC”¹²¹.

À semelhança do que afirmou Magalhães (2008), consideramos que a criação da atual rede de CRTIC, em termos de decisões “políticas públicas”, determinada pelo governo, de forma a lidar com os problemas sociais existentes e por posições governamentais de “influência prospetiva” e visão futura, poderá vir a tornar-se mais uma ação política do Estado, que produz “enormes e frequentes contradições”, conduzindo esta medida em mais um ‘insucesso das políticas’. Sobretudo porque na tomada desta decisão política, os custos reais e futuros com a manutenção destes centros não foram devidamente calculados. Como já referimos anteriormente, o governo dificilmente poderá ser suportar a longo prazo os valores referidos pelos docentes como sendo “tudo muito caro”.

¹¹⁹ Palavras proferidas na entrevista aos responsáveis pelo CRTIC n.º 2.

¹²⁰ Afirmção realizada pela responsável pelos CRTIC no ministério.

¹²¹ Palavras recolhidas durante a entrevista aos responsáveis pelos CRTIC n.º 3.

Recordamos que, segundo informação da responsável pelos CRTIC no ministério, no primeiro ano foram disponibilizados aos alunos a totalidade do equipamento recomendado, no ano letivo seguinte, somente o software recomendado e tinha alguma dúvida se naquele seriam fornecidos alguns equipamentos, uma vez que a oferta estava a diminuir de ano para ano.

Por outro lado e de acordo com Benavente (2010), as políticas educativas “apoiadas pelos governos e pela sociedade civil exigem diálogo político na sua elaboração e na sua concretização. Só assim poderão perdurar para além das intervenções externas” (p.139), deste modo “o problema está na medida, não nas escolas”. Assim, assistimos frequentemente a implementação de medidas que na sua opinião são medidas políticas que asfixiam as escolas e acabam por não resultar.

Constatámos ainda que o ministério não preconizou nenhum modelo de avaliação para *Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio*, ao contrário do que fez para a elegibilidade dos alunos para a educação especial, na implementação do decreto-lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, elaborando para o efeito o “Manual de apoio à Prática de educação especial”¹²². De acordo com a informação contida no guião, os docentes de educação especial realizam esta avaliação de acordo o modelo criado. No caso dos docentes responsáveis pelos CRTIC, estes tiveram de elaborar o seu próprio modelo: “construímos o documento de base para irmos fazer avaliações, para registar, para nos servir de guião daquilo que nos achamos, que queríamos, que era importante perceber numa avaliação”¹²³. Os docentes à frente dos CRTIC admitiram não conhecer qualquer modelo emanado do ministério: “Não conheço nenhum modelo de avaliação do Ministério?! Depois varia de caso a caso!”. Nalguns casos o modelo criado, já sofreu várias alterações: “fizemos, se calhar 2 ou 3 avaliações e depois chegámos à conclusão que faltava ali, determinado item que era importante, que não tínhamos. Alteramos novamente o documento, criou-se a 2ª versão do documento”¹²⁴.

Assim, chegámos à conclusão que cada CRTIC tem o seu próprio modelo e que a avaliação variava de CRTIC para CRTIC, criando diferenças nas avaliações para adequações de tecnologias de apoio dos alunos com NEE, de acordo com o CRTIC a que pertencem.

¹²² Ministério de educação (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC e DSEEA.

¹²³ Palavras dos docentes em função no CRTIC n.º3.

¹²⁴ *Idem*.

Sendo a questão dos recursos/custos financeiro sempre uma questão delicada, consideramos que na sua implementação de qualquer medida, estes terão de ser rigorosamente calculados. Segundo a informação emanada pelo ministério¹²⁵, o modelo de financiamento adotado por este, para o funcionamento dos centros de recursos tem em conta os seguintes critérios:

- **Eficácia** em termos de realização dos objectivos
- **Eficiência** na medida em que o financiamento deve ser orientado para o grupo alvo das necessidades educativas especiais de carácter prolongado.
- **“Imunidade”** contra estratégias particularistas, devendo as organizações actuar de acordo com os objectivos da política educativa e, também, de forma consentânea com os seus próprios objectivos.

Como refere o ministério no documento citado anteriormente, este processo está a ser implementado desde o ano 2007 até 2013, em termos de “aplicação progressiva, obedecendo a um plano previamente definido e a critérios claros”. Assim, consideramos que a avaliação aos CRTIC deveria ser mais rigorosa, uma vez que verificámos na prática a existência de grandes diferenças entre eles, em termos de respostas e funcionamento.

Além disso, de acordo com a mesma fonte de informação, devemos ter em conta que “os serviços prestados por estas estruturas constituem, ainda a disponibilização de técnicos de formação diferenciada, de equipamentos e materiais específicos, de transportes e instalações no âmbito do desenvolvimento” e que devem de ser monitorizadas tendo em conta:

- Identificação e avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos e planeamento da respetiva resposta educativa no contexto das estruturas regulares de ensino;
- Promoção da qualidade da resposta educativa através do aconselhamento, orientação e formação dos diferentes intervenientes no processo educativo destes alunos;
- Desenvolvimento de tecnologias de apoio e produção de materiais adequados aos diferentes tipos de problemáticas dos alunos.¹²⁶

Relativamente, à própria nomenclatura “centro de recursos”, esta torna-se enganosa, uma vez que os recursos existentes nos CRTIC, não estão disponíveis para seus utilizadores,

¹²⁵ “Reorganização das escolas especiais em centros de recursos. Documento estratégico”, publicado pela DGIDC, Ministério da Educação. In <http://www.dgidc.min-edu.pt/bibliotecadigital/>. Consultado a 4 de Setembro de 2011

¹²⁶ *Idem.*

havendo unicamente um exemplar para os docentes fazerem a avaliação dos alunos, sendo assim impossível o empréstimo dos mesmos. Em consequência, estes centros de recursos ao contrário do que o seu nome indica, não facultam os seus recursos, só fazem avaliação e monitorização dos casos, por esta razão acabámos por pensar que se trata simplesmente em alguns casos de um “gabinete de consultadoria de tecnologias de apoio”, uma vez que os recursos existentes não estão disponíveis a todos e a “avaliação para adequação de tecnologias de apoio” só é destinada a uma pequena minoria de alunos com NEE.

Por tudo o que foi dito até ao momento e de acordo com os objetivos do estudo, torna-se imprescindível apontar algumas das fragilidades encontradas na implementação desta medida, assim iremos seguidamente enumerá-las nas nossas conclusões.

Conclusões

À semelhança de Freire (2005), gostaríamos de pensar que estamos perante a vida permanentemente disponível e entregando-nos “de corpo inteiro” ao nosso trabalho, sempre com pensamento crítico, emoção, curiosidade e desejo que vamos aprendendo a ser nós próprios, na relação com o contrário de nós. Como ele, também, queremos “lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças” (p. 134) conseguindo conhecer-nos melhor, para depois poder construir um mundo melhor.

Para Vieira (2003), a etapa “final e obrigatoriamente presente em cada investigação é a [conclusão]” que segundo a autora remete necessariamente para “um balanço do percurso trilhado, para a clarificação acrescida das opções realizada e para o sublinhar sistemático dos resultados originais alcançados” (p. 589).

Ainda segundo Ricoeur (2010), o *homen* é simultaneamente “o que quer, que decide, que escolhe” e igualmente que “*ex-siste*”, sendo afetado por tudo que se encontra à sua volta e assim, “padece e sofre do mau juízo reportado a seu respeito pela sua própria consciência por ocasião de determinadas acções”, desta forma deverá estar em constante reflexão sobre o que o rodeia, alterando decisões tomadas e reformulando-as se necessário.

Pelo exposto e de acordo com o que nos propusermos fazer desde o início do nosso trabalho, elencamos algumas das insuficiências e fragilidades encontradas na implementação da medida política relativamente à criação dos centros de recursos TIC, para a educação especial.

Recordamos que o funcionamento dos centros de recursos está a ser avaliado segundo critérios definidos em termos de política educativa, relativamente à sua *Eficácia* em termos de realização dos objetivos; *Eficiência* na medida em que o financiamento deve ser orientado para o grupo alvo das necessidades educativas especiais de carácter prolongado e *Imunidade* contra estratégias particularistas, devendo as organizações atuar, de acordo com os objetivos da política educativa e, também, de forma consentânea com os seus próprios objetivos. No entanto, existem algumas lacunas a esse nível.

A versão apresentada pelo ministério “pronta a aplicar” parecendo fazer com que tudo esteja a correr dentro das normas não corresponde à realidade e foram vários os problemas apresentados pelos docentes em função nos CRTIC.

Deste modo, os CRTIC acabam por ser uma “meia-solução”, em termos de medida política, porque não consegue dar respostas a todos alunos com NEE. Assim, esta medida poderá até provocar situações de desigualdades/exclusão, dentro do próprio grupo de alunos abrangidos pela educação especial, uma vez que não consegue dar resposta a todos, diminuindo a suas oportunidades de alguns e favorecendo outros.

Relativamente à escolha da localização dos CRTIC dentro do contexto de agrupamentos de escolas, pensamos que não terá sido a melhor opção, uma vez que existe uma certa dependência dos docentes em função nos CRTIC, dentro do próprio agrupamento, levantando alguns constrangimentos que podiam ser evitados se estes não fossem sedeados nas escolas. Pois, ao verificar a realidade dos docentes em função nos CRTIC, percebemos que eram obrigados a desempenhar funções de docentes de educação especial como as colegas de grupo disciplinar, tendo funções diferentes e inerentes ao próprio funcionamento do centro.

Por outro lado e como já foi referido na discussão dos resultados, se os CRTIC não são verdadeiros centros de recursos que disponibilizam os seus recursos aos seus utilizadores, não podem ter esse nome, assim propomos uma terminologia diferente e mais coerente com a sua prática atual “gabinete de consultadoria para tecnologias de apoio”. Alterava-se as suas atuais atribuições/finalidades, de forma a não ser tão ambiciosos e correspondendo ao que podem fazer com os meios de que dispõem. Além disso, deveriam estar ligados diretamente aos serviços administrativos e centrais ou direções regionais, já que alguns não estão a realizar apoio direto aos alunos com NEE e não desempenham funções docentes, mas sim unicamente funções técnicas.

No que diz respeito à formação dos docentes de educação especial sobre apoios tecnológicos, esta não deveria ser nem paga, nem realizada por empresas privadas mas sim, através dos centros de formação de professores e acreditada contando assim, para a avaliação e progressão na carreira docente. Ainda sobre a questão da formação e necessidade dos docentes de educação especial dominarem esta matéria, esta torna-se imprescindível, uma vez que sem este conhecimento os docentes de educação que estão a trabalhar com os alunos não podem pedir uma avaliação para adequação de tecnologias de apoio para os seus alunos, como também não conseguem desenvolver essas competências com eles.

Por esta razão, torna-se fundamental existir uma formação contínua para todos os professores, não esquecendo os docentes de educação especial, uma vez que esta reverte-se

de carácter obrigatório para a sua progressão na carreira e é garantido esse direito no atual estatuto da carreira docente:

Capítulo II - direito e deveres, Seção I, direitos

Artigo 16º - Ponto 1 - direito à formação e informação para exercício da função educativa é garantido

Aliena a)- pelo acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes.¹²⁷

Por esta razão, consideramos que a formação contínua de professores é imprescindível para estes atualizarem os seus conhecimentos e aquisição de novos. Segundo Silva (2011) em muitos casos a formação contínua poderá contribuir para se obter uma visão diferente do que se passa na escola e depois com um novo olhar e também vontade de mudar, poderemos chegar a um nível de eficácia onde “os alunos não fiquem remetidos às suas dificuldades, independentemente da sua natureza” (p. 125) e talvez assim construir uma escola inclusiva.

No fundo pensamos que, se os CRTIC conseguissem dar uma melhor resposta em termos de formação contínua dos docentes de educação especial, aumentaria o conhecimento tecnológicos destes profissionais nas tecnologias de apoio, o uso destas com os seus alunos, consequentemente haveria mais pedidos de avaliação para adequação de tecnologias de apoio. Pois, seria suposto de acordo com o previsto nas normas, que os centros dessem este tipo de resposta aos seus utilizadores e pelos dados obtidos no estudo esta situação não acontece e quando se organizam formações são normalmente pagas e realizadas por empresas do setor privado.

Pensamos ainda que num momento de crise financeira em que nos encontramos, não se justifica o desperdício dos recursos existentes nos centros, em termos da sua utilização limitada, uma vez que servem essencialmente à avaliação dos alunos com NEE para adequação de tecnologias de apoio, pois assim não existe uma adequada rentabilização dos mesmos juntos dos seus utilizadores.

Para uma adequada rentabilização dos recursos existentes nos CRTIC seria importante a criação duma base de dados a nível nacional, com todos os equipamentos/materiais que se encontram nesses centros, assim como os que estão nas mãos

¹²⁷ Estatuto da carreira docente, com as alterações em vigor de acordo com o decreto-lei nº 41/2012, de 21 de janeiro.

dos alunos com NEE ou que estão nas escolas sem serem utilizados em todo o país. Recordamos que durante a observação tivemos a oportunidade de verificar que existiam equipamentos que não eram utilizados pelos alunos porque naquele agrupamento de escolas os docentes não tinham formação para os utilizar.¹²⁸

Enfim, consideramos ser fundamental existir uma afetação diferente para o desempenho de funções nos CRTIC e no âmbito das tecnologias de apoio. Para tal, estes docentes teriam uma dupla formação em educação especial e em tecnologias de apoio.

Sabendo que por vezes “não podemos extrapolar para a educação aquilo que é verdade para a investigação científica, ou seja, não é pelo facto de a ciência avançar através da experimentação que podemos afirmar que é possível melhorar a educação” (Marques, 2001, p. 13). Já que corremos o risco de vir a sujeitar as escolas a sucessivas experimentações e mudanças sem o devido tempo de implementação e avaliação, como tem acontecido ultimamente. No caso dos CRTIC, que funcionam desde 2006, seria importante ponderar a reorganização destes centros, apurando o que têm feito de positivo, alterando o que está mal ou as finalidades que não estão a ser cumpridas.

Aliás após seis anos de funcionamento, os CRTIC já deveriam ter tido outro impacto junto dos seus utilizadores, ora o que se verificou na prática é que ainda havia muito desconhecimento, ou mesmo, um conhecimento errado sobre as suas atribuições/finalidades.

Devemos ainda ter em conta que na Sociedade de Informação e no mundo global em que vivemos, todos têm de ter as mesmas oportunidades de aceder ao conhecimento e à aprendizagem, mesmo tratando-se de pessoas consideradas com necessidades especiais. Por isso, compete a cada governo facilitar o acesso a novos recursos, para que todos possam adquirir conhecimentos e fazer aprendizagens, em qualquer local, em qualquer momento, independentemente das suas limitações físicas e/ou intelectuais.

Por sua vez, em termos de evolução tecnológica, esta tem contribuído para minorar as dificuldades sentidas por estes cidadãos. Nesta perspetiva, as decisões políticas tomadas em função do *modelo social europeu*, que tem em conta o princípio de um desenvolvimento económico, devem conciliar políticas económicas e políticas educativas orientadas para a garantia da igualdade de oportunidades para todos.

¹²⁸ Observação realizada aos responsáveis pelo CRTIC n.º4 durante a avaliação de um aluno com NEE para adequação de tecnologias de apoio. A solução passou pela formação aos docentes de educação especial daquele agrupamento e a atualização do *software* que não estava a ser utilizado porque a docente não sabia trabalhar com o mesmo, sendo este útil para o aluno em causa.

No nosso país iniciou-se uma longa e sinuosa caminhada, no que se refere à Inclusão Digital. Para já concretizaram-se alguns planos de ação, projetos e ações que estão a facilitar o acesso de pessoas com limitações às Tecnologias da Informação e Comunicação. A inclusão digital permite uma maior participação destes cidadãos na sociedade, a partir do uso das novas tecnologias da informação e comunicação, sendo estas essenciais ao desenvolvimento e funcionamento da sociedade do conhecimento em que nos encontramos, combatendo deste modo a *info-exclusão*.

A partir dos resultados obtidos neste estudo, não nos parece que a decisão de criar os CRTIC seja uma resposta que vá de encontro aos princípios de uma educação inclusiva e inclusão digital, pelo contrário conseguimos verificar que até podem criar situação de exclusão, dentro do próprio grupo de alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que na prática estes centros só acompanham alguns desses alunos.

Nesta perspetiva, não se entende como é que o ministério da educação disponibilizou estes recursos de forma seletiva (só para alguns), num momento de crise em que nos encontramos. Para que os CRTIC se mantenham atualizados e capazes de oferecer uma resposta eficaz necessitam de enormes recursos financeiros.

Damásio (2007) defende que se torna fundamental perceber estas mudanças em termos do uso das tecnologias, através do debate entre um “imperativo tecnológico e um imperativo social ou organizacional”, tendo em conta todo o “processo histórico e das propriedades destas tecnologias que aí se materializam” (p. 24), ou seja, para que serviram, para que servem e onde queremos chegar.

À semelhança de Teodoro (1997) pensamos que “no mundo moderno, o conhecimento pode ser definido como uma acumulação de saberes fundamentais, de saberes técnicos e de atitudes sociais” (p. 52), se estes forem assimilados de forma equilibrada e “adquiridos no sistema formal de ensino, na família, na empresa pelas diferentes redes de informação”, estes levarão a um conhecimento geral transferível e “mais propício ao emprego e ao exercício da cidadania”.

Assim as tecnologias de apoio constituem uma ferramenta individual que permite adquirir conhecimentos, desenvolver aprendizagens e autonomia pessoal e social, ao longo da vida, aumentando assim a participação dos indivíduos na atual sociedade do conhecimento em que nos encontramos.

Apesar disso, não podemos esquecer que existem assim ainda algumas dúvidas sobre a utilização massiva da tecnologia e devemos sempre ter em conta os limites dessa

tecnologia e assim tentar analisá-la e percebê-la, porque “agora já não a compreendemos só como instrumento, mas também como produto, e neste caso essencialmente como serviço, que pode ocasionar mudança social, logo a mudança nos contextos de aprendizagem” (Damásio, 2007, p. 230).

Como referem Stoer e Magalhães (2005) a educação dificilmente surge nas investigações das ciências sociais e humanas, “como um campo privilegiado de condução da mudança social, nem o seu conteúdo se apresenta como universal e definitivo” (p. 58). Os autores afirmaram ainda que “a fragilidade epistemológica do conhecimento não dilui o seu carácter formativo e ao mesmo tempo o informacionalismo, em si mesmo, não esvazia o conhecimento do seu potencial de intervenção política e social” (p. 58). Por esta razão, logo à partida, em termos de objetivos, foi nossa intenção delinear as insuficiências e fragilidades no funcionamento destes centros de recursos, realizando consequentemente as respetivas recomendações de alteração, sabendo que estas poderão, no entanto, cair em “saco roto”!

Organizámos o presente estudo aliando argumentos *tecnofóbicos* e argumentos “contra as novas tecnologias *per se*”, tentando desta forma “desenvolver uma teoria crítica da tecnologia” (Silva, 2007, p.152), sendo o mais imparcial possível. O desejável ainda segundo este autor, seria analisar ao mesmo tempo, os usos ou tipos de tecnologias como instrumentos de domínio, rejeitando assim, “o exagero e as pretensões das novas tecnologias sem a ênfase adequada no pedagógico, no professor e no fortalecimento do aluno” (p.152). Para isso, propusemos uma reorganização destes centros tendo em conta as fragilidades e insuficiências encontradas, com vista à construção/promoção de “uma educação e sociedade democrática” seguindo os princípios da Inclusão.

Por outro lado, sabemos como Marques (2001) que a rutura “com as tradições e os procedimentos cria graves perturbações de identidade aos professores e aos alunos” (p. 14) e que as sucessivas tentativas de mudança, no sistema educativo português têm sofrido imensas resistências, justificadas por reformas sem o devido tempo de aplicação e falta de avaliação.

Portanto, realizámos este estudo desmontando “em passos pequenos cada intencionalidade e perceber que a realidade futura é passível de ser construída por nós, por onde a desejamos, e se compõe de pequenos nada, alguns estão à nossa mão de concretizar” (Marujo & Neto, 2004 p. 175), tentando dar algumas respostas e esperanças e partilhá-las com a comunidade científica.

Tal como Touraine (2005), temos alguma dificuldade em acreditar que nos países mais ricos “seja suficiente atravessar meio século de trabalho intenso para aceder a um modo de vida melhor” (p.22). Pois, nos países mais ricos, cujos cidadãos são mais protegidos, já se provou que não há uma melhor qualidade de vida.

Neste perspetiva, este trabalho não se propõe nenhuma “visão idílica” sobre a utilização da tecnologia com alunos considerados com necessidades educativas especiais, nem se tentou qualificá-la como atributo inquestionável, pelo contrário equacionámos a sua utilidade nos diferentes contextos, sociais, individuais, educativos e económicos. No entanto, queremos acreditar que é possível concretizar uma Sociedade do Conhecimento onde a sociedade global da informação seja mais humana e onde se possa viver partilhando o conhecimento por todos e para todos.

Deste modo, tal como Sanches (2001) pensamos que a escola só será verdadeiramente “promotora do indivíduo” se existir um espaço e tempo favorável em que se seja operacionalizadas “grandes mudanças de mentalidades para construção de um maior equilíbrio individual e social” (p.95), mas isto só será possível concretizar se “todos quiserem e se todos estiverem verdadeiramente empenhados nisso” e acreditarem que o caminho a seguir é uma sociedade do conhecimentos para todos e com todos.

Por isso, não devemos esquecer que “os professores que nós recordamos são aqueles que nos propuseram os maiores desafios, que souberam sair da rotina e nos proporcionaram uma outra visão do mundo, ainda que parcelar” (p.54) e no caso concreto das tecnologias de apoios, estas poderão ter um significado muito importante na vida dos alunos com necessidades educativas especiais. Se pensarmos, no caso de um aluno que não comunica e, que a partir da utilização duma determinada tecnologia consiga comunicar, para ele trata-se de uma porta aberta sobre um novo mundo que até aquele momento lhe era totalmente desconhecido.

Com este trabalho, pensamos que as propostas de alterações sugeridas ao funcionamento dos CRTIC vão de encontro aos verdadeiros princípios de educação inclusiva e que se forem postas em prática poderão caminhar para uma melhor concretização de uma Sociedade do Conhecimento para todos, não criando nenhuma exclusão de alunos.

Por tudo o que foi dito até ao momento, pensamos que as tecnologias de apoio são uma mais-valia para todos os alunos com necessidades educativas especiais. Como existem atualmente no mercado uma grande variedade de tecnologias capazes de responder a quase

todas as problemáticas existentes e destinadas às várias limitações físicas e intelectuais em termos de equipamentos/materiais (*hardware* e *software*), estas deveriam ser disponibilizadas a todos os alunos sem qualquer exceção.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. *Sociologia, problemas e práticas*, 37, 33-48.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1999). *Poder, significado e identidade. Ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2005). Ambientes inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas. In E. S. Frassinetti., *Actas do Encontro Internacional Educação Especial Diferenciação: do conceito à prática*. (pp. 51-61). Porto: Edições Gailivro.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Basalla, G. (2001). *A Evolução da tecnologia*. Porto: Porto Editora.
- Becta. (2003). *What the research says about ICT supporting special educational needs (SEN) and inclusion*. Obtido em Maio de 2011, de www.becta.org.uk/research/ictrn
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A (2010). A Educação na luta contra a exclusão e pela democracia - Entrevista realizada por M. Tavares. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 133-148.
- Bento, C. (1993). Centros de recursos educativos: origens e percursos. *Inovação*, 6, 55-73.
- Bindé, J. (2007). *Rumo às Sociedades do Conhecimento. Relatório Munidal da UNESCO*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonamino, A. & Franco, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de instucionalização do SAEB. *Caderno de pesquisa n.º 108*, 101-132.

- Bourg, D. (1997). *Natureza e técnica- o ensaio sobre a ideia de progresso*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brito, A. (2002). São todos diferentes mas de igual valia. In J. Duarte, *Igualdade e Diferença numa escola para todos. Contextos, controvérsias, perspectivas*. (pp. 161-172). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Brunner, J. (2000). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologas y sociedad de la informatio*. Santiago do chile: PREAL.
- Capitão, S. & Almeida, A. M. (2011). O uso das TIC para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e suas famílias. *Indagatio Didactica, Vol . 3 (2)*, pp. 56-67.
- Carvalho, F. (2011). Da acessibilidade ao ambiente edificado à acessibilidade electrónica:interdependências e complementaridade. In A. Guerreiro, *Comunicar e interagir. Um novo paradigma para o direito à participação social das pessoas com deficiência* (pp. 337-360). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade da informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em rede. (Volume I)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003). *A Sociedade da informação: Economia, Sociedade e Cultura. O poder da identidade. (volume II)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M., & Himan, P. (2007). *A sociedade da informação e o Estado-Providência. O modelo finlandês*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Eseciais, um guia para educadores e professsores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In D. Rodrigues, *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 238-274). São Paulo: Summuseditorial.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporarânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, S. & Correia, P. (2005). Acessibilidade e desenho universal. In E. P. Frassinetti, *Actas do Encontro Internacional Educação Especial* (pp. 29-50). Porto: Edições Gailivro.

- Correia, S., Andrade, M. & Alves, E. (2001). *Tecnologia da informação e da comunicação na educação. Propostas de trabalho e materiais de apoio*. Coimbra: Ediliber.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, D. (2012). A recolha de dados: técnicas utilizadas. In H. Silvestre, & A. J., *Metodologia para a investigação social* (pp. 141-170). Lisboa: Escolar editora.
- Costa, F. (2007). Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal. In A. Estrela, *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp. 169-260). Lisboa: Educa. Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Cury, C. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa, Volume 35, 124.*, 11-32.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação, 11*, 13-30.
- Damásio, M. (2007). *Tecnologia e educação. As tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo*. Lisboa: Nova Vega .
- Escoval, A. (1997). Perspectiva evolutiva da educação especial e princípios orientadores. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 391-399). Lisboa: Dinalivro.
- Espinosa, B. (1987). *Tratado da Reforma do Entendimento*. Lisboa: Edições 70.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de Observação de classes - uma estratégia de formação de professores. (4ª edição)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudo de caso*. Porto: Porto Editora.
- Florian, L. (2003). Prática inclusiva: o quê, porquê e como? In C. F. Tilstone, *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 33-49). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freire, P. (2000). *Política e Educação (4ª edição)*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido (36ª edição)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia (31ª edição)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudanças*. Porto: Editora Asa.
- Gardou, C. (2009). As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios na Europa? *Revista Lusófona de Educação, 14*, 29-43.

- Giddens, A. (2004). *Sociologia. (4ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Parede: Príncípia Editora.
- Hadji, C. & Baillé, J. (2001). Inteligência da "coisa educativa". In C. Hadji, & J. Baillé, *Investigação e Educação. Para uma "nova aliança"* (pp. 11-24). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Mac Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: FIG.
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. B. Jiménez, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-51). Lisboa: Dinalivro.
- Laville, C. & Dione, J. (1997). *A construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas (3ª edição)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levy, P. (1990). *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era informática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lobo Antunes, J. (2007). Globalização e Educação. In J. A. Pacheco, J. Morgado, & A. Moreira, *Globalização e (Des) Igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 41-49). Porto: Porto Editora.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, A. (2008). *Análise de políticas educativas - Relatório da unidade curricular*. Universidade do Porto: FPCE.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Maia: Profedições.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2006). Inclusão Social e a "escola reclamada". In D. Rodrigues, *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre educação inclusiva* (pp. 65-84). São Paulo: Summus editorial.

- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação Sociedade, Campinas, volume 27,94*, 47-69.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar. Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, R. & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e esperança na educação. Fontes inspiradoras para Uma escola criativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meunier, J. P. & Peraya, D. (2009). *Introdução às Teorias da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, V. (2000). *Escola do futuro sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morin, E. (2000). *Os sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Morin, E. (2002). *Repensar a Reforma. Reformar o Pensamento. A cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. & Cyrulnik, B. (2004). *Diálogo sobre Natureza Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, A. (2009). Recensão crítica: A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas sociais de Stoer, S. e Magalhães, A. (2005). *Revista Lusófona de Educação*, 14, 171-177.
- Mota, A. & Sanches, I. (2011). Apoios tecnológicos para todos: Sonho ou realidade? Contributo para o estudo dos centros de recursos TIC para a educação especial. *Indagatio. Didáctica, volume 3 (2)*, 35-55.
- Nabuco, M. E. (2010). Práticas institucionais e inclusão. *Cadernos de Pesquisa, volume 40,139,,* 63-74.
- Nunes, C. (2011). Utilização de redes sociais em multideficiência. *Livro de resumos do IV Seminário de Educação Inclusiva* (p. 14). Lisboa: documento em pdf.
- Nunes, C., Miranda, G. & Amaral, I. (2010). Apoio a pais e professores de alunos com Multideficiência: concepção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem. *I Encontro Nacional de jovens investigadores em Educação: desafios técnicos e metodológicos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Paillé, P. & Mucchelli, A. (2002). *L'analyse qualitative em sciences humanines et sociales*. Paris: Armand Colin.

- Papert, S. *Professor Seymour Papert*. Obtido em 29 de Maio de 2011, de <http://www.papert.org/>
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. (2ª edição)*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (1994). *O Projecto MINERVA. Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. (2002). Os Processos de transformação da gramática escolar. In J. Duarte, *Igualdade e diferença numa escola para todos. Contextos, controvérsias, perspectivas*. (pp. 65-75). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. P. Ainscow, *Caminhos para a inclusão* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Postic, M. (2007). Cinquenta anos de evolução dos modos de abordagem da relação pedagógica. In A. Estrela, *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp. 107-120). Lisboa: Educa. Unidade de I & D de ciências da educação.
- PROINESP. Educação especial (2000). Obtido em 2 de dezembro de 2011, de Portal do Programa de Informática na Educação Especial - SEESP/MEC: <http://pt.scribd.com/doc/17304597/PROINESP-Educacao-Especial>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais. (5ª edição)*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, P. (2005). *bogliolo.eci.ufmg.br*. Obtido em 5 de Setembro de 2010, de bogliolo.eci.ufmg.br: <http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/REBELO%20Inclusao%20digital%20webinsider.pdf>
- Ricoeur, P. (2010). *Amor e Justiça*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, D. (2006). Dez idéias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues, *Inclusão e Educação. Dozes olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 300-318). São Paulo: Simmus editorial.
- Rodrigues, E. V., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M., & Januário, S. (1999). Políticas sociais e exclusão em Portugal. *Sociologia, problemas e práticas*, 31, 39-67.
- Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial. Da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.

- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2011a). Do "aprender para fazer" ao "aprender fazendo": as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Sanches, I. (2011b). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sancho, J. (2010). Digital Technologies and Educational Changes. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, *Second international handbook of educational change. Part I*. (pp. 433-445). London New York: Springer. www.springer.com. Obtido de www.springer.com
- Santarosa, L. M. (2002). *Inclusão digital: espaço possível para pessoas com necessidades educativas especiais*. Obtido em Junho de 2010, de Revista Centro de Educação, 20.: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a1.html>
- Santos, B. (1987). *Um discurso sobre a ciência*. (14ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Selwyn, N. (2008). O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Campinas, volume 29,104 - Especial*, 815-850.
- Serrano, J. (2011). Deficiência, inclusão e qualidade de vida: evolução conceptual e novas lógicas de apoio. In A. D. Guerreiro, *Comunicar e interagir. Um novo paradigma para o direito à participação social das pessoas com deficiência* (pp. 311-336). Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.
- Silva, B. (2007). Tecnologia, Formação, Diversidade e Poder. J. A. Pacheco, J. Morgado, & A. Moreira, *Globalização e (Des) Igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 145-160). Porto: Porto Editora.
- Silva, H., Jambeiro, O., Lima, J., & Brandão, A. (2005). Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ci. Inf., Brasília*, v. 34, n. 1, pp. 28-36. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf>
- Silva, M. O. (2011a). Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Silva, M. O. (2011b). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Silvestre, H. & Silvestre, M. J. (2012). A área, o tema e o problema de pesquisa como factores determinantes no processo de investigação. In H. Silvestre, & J. Araújo, *Metodologia para a investigação social* (pp. 35-62). Lisboa: Escolar Editora.
- Simeoneson, R., et al. (2010). *Relatório Final. Projecto da avaliação externa da implementação do Decreto-lei n.º 3/2008*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Simpson, R. & Kaufman, J. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In J. Kaufman & J. Lopes, *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 167-190). Braga: Píscilibríus Edições.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, S., Stoleroff, A. & Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve- relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (1997). *Poder e participação em educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Touraine, A. (1998). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (2005). *Um novo Paradigma para compreender o Mundo de Hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em Educação. (3ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UMIC (2010). *Relatório da agência para a sociedade do conhecimento*. Obtido de UMIC:http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf.

- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Obtido em 25 de agosto de 2010, de redeinclusao.web.ua.pt: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo a Educação para todos*. Obtido de Organização da Nações Unidas para a Educação: <http://www.unesco.org>
- UNESCO. (2005). *Vers les sociétés du savoir*. France: Editions UNESCO.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, M. M. (2003). *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wertheimer, A. (1997). *Orientações para inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. . Obtido em 1 de setembro de 2009, de redeinclusao: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15,, 297-304.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. (2ª edição). Porto Alegre: Bookman.

Fontes electrónicas

ANDITEC: <http://www.anditec.pt/ligacoes-web/2-ligacoesportugal.html>

Assembleia Geral na sua Resolução 217-A (III). CNE. Comissão Nacional de Eleições:

http://www.cne.pt/dl/1_declaracao_universal_direitos_homem.pdf

CANTIC: <http://www.cantic.org.pt/>

Catálogo Nacional de Ajudas Técnicas (2010): <http://www.ajudastecnicas.gov.pt/>

Centros de recurso TIC, para a educação especial:

- <http://www.eb23-cerco.rcts.pt/CRTIC/index.htm>;
- <http://nonio.es.ipsantarem.pt/crticsantarem/>
- <http://crticee-portalegre.webnode.com/>
- <http://www.ebi-gualdim-pais.rcts.pt/>
- <http://crticee.ccbi.com.pt/>
- <https://sites.google.com/site/crticfaroeducacaoespecial/>

Comissão Europeia (1994). *Crescimento, Competitividade, Emprego: Os Desafios e as pistas para entrar no século XXI*. “Livro Branco”. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias:

http://ec.europa.eu/off/white/index_pt.htm

Conselho Nacional de Educação: http://www.debatereducacao.pt/relatorio/relatorio_dne.pdf

CNOTINFOR: <http://www.cnotinfor.pt/>

Convenção sobre os direitos da criança. (1989):

http://www.educacaoparatodos.org/documents/convencao_direitos_crianças.pdf

Declaração Mundial sobre a educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (1990):

http://www.educacaoparatodos.org/documents/declaracao_educacaoparatodos_jomtien.pdf

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994): http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Declaração Universal dos Direitos do Homem. (1948):

<http://www.dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>

Fórum Mundial sobre Educação de Dakar. (2000):

http://www.educacaoparatodos.org/documents/relatorio_final_Dakar.pdf

Goffman E. Biografia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Erving_Goffman

Goffman, E. *Estigma (sociologia)* . Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011.

Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$estigma-\(sociologia\)](http://www.infopedia.pt/$estigma-(sociologia))> ou
[http://www.infopedia.pt/\\$estigma-%28sociologia%29](http://www.infopedia.pt/$estigma-%28sociologia%29)

Instituto Nacional para a Reabilitação - Ajudas técnicas:

<http://www.inr.pt/category/1/7/ajudas-tecnicas>

Ministério da Educação (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da Retórica à prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009*:

[http://sitio.dgidec.minedu.pt/especial/Documents/Educinclusivaresultados20092010.p
df](http://sitio.dgidec.minedu.pt/especial/Documents/Educinclusivaresultados20092010.pdf)

Ministério da Educação (2007). *Normas Orientadoras. Centros de Recursos TIC para a Educação Especial*: <http://sitio.dgidec.minedu.pt/especial/documents>

Plano de Acção para a Deficiência da Comissão Europeia (2006-2007)

[Plano de Acção Europeu 2006-2007 \(versão .pdf\)](#)

Pró-Inclusão- Associação Nacional de Docentes de Educação Especial:

<http://proinclusao.com.sapo.pt/documentos.html>

UNESCO (2005). *Vers les Sociétés du savoir*. Em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>

Wikipedia (2009). *Inclusão Digital*, em: <http://pt.wikipedia.org>.

Legislação consultada

(por ordem cronológica)

Lei n.º 43/73, de 12 de fevereiro - Cria os primeiros “departamentos de educação especial em Portugal.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Legislação dos Apoios Educativos.

Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto- Determinou o dever de frequência da escolaridade obrigatória para os alunos com NEE.

Despacho Conjunto n.º. 105/97, de 30 de maio; alterações do despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio e as retificações n.º 1068/2005, de 22 de julho - antigo mecanismo de colocação temporária dos docentes de apoio educativo.

Decreto-lei n.º 20/2006, a 31 de janeiro – novo modelo de concurso de colocação de docentes.

Decreto-lei n.º 27/2006, de 10 fevereiro – a criação do grupo de docência de educação especial (grupos 910, 920 e 930) com professores efetivos nos agrupamentos de escolas.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Nova legislação de Educação Especial.

Lei n.º 21/08, de 12 de maio - Primeiras alterações ao Decreto-Lei n.º 3/2008.

Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril - Ajudas técnicas e tecnologias de apoio para pessoas com deficiência.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de janeiro - alterações do estatuto da carreira docente.

Resolução do Conselho de Ministros

Resolução do Conselho de Ministros n.º 96/99, de 26 de agosto. Iniciativa Nacional dos Cidadãos com Necessidades Educativas Especiais na Sociedade da Informação (INCNESI).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2002, de 20 de novembro. Enquadramento institucional da atividade do Governo em matéria da sociedade da informação, do governo eletrónico e da inovação.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 110/2003, de 12 de agosto. Acções e Projectos para os cidadãos com necessidades especiais no contexto de desenvolvimento da sociedade da informação.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro. Plano de Acção para Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 setembro. Plano Tecnológico e o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2008, de 19 de março. Plano Tecnológico *e.escola*, combate à infoexclusão.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/2008, de 29 de maio. I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências e ou Incapacidades (PAIPDI)

Parecer do CNE n.º 3/99, publicado no Diário da República n.º 40, 2ª série de 17 fevereiro.

Apêndices

APÊNDICE 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA RESPONSÁVEIS PELOS CRTIC

Objetivos Gerais:

- Caracterizar o(a) entrevistado(a) e o seu contexto socioprofissional;
- Recolher informações a atuação e atendimento eficaz aos alunos com NEE no Centro de Recurso;
- Recolher informação sobre formas de funcionamento do CRTIC;
- Conhecer pontos fortes e fracos do centro de recursos;
- Caracterizar apoios tecnológicos e equipamentos disponíveis.

Entrevistados: Coordenadores CRTIC/Docente responsável pelo CRTIC

Data:

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
A- Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	- Tornar a entrevista necessária, oportuna e pertinente - Motivar o entrevistado	- Apresentação - Motivo da entrevista - Objetivos	- Entrevista semidirecta - Usar linguagem apelativa e adaptada aos entrevistados - Tratar os entrevistados com delicadeza - Pedir para gravar - Agradecer ao entrevistado a disponibilidade
B- Perfil do entrevistado	- Caracterizar o(a) entrevistado(a) e o seu contexto socioprofissional;	- Idade - Habilitações académicas e profissionais - Formação - Situação atual - Percorso profissional - Acesso ao centro	- Estar atenta às reações dos entrevistados e anotá-las por escrito - Mostrar disponibilidade e abertura para a apresentação das situações apresentadas
C- Formas de funcionamento do Centro de Recurso	- Fazer levantamento de formas de funcionamento do CRTIC - Outras valências	- Funcionamento do CRTIC e potenciais utilizadores - Estratégias implementadas	- Não culpabilizar o entrevistado - Verificar as diferenciações propostas e sua implementação
D- Equipamentos disponíveis	- Fazer levantamentos dos equipamentos disponíveis e ao serviço dos alunos com NEE	- Material disponível no centro e outras possibilidade de aquisição de material	
E- Estratégias implementadas	- Fazer levantamento de estratégias possíveis para atuação	- Objetivos a atingir - Estratégias a implementar	Não culpabilizar o entrevistado ou deixar perceber essa eventualidade
F- Dados complementares	- Dar oportunidades ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos - Agradecer o contributo prestado	- Vivências, Constrangimentos - Preocupações - Agradecimentos	- Mostrar compreensão e abertura a todas as situações apresentadas - Revelar afeto e disponibilidade para todas as propostas apresentadas

APÊNDICE 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS UTILIZADORES DO CRTIC N.º 3

Objetivos da entrevista:

- caracterizar o(a) entrevistado(a) e o seu contexto socioprofissional;
- Verificar conhecimentos sobre os CRTIC;
- recolher informação sobre formas de funcionamento dos CRTIC em geral;
- recolher informações sobre os conhecimentos que têm sobre o CRTIC a que pertencem.

Entrevistados: Docentes EE em função na educação especial no concelho T.

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
A- Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	- Tornar a entrevista necessária, oportuna e pertinente - Motivar o entrevistado	- Apresentação - Motivo da entrevista - Objetivos	- Entrevista semidirecta - Usar linguagem apelativa e adaptada aos entrevistados - Tratar os entrevistados com delicadeza - Pedir para gravar - Agradecer ao entrevistado a disponibilidade
B- Perfil do entrevistado	- Recolher informação acerca da situação profissional e local onde exerce a sua atividade	- Idade - Situação atual - Situação profissional	- Estar atenta às reações dos entrevistados e anotá-las por escrito - Mostrar disponibilidade e abertura para a apresentação das situações apresentadas
C- Conhecimentos sobre os CRTIC em geral	- Fazer levantamento do conhecimento que tem sobre os CRTIC: conhecimentos sobre atribuições/funcionamento dos CRTIC; para que serve e opinião sobre a sua utilidade.	- Formas de funcionamento do CRTIC - Conhecimentos sobre as várias valências: formas de atendimento e informação/formação;	- Não culpabilizar o entrevistado - Verificar as diferenciações/disparidades existentes no mesmo Agrupamento de escolas/Escolas não agrupadas. - Encontrar semelhanças e diferenças nos vários estabelecimentos.
D- Conhecimentos sobre o CRTIC a que pertence em particular	- Fazer levantamento dos conhecimentos que tem sobre o CRTIC a que pertence e como acede aos serviços deste	- Informação disponibilizada pelo centro; - Como recorrem ao CRTIC a que pertence; -opinião sobre a sua ação; - Resultados esperados e concretizados.	- Mostrar compreensão e abertura a todas as situações apresentadas - Verificar semelhanças e diferenças nos vários estabelecimentos escolares.
F- Dados complementares	- Dar oportunidades ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos - Agradecer o contributo prestado	- Vivências, Constrangimentos - Preocupações - Agradecimentos	- Revelar afeto e disponibilidade para todas as propostas apresentadas

APÊNDICE 3 – ANÁLISE DO DOCUMENTO: “NORMAS ORIENTADORAS CRTIC, PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL”

“Normas Orientadoras – CRTIC para a Educação especial”			
Categoria	Subcategoria	Frequência	
		Unidades de Registo	
		Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	3 (75%)	4 (7%)
	Educação para todos	1 (25%)	
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos	4 (50%)	8 (15%)
	Mancha geográfica	4 (50%)	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	3 (11%)	28 (52%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	3 (11%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	4 (14%)	
	Divulgação da actividade	2 (7%)	
	Gestão e manutenção das tecnologias de apoio	2 (7%)	
	Criação de parcerias	5 (17%)	
	Articulação com outros CRTIC	1 (5%)	
	Articulação com instituições e entidades	5 (17%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	3 (11%)	
Recursos	Recursos físicos e materiais	9 (65%)	14 (26%)
	Recursos humanos	4 (28%)	
	Recursos Financeiros	1 (7%)	

APÊNDICE 4 - GRELHA DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS DOCENTES EM FUNÇÃO NOS CRTIC

Categoria	Subcategoria	Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 1		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 2		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 3		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 4		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 5		Total	
		Subcategori a	Categori a	Subcategori a	Categori a	Subcategori a	Categori a	Subcategori a	Categori a	Subcategori a	Categori a	Subcategori a	Categori a
Contexto Político	Políticas de Inclusão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Educação para todos	0		0		0		0		0		0	
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos	6 (85%)	7	3 (50%)	6	3 (25%)	12	4 (67%)	6	4 (50%)	8	20 (51%)	39 (9%)
	Mancha geográfica	1 (15%)		3 (50%)		9 (75%)		2 (33%)		4 (50%)		19 (49%)	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	12 (20%)	61	2 (6%)	34	17 (35%)	49	16 (31%)	51	15 (31%)	48	62 (25%)	244 (53%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	1 (2%)		4 (12%)		8 (16%)		7 (14%)		7 (15%)		27 (11%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	10 (16%)		7 (21%)		7 (14%)		6 (12%)		5 (10%)		35 (15%)	
	Divulgação da atividade	16 (26%)		5 (15%)		3 (6%)		0		0		24 (10%)	
	Gestão e manutenção das tecnologias de apoio	0		0		0		2 (4%)		1 (2%)		3 (1%)	
	Criação de parcerias	7 (11%)		0		0		0		1 (2%)		8 (3%)	
	Articulação com outros CRTIC	3 (5%)		5 (15%)		2 (4%)		0		2 (4%)		12 (5%)	
	Articulação com instituições e entidades	3 (5%)		2 (6%)		4 (9%)		6 (12%)		10 (21%)		26 (11%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	9 (15%)		9 (26%)		8 (16%)		14 (27%)		7 (15%)		47 (19%)	
Recursos	Recursos físicos e materiais	11 (35%)	31	5 (16%)	30	13 (46%)	28	24 (52%)	46	17 (44%)	39	70 (40%)	174 (38%)
	Recursos humanos	14 (45%)		11 (37%)		9 (32%)		13 (28%)		13 (33%)		60 (35%)	
	Recursos Financeiros	6 (20%)		14 (47%)		6 (22%)		9 (20%)		9 (23%)		44 (25%)	

APÊNDICE 5 - GRELHA DA ANÁLISE ENTREVISTA RESPONSÁVEL PELOS CRTIC, NO ME

Categoria	Subcategoria	Frequência Unidades de Registo	
		Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	2 (50%)	4 (3%)
	Educação para todos	2 (50%)	
Rede de CRTIC	CrITÉrios para distribuição dos centros de recursos	8 (67%)	12 (10%)
	Mancha geográfica	4 (33%)	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	10 (15%)	58 (45%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	5 (7%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	15 (22%)	
	Divulgação da atividade	6 (9%)	
	Gestão e manutenção das tecnologias de apoio	1 (1%)	
	Criação de parcerias	4 (6%)	
	Articulação com outros CRTIC	5 (7%)	
	Articulação com instituições e entidades	3 (5%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	19 (28%)	
Recursos	Recursos físicos e materiais	12 (22%)	54 (42%)
	Recursos humanos	17 (32%)	
	Recursos Financeiros	25 (46%)	

APÊNDICE 6 - GRELHA DA ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO AOS DOCENTES EM FUNÇÃO NOS CRTIC

Categoria	Subcategoria	Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 1		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 2		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 3		Frequência Unidades de Registo CRTIC n.º 4		Total	
		Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Educação para todos	0		0		0		0		0	
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos	0	0	0	1	0	2	0	0	0	3 (2%)
	Mancha geográfica	0		1		2		0		3	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	4 (33%)	12	0	6	15 (47%)	32	13 (65%)	20	32 (46%)	70 (48%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	3 (25%)		6		13 (41%)		4 (20%)		26 (37%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	4 (33%)		0		0		1 (5%)		5 (7%)	
	Divulgação da atividade	0		0		2 (6%)		0		2 (3%)	
	Gestão e manutenção das tecnologias de apoio	0		0		0		0		0	
	Criação de parcerias	0		0		0		0		0	
	Articulação com outros CRTIC	0		0		0		0		0	
	Articulação com instituições e entidades	1 (9%)		0		2 (6%)		2 (10%)		5 (7%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	0		0		0		0		0	
Recursos	Recursos físicos e materiais	7 (50%)	14	19 (90%)	21	17 (68%)	25	11 (79%)	14	54 (73%)	74 (50%)
	Recursos humanos	6 (43%)		2 (10%)		7 (28%)		3 (21%)		18 (24%)	
	Recursos Financeiros	1 (7%)		0		1 (4%)		0		2 (3%)	

APÊNDICE 7 - GRELHA DAS ENTREVISTAS AOS DOCENTES EM FUNÇÃO NO CRTIC N.º 3

Categoria	Subcategoria	Frequência de Unidades de registo	
		Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	0	0
	Educação para todos	0	
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos	3 (25%)	12 (14%)
	Mancha geográfica	9 (75%)	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	17 (35%)	49 (55%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	8 (16%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	7 (14%)	
	Divulgação da atividade	3 (6%)	
	Gestão e manutenção do equipamento	0	
	Criação de parcerias	0	
	Articulação com outros CRTIC	2 (4%)	
	Articulação com instituições e entidades	4 (8%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	8 (16%)	
Recursos	Recursos físicos e materiais	13 (46%)	28 (31%)
	Recursos humanos	9 (32%)	
	Recursos Financeiros	6 (22%)	

APÊNDICE 8 - GRELHA ANÁLISE OBSERVAÇÃO DOS DOCENTES EM FUNÇÃO NO CRTIC N.º 3

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo de frequência	
		Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	0	0
	Educação para todos	0	
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos	0	2 (3%)
	Mancha geográfica	2	
Atribui-ções dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	15 (47%)	32 (54%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	13 (41%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	0 (6%)	
	Divulgação da atividade	2 (6%)	
	Gestão e manutenção do equipamento	0	
	Criação de parcerias	0	
	Articulação com outros CRTIC	0	
	Articulação com instituições e entidades	2 (6%)	
	Avaliação dos Centros de Recursos	0	
Recursos	Recursos físicos e materiais	17 (68%)	25 (43%)
	Recursos humanos	7 (28%)	
	Recursos Financeiros	1 (4%)	

APÊNDICE 9 - GRELHA ANÁLISE UTILIZADORES DE UM CONCELHO DO CRTIC N.º 3

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo de frequência	
		Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	3	3 (2%)
	Educação para todos	0	
Rede de CRTIC	Mancha geográfica/CRTIC a quem pertence	20	20 (13%)
Atribuições dos centros/funcção da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	18 (37%)	49 (33%)
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	15 (31%)	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	2 (4%)	
	Divulgação da atividade	14 (28%)	
Utilidade do CRTIC	Dado positivo	44 (56%)	78 (52%)
	Dado negativo	18 (23%)	
	Desconhecimento sobre estes serviços	16 (21%)	

APÊNDICE 10 - PROTOCOLO ENTREVISTA CRTIC N.º 1

ENTREVISTA – CRTIC – nº 1

Data: 18/11/2010

Hora: das 14h às 16h

Local: Agrupamento de Escolas do C.

Entrevistado: Educadora M.

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, habilitações académicas, as suas funções no centro e falar-me um pouco sobre o seu percurso profissional?

R: Eu chamo-me M., tenho 43 anos, tenho o Mestrado em Ciências da Educação e estou aqui no centro e as minhas funções é um bocadinho também, na parte da avaliação, é um bocadinho de tudo, não é, porque nós aqui trabalhamos todas em conjunto e cada uma vai fazendo um bocadinho, portanto como nós estamos aqui maioritariamente para fazer a avaliação dos alunos que têm necessidade de avaliação pelas TICs é principalmente essa a minha função. O meu percurso profissional, eu comecei como educadora de infância, à quase 19 anos atrás e há 6 anos mais ao menos os anos que estou na educação especial.

E: Como é que soube da criação destes centros de recurso TIC?

R: Eu fiquei a saber através da minha coordenadora, a F. (risos), que me convidou! (risos)

E: Como foi convidado para as suas funções aqui no centro?

R: Fui convidada através da minha coordenadora, que necessitava de mais uma pessoa do quadro para trabalhar com ela no centro e na altura fiquei eu.

E: Em termos da criação da equipa, vocês foram convidadas através do órgão de gestão?

R: Do órgão de gestão, sim!

E: Ou seja o ministério ou a DGIDC abordou o Agrupamento?

R: Sim!

E: na constituição do centro e depois vocês foram convidadas, para integrar, o centro?

R: Sim. O órgão de gestão fez primeiro o convite à F. e à S. que era uma colega de educação especial e uma das TICs, para formarem a equipa para a criação do centro.

E: A colega S. é da área das TICs?

R: Sim, da área das TICs, das tecnologias, sim!

E: Não é docente de Educação Especial?

R: Não, é docente mesmo da área das TICs.

E: Vocês as duas é que são docentes de Educação Especial?

R: Sim!

E: Depois como é que esta equipa se formou? Ela formou-se através justamente desse convite, então?

R: Sim, através do convite que fez na altura o conselho executivo.

E: Depois, falou-me na situação de serem substituídas ou seja, vocês exerciam as funções aqui na escola?

R: Sim, nós estávamos colocadas aqui nas EB1 e JI, aqui do agrupamento. A F. especificamente estava colocada na unidade, no 1º ciclo, entretanto teve que ficar à espera que viesse substituição para ela poder vir para o centro, entretanto quando me convidaram também tive de aguardar que viesse a minha substituição para poder vir para aqui e nunca fiquei aqui a tempo inteiro, eu! Eu, ainda tenho horário nas EB1.

E: Então faz, não é 50% do horário?

R: Agora, já estou a fazer mais 50%, este ano, porque até aqui não! Eu, até ao ano passado fazia mais ou menos 50%, 50%, só que começámos a ter um acumulado de trabalho muito grande e para podermos dar resposta atempadas foi necessário aumentar também aqui o meu horário aqui no centro.

E: A coordenadora é que tem 100% aqui?

R: Sim, sim, a coordenadora está a 100%.

E: E a colega das TICs?

R: A colega das TICs, tem só alguns tempos, eu não sei se são 6 tempos ou 10 tempos, também não é assim!

E: Não é total?

R: Não, não, nem é sequer o necessário neste momento! Para dar o acompanhamento que realmente às vezes é necessário!

E: Tiveram formação específica, para estas funções, para desempenharem estas funções?

R: É, assim, no princípio, as colegas que ficaram inicialmente no centro, a Fernanda e a Sónia tiveram uma formação de 4 dias em Lisboa. Foi uma formação que foi dada a todos os docentes dos CRTIC, que foram formados na altura. Foi para dar a conhecer os produtos que iam ter dentro do centro e foi a única formação que tiveram!

E: Pela ANDITEC?

R: Pela ANDITEC, pela ATARAXIA, foi pelas empresas que tinham fornecido os materiais através do Projecto ASTRO.

E: Porque eu sei que este centro foi criado através de um protocolo que foi realizado entre o Ministério da Educação e a Fundação PT?

R: Sim, sim.

E: O projeto ASTRO? Que deu?

R: E, foi através desse projeto que elas foram ter essa tal formação inicial, de 4 dias, em que lhes foi dado a conhecer os equipamentos que se iriam utilizar no centro de recurso, quem entrou após essa altura, já não teve formação!

E: já não teve direito a essa formação?

R: A formação que se vai tendo é aquela que as colegas nos vão dando, depois é a nossa autoformação, vamos experimentando e vamos vendo, quando temos dúvidas procuramos saber quem é que nos pode ajudar, muitas vezes vamos recorrer a outras pessoas que estão ou, na APPCDM, tem lá técnicas que já trabalham com os equipamentos já há muito tempo.

E: Elas também têm, não é um centro de recurso, mas também têm uma parte, uma parte tecnológica?

R: É assim, elas têm também a parte das tecnologias!

E: Por exemplo, a Paralisia Cerebral? Que é aqui ao lado?

R: Sim, principalmente... principalmente a Paralisia Cerebral, nós neste momento já temos um protocolo formado com elas.

E: E trabalham em parceria?

R: Sim, somos parceiras! Neste momento, qualquer problema que nós tenhamos aqui se precisamos delas, elas estão sempre dispostas a colaborar e nós em contrapartida fazemos a monitorização dos casos nas escolas.

E: Pode falar-me do funcionamento do centro, da sua abrangência e se sabe mais ou menos de quantos utilizadores, dos alunos que estão a acompanhar?

R: É assim, neste momento estamos a acompanhar 134 alunos, de 7 concelhos do distrito do P. É, assim a população é muito mais abrangente, não é, só que nós até no ano passado muitos agrupamentos ainda não sabiam da nossa existência, isto arrancou assim, nós tentamos no primeiro ano dar visibilidade ao agrupamento, ao CRTIC. Tentámos entrar em contacto com todos os agrupamentos da nossa área de abrangência, mas o que é certo é que não havia ainda assim grande conhecimento por parte das pessoas.

E: Ou seja, fizeram uma divulgação da vossa existência junto dos agrupamentos da zona de abrangência?

R: Sim!

E: Conseguiram fazer todos? (risos)

R: Nós pensamos que sim! (risos). Só, que agora como agora como houve esta remodelação¹²⁹, esta reestruturação, nós estamos outra vez a tentar, (comentário do entrevistador: para ver se escapou algum), para ver se há alguma coisa que nos falha! O que é certo é que fomos fazer algumas sessões de divulgação de produtos, fomos também convidando outros docentes para vir cá divulgar a atividade deles. E, o que é certo é que a partir deste ano letivo, foi assim um *boom*! Nós, desde de Setembro até agora, não temos mãos a medir! (risos) Temos tido muitas solicitações para avaliações!

E: Por isso, se lhe perguntar: conseguem dar resposta a todas as solicitações a todo o distrito ou da zona de abrangência?

R: É assim, nós até este momento, ainda não deixamos ficar ninguém de fora! Pronto, vamos conseguindo conciliar todos os pedidos que nós temos tido com uma resposta o mais breve possível. sempre! Pará já não temos...

E: Lista de Espera?

R: Não! É, assim, pronto, é assim temos alunos que ainda têm de vir cá, mas já está tudo marcado já, até ao fim de Dezembro.

E: Os alunos é que vêm cá?

R: é assim, depende das situações, normalmente nós vamos ler o pedido de avaliação e no pedido de avaliação vem o perfil do aluno, se nós acharmos que é um aluno que vale a pena vir cá ao centro e nós temos algumas dúvidas de equipamento que ele poderá a utilizar, como nós temos aqui a facilidade de ter tudo, para testar o que será mais adequado nós optamos que eles venham cá. Se for por exemplo, um aluno de uma unidade, nós normalmente optamos por nós irmos lá primeiro, porque são alunos que nós não sabemos como é que estão em termos de mobilidade, então preferimos, primeiro ir fazer um levantamento na escola do aluno, para ver como é que está a situação do aluno, se for um aluno que nós vamos lá e ficarmos com dúvidas, lá está como temos a parceria com a APPC e normalmente eles estão acompanhados pelo centro de paralisia, nós tentamos conjugar uma avaliação não aqui no centro, mas lá na APPC, porque como são alunos que vão lá semanalmente, para não estar a sobrecarregar as famílias, então conjugamos e fazemos uma avaliação multidisciplinar já connosco o centro de recursos e com as técnicas, normalmente funciona melhor, não é?!

E: Depende das situações?

R: Sim! E, também alunos do Pré-escolar, normalmente também somos nós que vamos lá numa primeira abordagem, como são alunos muito pequeninos para não estar a tirar do espaço deles. Alunos autistas, também normalmente a primeira abordagem é feita nas escolas, nunca aqui, para não os tirar do ambiente deles.

E: Pode falar-me dos equipamentos disponíveis no centro e como foram adquiridos? Já me falou do Projeto?!

R: Sim, pronto, no início foram adquiridos através do Projeto ASTRO, foi o projeto ASTRO que montou o centro de recursos, depois a DREN também contribuiu com alguns equipamentos e agora anualmente temos verbas da DGIDC, que nós procuramos sempre adquirir mais alguns equipamentos que depois são necessários na avaliação e muitas vezes no próprio acompanhamento do aluno, que eu acho que é uma falha que agora nós vamos sentir, que é não termos equipamento para ter equipamentos para empréstimos, porque muitas vezes ficamos com dúvidas, avaliámos um aluno. Por exemplo, com um rato adaptado e ficámos com dúvidas, mas será este rato que vai mesmo funcionar e não temos um rato que nós dizemos: olhe, vai ficar aqui durante um mês e vamos experimentar e, ao fim de um mês termos a certeza se funciona ou não!

E: Se é esse, que é realmente pedido?

R: Claro! Se vamos estar a dizer: olhe, vamos recomendar este tipo de equipamento e depois fico com dúvidas, porque não é só por vir cá uma vez ou nós irmos à escola nem que seja meia dúzia de vezes, não dá! Porque, tem de ser um treino

¹²⁹ Nota: o Agrupamento vertical do C. teve obras de remodelação e faz parte dos novos Mega agrupamentos que vai desde do pré-escolar até ao ensino Secundário.

sistemático para sabermos se vai funcionar ou não com aquele equipamento e neste momento nós já vamos tendo. São os ratos, temos já alguns ratos e *switchs*, que já podemos fazer empréstimos mas lá está... nós tivemos tantos...

E: Mas, depois ficam sem eles aqui?!

R: é Assim: um, ficamos sempre cá e só podemos emprestar um, só que já temos uma população já tão grande que está a precisar de experimentar que nós ficamos na dúvida, mas agora como é que vamos *priorisar* este casos? Acho, também que os centros de recursos neste momento estão, pelo menos nós estamos a sentir um bocadinho essa necessidade de termos também algum material, que pudéssemos...

E: Para emprestar? E também há necessidade de atualizar, porque muitos materiais....

R: Sim, sem dúvida, sem dúvida estou aqui desde 2008, desde Março 2008 e já houve alguns softwares que já não são iguais. Por exemplo, eu estou-me a lembrar por exemplo da CNOTINFOR, da *Escrita com símbolos* que neste momento é *Comunicar com símbolos*, que já não tem nada a ver com o outro! É assim, votamos à estaca zero: porque depois temos que experimentar o software, para aprendermos a trabalhar minimamente com ele, para depois sabermos se é adequado ou não e sabermos explicar as pessoas como é que ele funciona! É quase como o caso do *Boardmaker* que de repente não tem nada a ver!

E: Sim, tem várias alterações?!

R: Porque o *Boardmaker*, só servia para fazer tabelas, não é e neste momento, está muito parecido ao *GRID*, já tem os quadros interativos, já dá para trabalhar de outra forma, nós temos que estar sempre em atualização e sempre em autoformação!

E: E, essa verba que é dada, é dada ao agrupamento não é?

R: A verba vem para o agrupamento especificamente para nós

E: E essa verba é suficiente para isto tudo?

R: Não é, nós, tanto não é, que nós já tentamos concorrer a alguns concursos, por exemplo a Fundação Gulbenkian, todos os anos abre concurso para a educação especial, nós temos concorrido, neste dois últimos dois anos, mas sem sucesso nunca tivemos resposta a nenhum!

E: Nunca foram contemplados?

R: Não, não nunca fomos contempladas com nada, também já tentámos recorrer a algumas parcerias, mas está muito difícil! As empresas alegam sempre que é uma altura difícil, que não há dinheiro e então não se abrem portas nenhuma, não é?! Neste momento, a única que foi colaborando connosco foi a Porto Editora, que nos deu alguns softwares que tinham já descontinuado, coisas que já não se fabricam! Mas pronto, para nós fazem sempre jeito!

E: Mas ofereceram?

R: Ofereceram-nos!

E: Então, sempre mesmo para adquirirem novos equipamentos é sempre com essa verba?

R: É sempre com a verba que vem da DGIDC e temos, porque aquilo depois vem a verba diferenciada: verba para equipamentos, vem a verba para deslocações e vem a verba para material de desgaste.

E: É todas divididas?

R: Sim, já vem destinada a verba para que é...

E: X para?

R: Sim, X para cada coisa!

E: Quais foram as estratégias de funcionamento implementadas até ao momento? Primeiro houve a divulgação? E agora estão numa situação de?

R: É assim, eu acho que nós em divulgação vamos estando sempre, porque as vezes ainda temos pessoas que dizem que não nos conheciam. Porque é assim a nossa área, apesar de geograficamente pequena é uma área que tem muita população e depois também acontece às vezes haver colegas que não sabem muito bem se pertencem a nós, se não pertencem, às vezes ainda recebemos emails: sou da escola X, pertenço a esse CRTIC? E às vezes não nos pertencem! Muitas vezes são de CRTIC, que não têm nada a ver com o P.! Mas quando são nossas ficam muito admiradas porque realmente não nos conheciam, mas pronto mas depois vindo cá também é a forma de depois fazer a divulgação é as colegas dizerem às do mesmo agrupamento dizerem: Olha, eu fui a tal sítio e temos este centro... Realmente, nós depois vimos que já do mesmo agrupamento começam a vir várias colegas. E, também as sessões de demonstração que nós fomos fazendo também acho que ajudou, a dar a conhecer o nosso centro, porque as pessoas quando vinham cá ficavam muito admiradas, não é, diziam que não sabiam que nós estávamos cá, apesar de nós tínhamos a certeza que os agrupamentos tinham recebido a informação!

E: Mas a informação foi dada ao agrupamento?

R: Sim, ao agrupamento sempre com a indicação para a coordenadora da educação especial dar a conhecer ao grupo de educação especial!

E: E, foi feito assim em termos de email ou em suporte papel?

R: Não foi feito em termos de *email*, na altura foi em 2008, enviámos um email a todos os agrupamentos da área da abrangência com a indicação que tinha sido criado aqui este centro, quais as nossas e os nossos objetivos, aliás foi este folheto¹³⁰ que foi em anexo ao que nós enviámos!

E: Foi esse o folheto?

R: Para saberem o que estávamos aqui a fazer, não é? Realmente, nós tivemos logo feedback de alguns agrupamentos a dizer que sim, pronto quando necessitassem dos nossos serviços que recorriam a nós...

¹³⁰ Apresenta o folheto do CRTIC que estava em cima da mesa.

E: E outros não?

R: Outros não! Agora o que nós estamos a notar é que realmente a partir deste ano, não sei, porque nós já no ano passado, já fomos fazendo algumas divulgações diferentes do que tínhamos feito anteriormente, também a experiência também nos foi ensinando, e realmente, nós já este ano tivemos já assim uma população bastante grande a requisitar os nossos serviços.

E: Pode dar-me um exemplo de sucesso educativo que teve de um aluno graças às tecnologias de apoio? Ou seja uma situação em que o aluno beneficiou muito?

R: Uma situação muito concreta, há sem dúvida, pronto! Estou a lembrar-me de um aluno que não tinha outra maneira de aceder ao computador senão através de um *switch pilow*, com um braço articulado e com o software *Grid*, não é?! A partir do momento em que ele conseguiu comunicar, porque o *Grid* permitiu, graças aos quadros que a terapeuta da fala ajudou a construir, assim, abriram-se outros caminhos para esse aluno sem dúvida! Porque realmente...

E: Em termos de comunicação?

R: Em termos de comunicação, uma coisa que no fundo é complicada e, que não é nada complicada, a partir do momento em que aquele aluno teve acesso.

E: Porque a tecnologia também permite esse acesso?

R: A tecnologia, sem dúvida abrir muitas portas e é assim, lá está! Eu torno a falar da questão do financiamento, porque a questão de financiamento, no fundo eu acho que aqui (riso) é assim a questão de fundo! Destas tecnologias, de todas as tecnologias, porque se os alunos conseguissem ter mais rapidamente as tecnologias, muitos alunos se calhar, iam ter um desempenho diferente e não só um desempenho académico, como um desempenho em termos de vida social, porque nós sabemos que as tecnologias podem abrir muitas portas, não é...

E: E são necessárias neste momento?

R: E, cada vez mais e porque eu estou-me a lembrar de uma menina que temos aqui no nosso agrupamento, que comunica também com um *switch pilow* e que tem o programa *GRID*, no computador, ela não comunica mais de forma nenhuma, mas quem a quiser ver a falar, ela bate ali com a cabeça no *switch*! (risos) E, diz o que tem a dizer a toda a gente! Ela comunica daquela forma, agora se lhe tirarmos o computador? Fica sem forma de comunicar porque depois ninguém a vai entender, não é!

E: Como fazem a avaliação dos alunos? Já percebi então, que vocês vão só em certas situações do... que são mesmo necessárias ir mesmo ao local, mas também gostaria de perceber se há um modelo definido pelo ME, em termos de avaliação, se foram vocês que o criaram ou como é que isso se processa?

R: O modelo foi criado por nós e está em constante remodelação, porque nós agora à medida que vamos conhecendo mais os meandros da avaliação, porque nós não estávamos familiarizadas com este tipo de trabalho, não é?! Nós começamos por criar um guião, que agora neste momento já vai tendo algumas alterações, porque nós também nos vamos apercebendo do que é mais importante avaliar em determinadas situações, há coisas que as vezes nem nos interessa muito a nós saber e então nós vamos tentando aferir um modelo que realmente servia para avaliar de um modo geral os alunos, porque senão também é incomportável a avaliação! Nós, normalmente, já demoramos 2 ou 3 horas a avaliar um aluno, se tivesse-mos um guião muito específico, como no início, que era muito minucioso! Era incomportável agora, com o número de alunos que agora nós temos, não conseguíamos fazer uma avaliação tão rápida! E, é assim, a avaliação nunca é feita só também de uma vez, não é, nós temos vários momentos de avaliação e sempre que se tenha dúvidas, encaminhamos sempre para uma avaliação multidisciplinar, utilizando a nossa pareceria com a APPC ou, então com outros técnicos, também podemos, quando é o pré-escolar recorremos ao ADIP, apesar de não haver nada formalizado, quando temos alguma dúvida em relação a um aluno mais pequenino, elas também colaboram connosco!

E: ADIP é a intervenção precoce?

R: O ADIP é a intervenção precoce ou então APPDA, que está muito relacionada com os autistas, é a associação de autismo de Gaia, nós as vezes temos casos de alunos, é assim os alunos autistas, são alunos que têm características muito difíceis, não é!

E: Vocês são privilegiadas em termos das várias associações? Está tudo aqui concentrado aqui no Porto? Não é?

R: Ah sim! Sem dúvida! Sim, pronto lá está nós apesar da população grande que temos também temos um grande leque de opções de onde podemos recorrer quando temos alguma dúvida, temos as consultas de baixa-visão quase aqui à porta, que são no Hospital Santo António, qualquer dúvida que se tenha, entra-se em contacto com a colega e pronto, sabemos logo mais ou menos como é que podemos agilizar as situações, temos também o NAID, que neste momento sou franca, não sei se ainda está a funcionar ou não.

E: O NAID foi o primeiro Centro que foi criado em termos de... de... também destes apoios?

R: Sim, para a Inclusão Digital, sim.

E: E que está a funcionar na Escola Superior de Educação do Porto?

R: do Porto, sim. Neste momento, sou muito franca, não sei se ainda estão a funcionar ou não? Porque nós também recorremos a eles inúmeras vezes, porque lá está são pessoas que têm uma experiência, também no campo, já estavam no terreno, também a trabalhar e que nos podem ajudar imenso, não é?!

E: Eles inclusivamente tinham criação de materiais novos?

R: Sim, sim, sim!

E: Então, vocês é que criaram mesmo o modelo?

R: Sim, o modelo é nosso!

E: Não há nenhum imposto pelo ministério?

R: Não, não.

E: E, em relação à avaliação do próprio centro, não é, eu sei que na Internet a DGIDC informava que havia uma avaliação anual aos centros? Como é que se processa essa avaliação? Sabe em que termos é que...

R: Sim, essa avaliação a DGIDC coloca na plataforma *Moodle* dos centros de recursos um *template*...

E: Existe uma plataforma?

R: Sim, existe uma plataforma e lá é colocado o *template* que nós temos que seguir os pontos que lá são indicados para fazer a avaliação das atividades durante o ano que decorreu. Além desse relatório que é entregue anualmente, também há uma avaliação aos utentes do centro para saberem o grau de satisfação de serviço que nós prestamos.

E: É a DGIDC que faz essa avaliação? Ela contacta diretamente?

R: É a DGIDC que faz! Sim, sim porque um dos pontos do relatório é os contactos de todas as pessoas que recorreram aos nossos serviços.

E: E vocês indicam e eles depois?

R: Sim nós pomos os contactos, de quem veio cá, seja Encarregado de Educação, seja o Terapeuta ou Professor, é assim a grande maioria são professores que nos fazem o contacto! Mas também há casos de Terapeutas ou pais. Porque as vezes, também somos contactadas pelos pais em primeiro lugar e depois a DGIDC faz um inquérito a eles, para também saberem como é que realmente correu e qual o grau de satisfação que eles têm em relação ao serviço que nós fomos aqui prestando.

E: Eu sei que depois têm também essa informação de todos os centros? Não é?

R: Sim, pronto, depois na plataforma *Moodle* é colocado os relatórios de todos os centros de recursos. São disponibilizados e a informação que depois também é recolhida dos utentes do centro também é depois disponibilizada na plataforma.

E: Sim, e mesmo se vocês fizerem... um evento ela depois também...

R: Ah, sim, sim, qualquer coisa que nos façamos aqui, damos a conhecer à DGIDC, que depois também publica na *Moodle* tudo o que se passa nos diversos centros de recursos.

E: Por exemplo, em termos de valências alguns centros fazem formação, vocês não?

R: É assim, a nossa formação não feita por nós, nós convidamos pessoas das áreas em que queremos fazer formação para virem falar sobre ela. Ainda agora, pronto, nós no dia 30, vamos ter aqui um encontro, com os CRTIC, todos daqui da nossa zona.

E: Quando?

R: Dia 30!

E: De Novembro?

R: Sim é para a semana, para a outra semana! E, convidámos o colega Rui do CANTIC de Amadora, para vir cá fazer uma intervenção sobre as Teleaulas (risos).

Conversa continua sobre o invento e não está relacionada com o objectivo da entrevista (...).

E: Então a Formação, aos professores não estão a fazer ou é só através das empresas?

R: Sim, nós aqui não estamos a fazer formação é só através das empresas.

E: Também provavelmente e posteriormente, haverá solicitações por parte de alguns docentes?

R: É assim, nós já temos tido! Em relação ao *GRID*, já temos tido essa solicitação! O problema é que essa formação aqui no P. fica muito cara! E, nós não podemos fazer uma formação do *GRID*, com muitas pessoas, tem de ser limitada a 12/16 pessoas no máximo, mesmo com 16 pessoas, é uma formação que fica quase a 80 euros! Depois é uma formação só de 6 horas! E é assim! É um pouquinho incomportável, neste momento, para as pessoas fazerem uma formação com tão pouquinho tempo e tão cara! (riso). Porque é assim, 80 euros 6 horas!

E: Quem estipula esse, esse preço são as empresas?

R: São as empresas! Sempre, as empresas, nós dizemos: “Olhe, queremos fazer uma formação nesta área e quanto é que levam?” e eles põem logo, deslocação tanto, formação tanto e depois fica a..

E: Fica a X! E depois tem de ter o mínimo de participantes?

R: Sim, fica e depois nós temos que dizer ... é assim se for por exemplo o mínimo de participantes 12 fica por X, mas nos conseguimos 16 já fica menos, mas mesmo assim as pessoas... Nós estávamos a pensar fazer em Dezembro uma formação do *GRID* e mandámos email para várias colegas, a quem está recomendado o *GRID*, a maior parte sim senhora, mostrou que sim que tinha vontade, mas... é muito caro! E nós quanto a isso não podemos fazer nada!

E: Sim porque se as pessoas é do bolso delas?!

R: Porque, é assim eu neste momento e falo por mim, porque as colegas não estão aqui, eu também não me sinto capaz, para dizer: olhem, venham cá que vou vos explicar! Porque eu própria não tive formação! É, assim a formação que nós vamos aqui tendo é a gente vai mexendo e vai vendo e a colega das TIC, lá está que é a nossa sorte de estar aqui, nós quando temos alguma dúvida ela quase sempre consegue nós explicar: olha, se tu fizeres isto assim, assim e vais porque se ela não estivesse aqui, nós muitas vezes não sabíamos...

E: É fundamental o apoio da colega das TIC?

R: É fundamental! E eu acho que devia de ser mais tempo! O tempo que ela está aqui não chega para aquilo que nós temos de dúvidas, para as solicitações que as vezes temos, que nos pedem para as vezes vir cá e, o tempo que está aqui mais é à sexta-feira de manhã e normalmente as sextas-feiras a serem todas ocupadas por pais que vêm cá para ajudar com o *GRID* ou *Boardmaker* e comigo e com a Fernanda que também temos as nossas dúvidas e ela também agora nos vai ajudando...

E: Não consegue dar respostas a todos?

R: Não porque ela tem pouquinho tempo aqui! Eu não sei se são 6 ou 10 tempos?! Mesmo que sejam 10 tempos são pouco tempo! Porque realmente, eu acho que num Centro Recursos TIC, havia de existir um professor TIC a tempo inteiro!

E: Ser fundamental a parte da Educação Especial, mas também a parte das tecnologias? E trabalharem as duas!

R: Sim, sem dúvida! Em pareceria!

E: E isso não está a acontecer porque ela não tem esse tempo disponível?

R: Não porque é assim, só lhe foi atribuído no horário, estes tempos aqui ao centro. Mas, é fundamental, ela estar aqui, porque eu sei que há centros que não têm a sorte como nós temos de ter um colega este bocadinho, como nós temos há centros que não têm e elas têm bem mais dificuldades que nós!

E: É uma falha depois?

R: É, é porque nós há coisas de programação que não sabemos! Porque não está dentro da nossa área de formação, não é?! E agora já vai havendo pequenas coisas que se aprendem, não é! Porque a colega é que vai estando aqui e nos vai dizer: olha, faz assim e nós lá vamos! Porque as vezes o manual não é suficiente! Nós já chegamos a ir para o computador com o manual e agora fazer isto! Para além de se perder imenso tempo, não se tem os resultados que nós pretendemos! Porque há sempre qualquer coisinha que nós...

E: Uma dúvida que surge, como é que se faz? E não chegamos...

R: É, é e não chegamos lá!

E: Eu penso que já respondeu à maioria das perguntas não sei se quer dizer mais alguma coisa ou que eu não me tenha lembrado?

R: Eu penso que o essencial...

E: Agradeço a disponibilidade e tudo o que me tem sido dado a conhecer através do vosso centro. Muito obrigada!

R: Nada! Estamos sempre disponíveis!

E: Obrigada!

APÊNDICE 11 - PROTOCOLO ENTREVISTA CRTIC N.º 2

ENTREVISTA – CRTIC - DREC

Data: 06 de Outubro 2010

Hora: das 10h às 12h

Local: EBI J. R.

Entrevistado: docentes em função no centro J. e S.

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, habilitações académicas, as suas funções no centro e falar-me um pouco sobre o seu percurso profissional?

R: Chamo-me Jorge, J., tenho 52 anos, habilitações académicas, tenho, professor de educação especial, no âmbito cognitivo/motor, suas funções no centro, estou coordenador, portanto do centro de recursos e o meu percurso profissional, isto é complicado é muito... bom! Mas, mas desde, pronto muito sinteticamente, desde das equipas de educação especial até este momento, portanto, tenho cerca de 25 anos de serviços de educação especial. Exerci em Almada, principalmente na margem sul e atualmente pois estive no Distrito de Castelo Branco e há 3 anos, estou aqui no centro de recurso de C.. A colega S. também é professora de educação especial, no âmbito cognitivo/motor, andou... tem 30 (S. retifica: “e 5!”) 35 anos. Está no centro de recursos há cerca de 4 anos. Somos os dois e estamos a tempo inteiro! Também podemos acrescentar, nós estamos aqui através de concurso, portanto há um concurso, portanto os professores concorrem e depois a Direção Geral aceita ou rejeita a candidatura.

E: Concurso a nível do centro mesmo?

R: A nível do centro mesmo!

E: Ou está a falar do concurso de educação especial?

R: Não! A nível do centro, a educação especial não tem nada a ver com os centros de recursos, é outra realidade à parte!

E: A direção? Quem fez o concurso?

R: É a Direção Geral!

E: A Direção Geral do Centro?

R: Não, não a Direção de Inovação e Desenvolvimento Curricular! Geral, Lisboa, 24 de Julho! (S. acrescenta “DGIDC”). Nós dependemos diretamente da Direção Geral, não tem nada a ver com a Direção Regional de Educação do Centro e mesmo os concursos a nível nacional de educação especial é da Direção Geral, não tem nada a ver com a DRE. A DREC é depois só a nível de ofertas de escola, portanto esses têm uma bolsa, atualmente há uma bolsa na DREC e vão buscar os professores, a nível nacional é tudo a nível da Direção Geral, isto a nível das Direções Regionais, já não há concurso! Isso, não existe! Não existe, portanto, mudaram as regras e portanto tem a ver com a Direção Geral só e apenas! As pessoas fazem a candidatura e depois portanto as pessoas têm de estar colocados ou não estar colocados, tudo depende das vagas dos agrupamentos!

E: Como é que soube da criação do centro de recursos TIC?

R: É assim, os Centros de Recursos TIC foram criados com a implementação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, portanto foi este Decreto-lei que previa a criação de 25 Centros de Recursos, como isto aqui em C., já! Uma estrutura a nível das tecnologias da Comunicação e da Informação, que era o CANTIC... Foi reformulado e passou a terminar-se Centro de Recursos TIC, para a educação especial, agora como é se sabe, como é que eu soube? Bom, foi através do decreto-lei n.º 3! Porque foi só a partir daí é que a gente teve conhecimento.

E: Então, como é que esta equipa foi organizada, foi em termos de concurso? Ou seja houve concurso e vocês concorreram?

R: Foi a nível de concurso e depois o Diretor da escola convidou um de nós, pronto para estar à frente do centro de recurso, para dar a cara. Pronto! Não é bem coordenador não é... É haver alguém de uma estrutura, que dei a cara perante uma instituição, embora ser coordenador ou ser representante, aqui estamos todos em pé de igualdade, nem um tem quer a nível de horário, não há regalias nem para um nem para outro! Pronto! Temos o mesmo horário! E, depois aqui a diferença a nível de horários, tem a ver é com o tempo de serviço, a carga horária, mas isso é como qualquer funcionário público!

E: Em relação à componente letiva do docente?

R: Sim, da componente letiva!

E: Então, como é que tiveram formação específica em relação a esta colocação? Ou seja tiveram ou já tinham?

R: Relativamente a quê? Às tecnologias de comunicação e da informação?

E: Ou já tinham em termos de formação? Podiam ter, não é? Em termos de mestrado ou outras formações ou fizeram alguma formação específica para estar aqui a trabalhar?

R: Nós já tivemos formação a nível de empresas, mas já estávamos aqui colocados, ou seja, quem vem para aqui, o critério não é ser especialista a nível de tecnologias da informação e de comunicação, pelo menos isso não aparece!

E: Não têm de ter nenhuma formação específica?

R: Convém que tínhamos algum conhecimento a nível da educação especial e a nível das tecnologias da informação, mas isso é como tudo na vida, depois cada um de nós tem de fazer... Pronto! Fazer formação ao longo do tempo, ou seja aquilo que era, estava adequado há 5 anos, neste momento já está ultrapassado! Portanto, isso é um bocadinho relativo ter ou não ter formação, a nível das ajudas técnicas, mas qualquer um de nós temos feito, a nível das formações, das ofertas a nível dos centros de formação das escolas e das empresas também!

E: Empresas tipo ANDITEC?

R: ANDITEC e CNOTINFOR, sim! (Susana reforça: “ANDITEC e CNOTINFOR”)

E: E, pode falar-me, então um pouco do funcionamento do centro e, da sua abrangência e quantos utilizadores têm?

R: Quantos utilizadores têm? Não sei o que chama de utilizadores? Os computadores?

E: É o termo que normalmente têm ou utentes, há colegas que dizem utilizadores mesmo do centro, ou seja, quantos alunos acompanham?

R: Bom! Pois, isso é um bocado variável! Mas vamos tentar...

(S. acrescenta: “Nós monitorizámos, basicamente”)

R: Bom, a nível de funcionamento do centro, nós temos um horário: o horário é aprovado pelo órgão de gestão da escola, da direção. Logo este ano, temos uma componente e deveríamos, deveríamos! Ter mais, ou seja, nós estamos aqui com funções, com duplas funções, como estamos a ocupar o espaço de um agrupamento, também é de bom-tom, do centro de recursos de disponibilizar algum tempo para apoiar diretamente os alunos deste agrupamento, que é aquilo que nós fazemos. Além disso, e trabalhamos diretamente com alunos.

E: Aqui no centro ou?

R: Aqui no centro, mas sim para alunos diretamente, são os alunos deste agrupamento, diretamente, ou seja, vem cá todos ou uma ou duas vezes, duas vezes por semana aqui ao centro de recursos, com os quais trabalhamos a nível das ajudas técnicas: só e apenas! Tem tudo a ver só com as novas tecnologias: leitura, escrita, o cálculo, não sei o quê, isso tem a ver com o professor de educação especial para não haver aqui, confusão!

E: Vocês tem um programa específico para trabalhar em termos de apoios tecnológicos, é isso que fazem?

S. responde: é mais a nível de treino! Treiná-los!

R J.: só isso!

E: Um apoio específico, se calhar...

R. S.: Periféricos! Basicamente! Porque são alunos com Paralisia Cerebral e...

R J.: Além disso, do apoio direto temos outro tipo de funções, aqui na escola, estamos no gabinete de apoio aos alunos e também nas substituições. Ah! E também, agora uma nova função que é a tutoria. Portanto, também, estamos a orientar alunos durante...

E: Ou seja, basicamente, têm as funções para além do centro, como um docente de educação especial colocado aqui, é isso: que estão a explicar?

Resposta S.: O tempo letivo normal é aqui!

Resposta J.: Na Componente Não letiva! Estamos no Gabinete de apoio, substituições e também a fazer tutorias!

E: E fazem substituições?

R: Quer dizer, ainda não fizemos, mas temos...

E: Fazem? Estão na escala?

R: Sim, sim, sim!

S. acrescenta: Sim, aqui a educação especial também faz substituições!

R: Portanto, além dessas funções, aqui relativas só ao próprio agrupamento, pois temos o distrito de C., mais dois concelhos que é Ma. e Man.: Man. faz parte do distrito da Guarda e Ma. faz parte do distrito de Santarém, é Santarém, não é?

E: É!

R: Quantos utilizadores têm? Pronto, isto é um bocadinho relativo! É um bocadinho relativo, porquê? Isto, vai alterando, isto depende das solicitações que nós vamos tendo dos agrupamentos. Por exemplo, o ano passado, uma coisa que nós verificámos: é que estão a funcionar, não é bem, nem mal! Mas acho, que da publicidade, pode ver ali já o folheto, já agora também pode! Além, deste tipo de, deste tipo de atribuições, enviámos este folheto e ofício para todos os agrupamentos vemos que por vezes, isto não resulta e é mais um papel, é não sei o quê, que chega à escola e olham pronto e não ligam! E, então, este ano temos como principal objetivo: ir pessoalmente a todos os agrupamentos e ter uma reunião com o coordenador dos serviços especializados de apoio educativo. Que é para quê? Que é para falarmos das nossas funções, o que fazemos, que existimos, o tipo de funções que temos e também principalmente de divulgar que é através do centro de recursos que eles podem ter acesso a um conjunto de materiais para determinado tipo de alunos, ou seja a Direção Geral e mesmo a própria DREC quer que, portanto todos os pedidos passem pelo Centro de Recursos, como entidade, como estrutura, para aprovar, para aprovar e...(falta-me a palavra) e homologar os pedidos a nível das novas tecnologias, via centros de recursos.

E: Mas, só quando há situações de uma necessidades específica em termos de apoios tecnológicos ou?

R: Não, isso só tem a ver com a nossa área! Quer a nível da...

E: Só da vossa área?

R: Só da nossa área, não vamos...

E: Ou seja, se houver algum docente que pense que o aluno tenha necessidade de apoios tecnológicos tem que recorrer sempre à vossa avaliação?

R: Sim convém! É isso mesmo! Só, que por vezes os agrupamentos, portanto, ainda não se aperceberam ou não têm conhecimento, por isso é que nós iremos pessoalmente este ano, a todos os agrupamentos. Além disso, também constatamos principalmente aqui o concelho de C. e esta área geográfica mais próxima de C. beneficiavam mais dos centro de recursos que os concelhos que estavam mais afastados. Lá está! É a questão da distância!

E: Exatamente! A distância?

R: Porque isto envolve também outra questão... que são os custos monetários de deslocação! Pronto isto agora...

E: Ou seja logo, Mação para vir aqui?

R: Não, não, isso é inviável! Nós é que nos deslocamos!

E: Para fazer a avaliação?

R: Sempre! Sempre, só os docentes do centro de recursos é que se deslocam a qualquer agrupamento, a qualquer escola.

E: Por outro lado, em termos de eles virem cá e usufruírem deste apoio tecnológico aqui?

R: Não, não dá! É impossível devido à distância e aos custos financeiros...

S. acrescenta: E, não só se todos viessem cá, tínhamos de ter aqui uma equipa enorme, quer dizer!

Resposta J.: Ah! Isto também, isso aí já envolve outra questão, nós, não é só fazer a avaliação dos meninos e sugerir um conjunto de ajudas, mas também tem a ver principalmente ainda a formação dos professores, ou seja em vez de eles virem, vamos nós e nós fazemos ações com os professores em horário pós-letivo.

S. acrescenta: aos pais, encarregados de educação...

Resposta J.: Portanto é a auxiliares, quem quiser assistir! Fazemos este tipo de reuniões e este tipo de formação, que aí evita que, ou seja, o principal... é como em São Pedro ou.... As vezes, em vez de pescarmos, damos é o instrumento, a cana de pesca para que ele seja o mais autónomo possível e possa pescar. Portanto, nós tentamos, é dar essa formação aos professores e eles poderem depois implementar esses conhecimentos com o aluno, porque não é a nossa função de trabalhar com o aluno, de uma forma sistemática, senão, quer dizer! Duas pessoas, aqui para o distrito e mais dois concelhos! Isso era completamente inviável e, não está dentro das atribuições dos centros de recursos!

Resposta S.: Era inviável!

Resposta J.: Também fazemos reuniões para divulgarmos determinado tipo de ajudas que aparecem no mercado ou convidamos as próprias empresas, por exemplo a ATARAXIA, fizemos o ano passado, porque este agrupamento também é agrupamento de referência a nível da deficiência visual, e então também convidamos portanto às vezes as empresas a vir fazer formação para todos os colegas e mostrar os produtos que existem no mercado.

S. acrescenta: A CNOTINFOR costuma vir cá!

Resposta J.: A CNOTINFOR costuma vir cá, a ANDITEC, é um bocadinho... pronto mais... porque a CNOTINFOR também está mais próxima! É Coimbra é diferente! E ANDITEC é de...

E: É mais Lisboa?

R: É, nós também aí, implementamos, ainda agora estamos a implementar, queremos implementar uma formação promovida pela ANDITEC, só que os preços que eles pedem! Meu deus! Não estão nada simpáticos!

E: Então, conseguem dar resposta as solicitações e a todos os pedidos que são feitos aqui ao centro?

R: Fazemos por isso! Fazemos por isso. É assim, é como tudo na vida, até agora temos conseguido, mas digo-lhe sinceramente se fossem todos de uma forma sistemática e da maneira como temos o horário organizado: era um bocado complicado! Tanto que agora, a nível de recursos económicos, portanto, a Susana que é daqui de C vai fazer aqui os agrupamentos, vai visitar os agrupamentos de C., já evita deslocações e eu vou visitar a zona da Covilhã, que evito deslocações porque é a minha área geográfica e só aqueles concelhos que são mais afastados, Idanha, Certã, Vila de Rei e pronto, ou Mação ou Manteigas, aí é que vamos os dois já em conjunto, ou seja, para minimizar pronto, os custos financeiros a nível das deslocações.

E: Estava a falar das valências, não é só em termos de alunos, mas também em termos da formação de professores?

R: De professores e família mesmo, os próprios pais, sim, sim e auxiliares também. Auxiliares, não agora são assistentes operacionais, que é mais fino! (risos)

E: Então, pode-me falar um pouco dos equipamentos que têm aqui disponíveis em termos de software, hardware?

R: Os equipamentos! A senhora professor devia ter trazido uma máquina fotográfica, tirava a fotografia... e levava os equipamentos! Estou a brincar!

E: Por acaso, tenho! Posso?

E: Para já teve um equipamento de base que era do Projeto ASTRO, não é, em termos de computadores e...?

R: Sim, computadores...

S. acrescenta: Nós temos Teclados de conceitos, comunicadores...

Resposta J.: Não era melhor, aí o Plano de Atividades?

S.: A Lista de Material?

Resposta J.: Sim!

S.: Eu, imprimo a lista de material!

J.: Fica ali já! Porque, enviamos agora o Plano de Atividades lá para a Direção Geral, temos ali o material existente e o estado dele, fica até a nível de organização para si. Torna-se mais fácil!

E: Mas é assim, tiveram este equipamento base e depois como é que pensam adquirir novo equipamento e sobretudo quando esse equipamento fica desatualizado, há determinado equipamento que precisa de ser atualizado, como é que fazem, como é que respondem a essa situação?

J.: É assim, a nível de equipamento, pronto, o que recebemos, tudo o que recebemos agora foi portáteis e mesmo estes fixos e de software é recente, essa situação ainda não a colocamos e ainda não tivemos necessidade, mas sempre que se justificar será via DREC ou Direção Geral de onde, portanto... de onde vêm os produtos... Pronto!

E: E não há nenhuma verba específica para essa situação a nível do agrupamento?

J.: Não é do centro, do agrupamento não, o agrupamento não tem nada a ver connosco!

E: Não?

J.: Não! Vem uma verba específica da direção Regional para o CRTIC, para o centro de recursos, vem via agrupamento, mas não são verbas do agrupamento, é via agrupamento porque não temos aquela parte administrativa, mas aquilo acho que vai ser alterado este ano, porque este ano estão-nos a pedir um orçamento, ou seja, até Dezembro vamos entregar um orçamento a nível de deslocações, a nível de software, a nível de consumíveis, a nível de um conjunto de materiais que nós consideramos pertinentes, de modo a que depois o centro possa funcionar. A nível de consumíveis, por exemplo, a nível da....

E: A impressora?

J.: A nível da impressora, pronto ou outro a nível de software, este ano vamos organizar um conjunto, já pedimos orçamentos à ANDITEC, que o objetivo é depois dar conhecimento, via esse pedido é até 31 de Dezembro, para a Direção Geral, ou seja o pedido é sempre por um lado para a Direção Geral!

E: E depois a Direção Geral é que decide?

J.: É!

S.: Defere ou não indefere?!

J.: Com base, agora tudo depende, penso eu, da disponibilidade financeira! Com base nos pedidos que são feitos a nível dos Centros de Recursos, penso eu que é comum a todos os centros de recursos do país, pronto vão ver depois, quais é que são os produtos, que... mais necessários... Que é a primeira vez, que aconteceu!

E: E depois, em termos de desgaste aqui, devem de ter alguma verba para poder comprar?

J.: Ah, isso há uma verba atribuída anualmente, mas acho que este processo de se fazer uma candidatura com tipo de materiais consumíveis e não só, acho que é o mais adequado, pronto, mesmo a nível da Direção Geral, o que está atribuído uma verba, porque aí a verba, pronto, pode-se gerir, o CRTIC não o consome ou se não gasta, pode ficar para o agrupamento e depois é um bocado complicado gerir-mos o dinheiro: imagine vai em 5 mil euros, gasto 5 ou gastei 2 ou gastei 3 e assim, não! Há um conjunto de pedidos, de solicitações e com base aí, depois a própria Direção Geral vai atribuir essa verba, mas já está específica e a nível do próprio funcionamento do agrupamento torna-se mais simples! Há um pedido, há um conjunto de equipamentos que são solicitados e pronto... aquelas verbas vêm especificamente para...

E: Porque se uma verba que vinha especificamente para vocês, e que era para vocês, para desgaste, para compra de material...

S.: Até agora era!

J.: Pois, mas aqui isso é muito relativo, porque, nós, por exemplo fotocópias, dão aqui no agrupamento, ou seja não podemos porque são gastos! O *Tonner*, também é a mesma coisa, pronto, quer dizer! E, assim acho que é...

E: Mais justo?

J.: Mais justo e a nível de funcionamento...

S.: É melhor!

J.: Funciona melhor, pronto! É um conjunto de pedidos, de equipamentos ou consumíveis, vai ser lá tudo colocado, para deslocações, coisa que não acontecia, por exemplo a verba de certeza, que vinha para deslocações, se fosse-mos a usufruir dela, quer dizer, não dava para isto! E além disso, pronto e as verbas que davam para as deslocações, deixa muito a desejar, penso eu, que era 11 cêntimos, que é coisa que não dava para pagar nem o desgaste do carro!

S.: Sim e depois era mais não sei quanto...

J.: É por isso, é que nós vamos rentabilizar as origens e as nossas proveniências! Pronto, venho da Covilhã, vou fazer da Covilhã, a Susana é de Castelo Branco, vai fazer de Castelo Branco e os concelhos mais afastados, vamos depois fazer em conjunto! Ou seja é uma maneira, também de poupar!

E: Então, já me deu algumas estratégias de funcionamento mesmo de...

J.: Ah Sim! Funcionamento, pronto isto aqui muito rapidamente, muito rapidamente, não já dissemos que trabalhamos com eles diretamente aqui só agrupamento, fora do agrupamento, vamos avaliar alunos, desde que sejamos solicitados, ou seja o funcionamento é assim: eles pedem-nos para lá ir.

E: é um pedido que é feito?

J.: Pode ser via telefone ou via *email*, pronto!

E: Eu, vi que tinham um pedido online, um formulário?

J.: Sim! Mas depois dizemos para fazer mesmo por escrito, para que a direção da escola do agrupamento tenha conhecimento, porque nós dependemos deles também! A nível administrativo! E depois o Diretor faz... Remete esse ofício, aqui para o centro de recursos, pedimos autorização ao diretor: tal dia, não sei quê, vamos lá! Enviamos também em conjunto um ofício para as escolas, depois vamos à escola, a escola já tem conhecimento, o Diretor dessa escola tem conhecimento ou desse agrupamento, tem conhecimento e vamos, avaliamos o menino!

E: Sempre em contexto?

J.: Sempre em contexto! Quer dizer, sempre em contexto, pode haver situações em que o menino seja retirado, depende de caso a caso!

S.: Normalmente, sempre em contexto!

J.: Se for um menino de 2 anos, um menino de 3 anos, até podemos ir a um Jardim de Infância, podemos ir a uma creche, podemos ir ao domicílio.

E: Sim, mas é onde ele está a trabalhar com os pais, onde está a funcionar?

J.: Depende, depende porque há determinado tipo de atividades em que ele necessita de ser retirado para ele estar concentrado na tarefa que está a fazer.

S.: Normalmente, pedimos para estarem os pais, quem estão com eles, os funcionários...

J.: Mas quando é assim qualquer tipo de atividade mais específica que a gente quer, tanto por vezes criamos um contexto um bocadinho mais isolado, para que a própria criança se possa concentrar, que é solicitado ou nos propomos, porque muitas vezes em contexto de salas de aulas é um bocadinho complicado. E, é assim a avaliação em contexto de sala de aula, deve partir do professor de educação especial, porque ele tem um professor de educação especial e agora não vamos substituir um técnico especialista que já lá está, aí temos contacto com o técnico fora... Porque não vamos aqui duplicar funções!

E: A avaliação é feita em conjunto?

J.: É em conjunto com o titular, titular e o professor de educação especial e depois nós trabalhamos com o aluno, e vemos perante determinado tipo de atividade temos de ver como é que ele se comporta! Não vamos avaliar, em si o contexto

relacional ou socioeducativo do aluno, porque para isso temos lá os outros técnicos! Não eu acho que isso aí! E depois, também íamos perturbar toda a dinâmica da turma de sala de aula!

E: Pode dar-me um exemplo de sucesso educativo graças aos apoios tecnológicos? Existe algum assim exemplo muito flagrante? Se calhar até têm muitos?

J.: Sucesso educativo é bocadinho relativo, não sei o que entende por sucesso educativo?

E: Às vezes há situações de alunos que através de um meio comunicacional tenha feito ou a partir desse equipamento tenha feito ... (é interrompido)

J.: Bom! Isso para mim é um bocadinho relativo e eu vou tentar explicar porquê: se o sucesso... Chama-se sucesso educativo, como eu tenho, está ali esta menina, aquela ali em cima (mostra fotografia da aluna que se encontra afixa no placard), a Margarida, em que eu ponho-a em frente de um computador e lhe ensino todo um conjunto de funções de acessibilidade, a única coisa que ela necessita provavelmente é só que lhe abram o computador, outra coisa é só clicar aqui (exemplifica), pronto ligar o computador. O que ela necessita é só que lhe liguem o computador, cliquem aqui no ficheiro, a nível da acessibilidade, tenha acesso ao software, que é o *GRID* e pronto! E, a partir daí, a menina trabalha! Ou seja, eu vou-lhe ensinar como que é um *email*, como é que é isto, como é que entra na internet, não sei o quê?! Pronto e a menina tem sucesso educativo, nisto aqui! Pronto, este tipo de, a nível de ajudas técnicas de acesso, tem!

E: No computador?

J.: Sim, senhora, mas o problema passa por outra vertente, quando eu a ponho a escrever, não saber escrever! Quando a ponho a ler, não saber ler!

E: É através do computador?

J.: Não! Então há aqui qualquer coisa que não bate bem, se a menina tem capacidades para adquirir este conjunto todo de funções, a nível da aceder ao computador, aceder a ele, porque a única coisa que a menina necessita é claro, um computador, que abram fisicamente, que liguem, para abrir a nível de energia e depois clica naquele “ficheirozinho” ou naquela... Nesta pasta...

E: No símbolo?

J.: No símbolo, pronto e partir daí a menina consegue fazer tudo o que você lhe ensina, mas quando a põe a ler ou a escrever não! Portanto, é bocadinho relativo o sucesso educativo! Ou seja, há aqui qualquer coisa que não está a funcionar bem! Antes de ter ou, poderia em conjunto a nível das acessibilidades acompanhar a outra parte mais académica!

E: Sim!

J.: Pois, mas não é isso que acontece! Portanto o sucesso educativo é um bocadinho relativo! Agora que ela teve sucesso educativo, ela tem! Foi na semana passada, não foi? Aí no computador, lá está, foi atribuído veio este ano?! Este ano! Que está aí com todo o *software* e que traz lá uma música e a menina acedeu aquela música, bem! Só filmado, se você visse ou que entrasse aqui, quer dizer não passa pela cabeça! Não passa pela cabeça, quer dizer! A alegria daquela miúda!

E: Pois!

J.: A alegria daquela miúda! Quando criei o *email* dela, o e-mail, fala em margarida, não sei o quê! Bem para ela foi uma coisa diferente! Ou seja, por exemplo, para aceder ao *email* dela, aquilo, que um miúdo faz em 5 minutos ou qualquer um de nós nem tanto, ela demora muito mais, pronto 40/45 minutos ou meia hora! Pronto, são necessárias aquelas coisinhas todas, mas para ela foi uma coisa doida! Mas falta a outra componente, que não é trabalho do centro de recursos TIC, mas sim, dos serviços de educação especial, que é dado, portanto as competências...

E: As competências básicas?

J.: As competências básicas a nível da escrita e da leitura, ou seja, isso ultrapassa-nos! Agora a nível do centro de recursos 100% ou 190 ou 1000% de sucesso, porque ela consegue, todo o tipo de funções que lhe dou ou, que lhe tento... A miúda memoriza e ela é autónoma, mas falta-lhe a outra parte! E isso é que a vai limitar, muito! Lá está, a nível da comunicação ter um e-mail, mas não sabe escrever é um bocado complicado ter qualquer atividade, portanto isso às vezes tem de ser visto caso a caso! Agora, pronto, a nível de outros meninos aí, mesmo com idades mais precoces, mais jovens é sim, senhora! É, porque nós quando os apanhamos e nós tentamos evitar que a gente apanha esses miúdos com 12, 14 anos ou 15 anos! Nós tentamos apanhá-los com 2, 3 ou 5 anos, pronto! Mas, que o computador seja apenas um instrumento, no meio de muitos! E, aquilo que acontece muitas vezes ficam dependentes do computador para tudo ou mais alguma coisa, ou seja é tão importante o computador, como brincar e às vezes as pessoas esquecem-se! Talvez o brincar, em determinado tipo de idades é mais importante do que o computador! Apesar de ser simpático!

E: Ou seja, ser gerido com limites?

J.: Sim! Sim! Eu acho que, pronto estamos a exagerar um bocadinho, mas isso é a minha opinião! (risos)

E: Sim! Falar então, em termos de avaliação, você já me explicou, como deve ser feito, mas a vossa avaliação houve algum modelo, que foi criado pelo Ministério, foram vocês que criaram o vosso modelo de avaliação para os alunos ou não existe?

J.: O ministério, não! Não conheço nenhum modelo de avaliação do Ministério?!

S.: Depois varia de caso a caso!

E: Ou seja, foram vocês que criaram o vosso modelo

J.: Sim!

E: Em determinados parâmetros, que vão avaliar, vocês é que criaram o modelo de avaliação?

J.: Sim!

E: É, assim que funciona?

J.: É, pronto, é assim e também, por exemplo determinado tipo de software específico, em determinadas situações, para casos mais graves, pronto, penso eu que a nível do país, fomos nós que descobrimos, nós é que implementamos e o ano passado até fizemos uma ação de formação a nível da Direção Regional do Centro, para todos os centros de recursos, com

um software específico, em que tem um conjunto de grelhas, tem um conjunto de grelhas de observação, de registo... Portanto a nível de alunos mais... Pronto!

E: Foram vocês que criaram?

J.: Não, não criamos, adaptámos! Adaptámos, porque foi um instrumento que foi criado, de qualidade, por uma instituição estrangeira e tivemos acesso a ele e a única coisa que nós fizemos, foi traduzir, pronto e adaptar para a nossa realidade.

E: Mas o ministério quando criou os centros, não criou qualquer tipo de modelo?

J.: Não! Não!

S.: Não!

J.: Não e, aquilo que pode dar é orientações da avaliação a nível da comunicação, a nível da comunicação ou ausência, portanto, mas isto depois depende de cada um de nós e dos conhecimentos que teve relativamente nessa área... agora eu não conheço assim nenhum modelo específico?!

S.: E depois varia também de menino para menino, porque uma menina com paralisia cerebral que tem... com *switch* é uma coisa, mas outro com ausência de comunicação, mas que tenha alguma destreza manual é outro tipo de avaliação! O registo também varia, não podemos seguir a mesma receita para todos!

J.: Não, não! Não há nenhum modelo pelo menos não temos conhecimento!

E: Foi também realizada uma avaliação do centro em si?

J.: Quem é que fez a avaliação?

E: Isso, estou eu a perguntar (riso)

J.: A lusófona? Ah, está a perguntar!

E: é assim, na informação que existe da própria DGIDC, diz que há uma avaliação que é realizada anualmente aos centros e a minha pergunta é nesse sentido, como é que feita essa avaliação?

J.: Ah! É Assim, nós no início do ano elaboramos um documento, que é o Plano de Atividades, para todo o ano, onde estão definidos e todo o levantamento de todo o tipo de *software*, pronto equipamentos...

S.: Para aí, sim há um *Templex*¹³¹, para o plano, há um *Templex* que todos os centros seguem e para depois para o relatório final também há um *Templex*, em que nós temos que preencher.

J.: É! Que nós seguimos!

E: Relatório final é aquele que da DGIDC, onde tem determinados pontos que têm e para o plano também?

J.: É isso mesmo!

S.: E, para o Plano, também!

J.: Para o Plano também! E, depois todos os centros de recursos preenchem ou completam, propõe o Plano de atividades e depois registam no final do ano no relatório e fazemos... Se as coisas correram bem ou menos bem, pronto!

E: E depois mandam sempre para a DGIDC?

J.: Sim, sim, sempre! A nossa ligação é sempre via Direção Geral!

S.: Aliás, temos uma plataforma, lá no *Moodle*, onde enviamos, retiramos os *Templex*, fazemos tudo *online*! Depois, mandamos via papel, mas também...

E: E, também, há uma partilha dessa avaliação, ou seja, podem ter acesso, por exemplo à avaliação de Santarém?

S.: Sim, são!

J.: Sim! Ah, se nós?! São para o caso... é assim, há determinado tipos de atividades que são colocadas na plataforma, onde é estudo de casos ou equipamentos ou software, ou adaptações de materiais, podemos colocar, geralmente colocamos na nossa página, pronto e todos têm acesso, todos têm acesso à nossa página!

S.: Nós temos acesso aos *emails* de todos... Essas informações, os endereços, tudo é comum, lá na plataforma!

J.: E, depois aí a Direção Geral, também, dá um feedback da avaliação feita, realizada a nível do país!

E: É isso que eu queria saber!

J.: Há sempre um feedback, não é!

S.: há.

E: Em termos de perguntas era só isto que tinha pensado! Agradecimento...

Se há mais alguma coisa a acrescentar (recado do Jorge para Isabel Sanches)...

¹³¹ Nota: *Templex* ou *template*?

APÊNDICE 12 - PROTOCOLO ENTREVISTA CRTIC N.º 3

ENTREVISTA – CRTIC n.º 3 - DRELVT

Data: 21 de Maio 2010 **Hora:** das 14h30 às 16h30

Local: EB 2,3 A. H.

Entrevistado: Docente em função no centro S.

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, habilitações académicas, as suas funções no centro e falar-me um pouco sobre o seu percurso profissional?

Resposta: Então, eu sou a S., sou docente do grupo 910, a minha formação de base é educadora de infância. Fiz a especialização em multideficiência e trabalhei na educação especial há 15, 16 ... há não sei e quantos anos. Tenho 46 anos. Estou, tive na educação especial já há bastantes anos e agora... Trabalhei em várias escolas e vários alunos, entretanto no ano passado com a criação destes recursos foi-me proposto se eu queria trabalhar aqui no centro de recursos com o colega Paulo, que é o coordenador.

E: Como é que soube da criação destes centros de recurso TIC?

R: A escola foi contactada pela DREL e pela DGIDC no outro ano anterior, portanto começamos no ano 2008/2009. No ano 2007/2008, a escola foi contactada. Vieram cá. Os primeiros contactos não sei telefónicos, por *email*, isso não sei porque foi feito com a direção. E, mas eu até estive presente nessa visita, vieram cá. Eu, na altura como subcoordenadora e a outra colega como coordenadora fomos convidadas a estar nessa visita, em que veio elementos da DREL e da DGIDC explicar à direção, o que estavam a pensar fazer em relação aos centros de recurso ou as suas atribuição e o interesse de criar um centro de recursos, aqui, neste agrupamento, por ter um espaço bom, acessível, ser em S. que também era mais ou menos central em termos do distrito, ser realmente aqui, acessível, em termos de quem vem pela autoestrada, é relativamente mais fácil de chegar aqui, por exemplo do que em qualquer outro agrupamento dentro da cidade que ir para o planalto como nós chamamos a cidade, é sempre mais difícil. Aqui reuniam uma série de requisitos que a DREL e a DGIDC entenderam que poderia ser bom para cá. Vieram propor, à direção. O problema da direção, aqui na altura foi um problema de espaço, porque a escola está superlotada temos as salas todas preenchidas e não se encontrava um espaço. O que foi realmente sugerido pelas pessoas que vieram é que, pronto, o espaço não precisava de ser um espaço muito grande, precisávamos de ter realmente um espaço, para termos uma sala, com os equipamentos sede, onde ficasse sedado e onde nós pudessemos trabalhar. Lá, se consegui encontrar a hipótese de dividir esta sala, onde nos estamos, isto era tudo um laboratório de Matemática e portanto roubamos um bocadinho de espaço ao laboratório de Matemática foi feita esta divisão, esta parede, de lá continua a funcionar o laboratório de Matemática com menos espaço e nesta parte de cá puseram o espaço para o CRTIC. Isto no verão, foram feitas essas obras e foi equipado, o centro de recursos com equipamentos que vieram do Projeto ASTRO, que foram distribuídos para todos os centros de recursos. Portanto, foram distribuídos de igual forma, portanto o que nós temos é o que todos os centros de recursos têm em termos de equipamento dados pelo Projeto ASTRO, da fundação PT, que fez pareceria com a DGIDC para a criação destes centros de recursos e portanto foi-nos colocado também cá, esse equipamento, ali no verão, portanto ali na interrupção.

E: E começaram a funcionar, no ano letivo?

R: No ano letivo seguinte, portanto nessa interrupção, em termos pormenorizadamente não lhe sei dizer como é que o colega P. foi indicado, já não lhe sei dizer se foi a direção ou se foi nomeado, pronto, isso não lhe sei dizer especificamente.

E: Ele é engenheiro informático ou é mesmo docente de educação especial?

R: Não! Ele é docente do 1º ciclo tem especialização na educação especial e tem mestrado em TICs, não sei especificamente o mestrado, mas tem um mestrado em Tecnologias de Informação de Comunicação, dentro dessa área. Portanto, tem, uma parte técnica muito boa.

E: E ele é que formou esta equipa?

R: Ele é que portanto, fica como coordenador e depois eu entro com o convite, com sugestão, se calhar não é bem um convite, sugestão do coordenador e da direção. E, portanto, eu aceitei também o cargo, no meu caso sei que o processo foi exatamente assim. Com o colega P, como coordenador, não lhe sei dizer.

E: A minha dúvida era, se, não há concurso para isso?

R: Não!

E: São, tudo nomeações, que são realizadas?

R: Não! Não! Porque isto, tem um bocadinho a ver, com a distribuição de serviço! A distribuição do serviço é da função do órgão de gestão.

E: Ou seja, o Agrupamento ficou com este centro e depois teve de arranjar, que encontrar os docentes?

R: Teve que encontrar os docentes. Exatamente! Exatamente!

E: Independentemente da formação especializada que tenham ou não?

R: Não aí, já se tentou realmente, daí que seja o colega P., o coordenador, porque é quem tem a formação nas duas áreas, portanto tem formação na área da educação especial e na área das TICs, daí que tenha sido ele a pessoa indicada ou nomeada não sei exatamente lhe dizer como é que é, mas pronto, foi a pessoa indicada para ficar como coordenador, porque efetivamente reúne habilitações nas duas áreas. Como não havia mais ninguém com habilitações nas duas áreas, se calhar pronto, tentaram encontrar alguém que se calhar, estivesse disponível e que gostasse (risos) e, que quisesse e pronto!

E: Porque na formação de Educação Especial não temos essa formação específica nas TICs?

R: Exatamente! Exato! Aqui, fez todo o sentido e a nós faz-nos toda a diferença que seja o Paulo, o coordenador.

E: **Por isso é que eu estava a perguntar se ele era engenheiro, porque há situações onde é um engenheiro informático que vem dar esta parte?**

R: É e ele ter aqui este tipo de formação, porque é uma ajuda enorme, que nós temos e uma mais-valia que nós temos, em termos da parte muito técnica, que eu e a C. já não dominamos tanto, nós fazemos algumas coisas em termos informáticos, mas digamos que é a um nível muito mais elementar, as questões mais técnicas passam realmente muito pelo P., é ele aqui a nossa... grande ajuda nessa área, porque nós somos mais da área da educação especial, da área da educação especial e que usamos as tecnologias, pronto! Lá está!

E: **Então, posso dizer assim, que não houve uma formação específica, antes de estes centros serem criados, uma formação específica para aqui e, para os outros centros todos?**

R: Houve! Mas não na área específica da parte técnica! Essa foi a parte que faltou em termos de formação. Portanto, fomos constituídos como equipa, o colega P. como coordenador, eu, como o outro elemento, porque veio logo como indicação que seriam dois docentes. De uma forma geral, praticamente todos os centros ficaram com dois. Isto portanto, ali, no final desse ano letivo, logo em Setembro, logo nos primeiros dias, creio que nos 2, 3, 4 e 5, foi uma semana que nós tivemos, logo no início do ano letivo passado, anterior, fomos para Formação em Lisboa. Foi formação dentro das áreas das TICs, mas em termos de comunicação, sobretudo alternativa e aumentativa, em termos de software. Portanto, a formação a nós que tivemos acesso, durante aquela semana: SPC, GRID, INTELETOC, KID...

E: **Foi pelas empresas ou pela DGIDC?**

R: Pelas empresas: foi a ANDITEC estou a pensar, porque entretanto já tivemos outras, várias estou a pensar se nessa foi só a ANDITEC ou se tivemos qualquer outra empresa. Pois, nessa ainda não tiveste. Eu, tenho ideia, que nessa, foi mesmo só a ANDITEC. Portanto, a São só entra este ano... Portanto, eu penso que nessa semana foi só mesmo a ANDITEC.

E: **Pois a ANDITEC está ligada, só trabalha com, aliás mandei um email e eles só trabalham com os centros. Eu queria até formação, para o meu Agrupamento e eles disseram logo que não. Tem de ser só através dos centros.**

R: Pois, mas eles normalmente dantes faziam, a ANDITEC fazia! A ANDITEC fazia muita formação.

E: **A resposta que me foi dada e perguntaram-me se eu estava ligada a um Centro de recursos TIC e, que só faziam através dos centros!**

R: Pois, realmente acho que nessa semana foi só com a ANDITEC e depois temos tido já algumas outras formações, de alguns dias também, então com outras firmas, outras empresas, daí eu não me recordar bem, mas penso que nessa semana foi só com a ANDITEC. Já temos tido com a CNOTINFOR! Já temos tido com empresas relacionadas com a baixa visão...Eu, não me recordo agora o nome! Pronto, duas ou três firmas de produtos relacionados só com a cegueira e a baixa visão. Isto, porque nós enquanto centro de Recursos abrangemos todas as deficiências, todas as várias deficiências. Portanto, temos que dar respostas a todas. Daí que esta primeira foi sobre comunicação sobretudo alternativa e aumentativa e depois começou a aparecer-nos estas, também sobre visão, baixa-visão, foi das áreas em que nós tínhamos mais lacunas, em termos de formação. Mas, portanto tivemos formação sobretudo em termos de tecnologias e de *software*, em termos quer de hardware quer de software, em termos técnicos nunca tivemos formação e daí que o Paulo seja um recurso ótimo no nosso CRTIC, porque ele domina muito bem, essas tecnologias (riso). Quando, qualquer coisa não se instala bem, porque é que será? Encontrar a resposta e encontrar a solução para que qualquer *software* se possa instalar ou qualquer aparelho que avaria, tentar encontrar a solução! Pronto é realmente aí a grande ajuda dele porque nem eu nem a São conseguimos!

E: **Então, em termos de funcionamento já falou que sobretudo há esta plataforma, que existe não é? E, que tenta ligar todos os docentes ao CRTIC?**

R: Mas, isso foi, digamos um recurso que tentamos criar, não é o próprio funcionamento do centro.

E: **Não é comum aos outros centros?**

R: Não! Não é! Isso foi um recurso que nós tentamos criar nesta nossa tentativa de estabelecer ligação como todos os colegas da educação especial, do nosso distrito, dos nossos agrupamentos, onde temos alguma...

E: **Mas, para além dos docentes têm aqui também alunos que vêm aqui ou não? Não têm utilizadores?**

R: Não, não temos utilizadores, aqui. Mas, não temos só por um motivo, porque efetivamente isso pode acontecer, só não temos utilizadores aqui porque, não temos utilizadores daqui, da área geográfica próxima que justifique virem aqui ao centro.

E: **Então não dão resposta, por exemplo, agora estava a recordar-me, embora não seja um CRTIC, mas é um centro que foi inicialmente foi... foi dos pioneiros, não é? Foi em Leiria e, em Leiria, eles têm os utilizadores que lá vão. Isto aqui não funciona desta forma?**

R: Não, mas só não funciona exatamente por isto, porque não temos neste momento, alunos de uma área geográfica próxima, aqui de S.

E: **Seria então mesmo de Santarém? Ou se calhar ali, Alpiarça, Almeirim?**

R: Exatamente, exatamente, exato! Aqui, uma zona próxima, que fosse fácil e acessível de vir aqui.

E: **Que tivesse necessidade de vir aqui?**

R: Poderiam efetivamente vir aqui, poderiam utilizar os equipamentos que nós aqui temos, mas isso não acontece porque efetivamente, nós temos...E, agora em termos do nosso funcionamento como é nós, que porque percebe-se, se calhar melhor, como é que nós estamos organizados, nós estamos organizados da seguinte forma: nós temos alunos portanto, dentro de todo o nosso distrito, herdamos por assim dizer, os alunos que eram apoiados e seguidos pelo CANTIC e portanto herdamos todos estes desta área, desta nossa área de influência do distrito de S.

E: **E eles passavam essa informação do CANTIC, de Lisboa?**

R: Passaram-nos toda essa informação, por isso é que eu digo que herdamos esses alunos. Portanto herdamos esses alunos e...

E: Passaram todos esses processos e vocês continuaram com eles?

R: Exatamente, nós ficamos com esses processos que eles tinham, portanto ficamos a conhecer todos os alunos, com todos os processos.

E: Ficaram com as avaliações que eles já tinham?

R: Tudo, com as avaliações que eles já tinham feito, tudo esse processo ficamos com tudo. Em termos de suporte de papel, foi passado em suporte papel, mas portamos ficamos com, todos os processos dos alunos em suporte papel. Portanto, daí, eu dizer que herdamos todos esses do CANTIC. Além desses, a nossa função, depois foi daí, um bocadinho, que tínhamos contactar com todos os agrupamentos. Foi tentar, dar-nos a conhecer, dizer às pessoas que nós fomos criados, nós existimos, nós estamos aqui.

E: Sim, porque estas funções? Ainda há pessoas que ainda acreditam que o CANTIC ainda existe?!

R: Sim, é, é.

E: Estou a falar porque uma conversa com uma colega, eu disse-lhe não o CANTIC já não existe e ela tinha ideia justamente que, quem fazia isso, ainda era o CANTIC!

R: Pois, que o CANTIC acabou e que não havia mais nada que existia...

E: Não, não sabia que tinha acabado!

R: Ah! É? Pensava que o CANTIC continuava a funcionar!

E: Pensava que continuava e se houvesse necessidade para um aluno era aí que tinha de recorrer?!

R: Pois, não nós, enquanto CRTIC fomos criados realmente um bocadinho à semelhança do CANTIC, porque foi uma boa experiência! Mas, depois a grande diferença é que em termos dos alunos, portanto, enquanto, que o CANTIC avaliava os alunos, só na área na deficiência motora.

E: Sim, mais?!

R: Era só! Eles, normalmente, os alunos com baixa-visão, alunos com outros tipos de problemática, não avaliavam. Nós, enquanto CRTIC, temos todas as áreas de deficiências, portanto é assim a maior diferença e, depois foi a realmente a redistribuição em termos de organização do país.

E: A nível nacional?

R: Porque deixou de estar tudo concentrado em Lisboa, o CANTIC tinha a área toda de Lisboa, era a DREL. Era na Amadora e Castelo Branco. Era!

E: Era em Lisboa e Castelo Branco?

R: Era, só tenho ideia de Lisboa e Castelo Branco! Mas portanto, aqui o nosso de Lisboa, tinha a área toda da DREL, e portanto nós agora, na DREL, nem me recorde, mas temos para aí uns cinco ou seis centros, porque na zona de Lisboa, como há maior intensidade populacional são três centros.

E: Pois, eu sei, Lisboa e aqui S.?

R: É, Lisboa são três, portanto mesmo zona de Lisboa! Nós então temos, herdamos esses alunos. Tentamos dar-nos a conhecer e divulgar a nossa existência junto de todos os agrupamentos, da nossa zona de influência. Enviamos, alguma documentação que esclarecesse a nossa existência e as nossas funções e enviamos conjuntamente com toda essa informação, a ficha de pedido de diagnóstico e, efetivamente pronto, começamos a receber alguns pedidos de diagnóstico, de alunos e começamos a verificar que de um modo geral, eram alunos longe de S.! O que é interessante, nós temos tido muito mais pedidos de diagnóstico da zona T., zona de T. N., E., A., C., pronto, zonas mais distantes.

E: Longe de S.?

R: Exatamente, temos tido muitos pedidos de zonas distantes e aqui da zona muito próxima, não temos tido tantos. Temos acompanhado, aqui na zona, alunos só com baixa-visão. de uma maneira geral. E, portanto achamos, que de sítios tão longe seria difícil, as pessoas deslocarem-se até aqui, para nós fazermos as avaliações dos alunos e tem uma outra vantagem, o facto de nós irmos às escolas, irmos aos sítios onde os alunos estão, efetivamente conseguimos verificar, no seu local de trabalho, como é que o aluno...

E: Em termos de contexto, como é que o aluno estava?

R: Exatamente, como é que o aluno está! Em termos do próprio ambiente de sala de aula, que sugestões poderemos fazer, para melhorar, por exemplo...

E: Pois, também tinha essa dúvida, como é que faziam, se iam mesmo ao sítio?

R: Portanto, começamos a ir, mas efetivamente os alunos podem vir aqui para serem avaliados e podem vir aqui, para fazer algum trabalho de continuidade, mas como digo, é um tudo tão disperso, tão longe! Não se verificou essa facilidade, não é tanto a necessidade, porque se calhar a necessidade até existia, mas quer dizer se nós pensarmos, não é óbvio, é óbvio que não é fácil um aluno do E. ou de A., por exemplo, temos vários alunos em A., não é fácil um aluno de , vir aqui sistematicamente durante a semana, vir duas vezes ou três vezes por semana, trabalhar determinada competência ou determinado software!

E: À pergunta: conseguem dar resposta a todas as solicitações a nível do distrito de Santarém?

R: Nós temos conseguido, todos, aqueles pedidos, que nos têm chegado, nós temos conseguido avaliar todos os alunos.

E: Fazem uma avaliação?

R: Fazemos a avaliação de todos os alunos e inclusivamente este ano, começamos a tentar... Saber, um bocadinho, como é que estavam os processos dos alunos, dos tais que herdamos do CANTIC e que não tivemos contacto ainda durante o ano passado e portanto, este ano entramos em contacto com todos, para saber como é que os alunos estão, como é que estão a funcionar, se as recomendações que foram feitas se continuam a fazer sentido? Se está tudo a correr bem? Pronto, para manter aqui, pelo menos alguma uma ligação inicial, que até aqui ainda não tinha tido oportunidade, porque no ano passado avaliámos bastantes alunos, mas de qualquer modo, também tivemos todo este trabalho de início e de nos organizarmos em termos de funcionamento que nos ocupou muito tempo também e, portanto não nos permitiu também, fazer este contacto. Este ano, já nos foi possível, já temos o resto da estrutura.

E: Foi o primeiro ano de arranque e?

R: (riso) É! Já nos estamos a organizar! É!

E: Então, para além da utilização dos apoios tecnológicos para os alunos ainda têm outras valências, não é? Em termos de formação, penso eu? Vi, que havia formação aos professores?

R: Sim! Sim... ainda em relação aos apoios aos alunos, às avaliações, portanto depois o que é que nós fazemos, pois aqui também há outra diferença, por exemplo, em relação ao CANTIC, que as pessoas notam muito, quando nós vamos fazer às avaliações, porque o CANTIC, que funcionava já há muitos anos, tinha, digamos, que um stock grande em termos de equipamento! (riso)

E: Davam um computador?

R: Exatamente, porque, tinham, portanto, durante anos também, a DREL financiou algum desse equipamento, que era atribuído aos alunos e depois quando os alunos deixavam de usar, deixava de ser necessário para aqueles alunos, esse equipamento não voltava para a DREL e ficava na escola, porque o equipamento é do aluno e portanto retomava para o CANTIC. Portanto, o CANTIC, foi pela sua experiência e pelo seu trabalho de anos acumulando, realmente um grande stock de equipamento, que lhe permite... permitir fazer avaliações de alunos e o aluno precisava de um computador com um *switch* por exemplo, adaptado e o CANTIC, até tinha esse computador e a *switch* para dotar o aluno e o aluno ficava com o equipamento.

E: Mas porque é que, uma coisa que eu nunca cheguei a perceber, é porque é que não recuperavam o material? Foi sempre uma confusão?

R: Porque é que não?

E: Não recuperavam o material, porque eu sei que os computadores ficaram e estão, neste momento, garanto que estão! Sei que estão, em determinadas arrecadações! Eu sei que o material está obsoleto! Sei que já não serve! Mas devia ter havido a recuperação do material, em termos de actualização, até, porque é um computador como um outro, em qualquer escola? Onde há computadores, já antigos. Podia-se mudar a caixa, podia-se utilizar o ecrã?! Nunca houve por parte do...

R: Eles em termos de CANTIC tentavam quando... em algumas situações realmente os alunos deixavam, retomavam e daí que eles tinham material, quando alguns alunos deixavam de usar, retomava o equipamento voltava para o CANTIC. O que tem acontecido e isso nós deparamo-nos com situações dessas este ano e sobretudo no ano passado quando fomos avaliar alguns alunos, de que já eram acompanhados pelo CANTIC, que tínhamos nos tais processos, que herdamos do CANTIC a indicação que tinha sido dotado, aquele aluno com um computador, já a não sei quantos anos, tínhamos o cuidado, quando íamos fazer a reavaliação do aluno, de confrontar os colegas com essa situação e perguntar: onde é que está? (risos)

E: Onde é que está o computador?

R: (repete) onde é que está? (riso) Nós temos aqui no processo, que este aluno, no ano de não sei quanto, foi-lhe atribuído um computador X, com estas características, porque o CANTIC, tem a “fichazinha” com a descrição do material... O que é feito deste material? A sensação que nós temos, é que a maior parte das escolas, não sabe! Desconhecia que existia esse material! Desconhecia que o aluno, alguma vez o teve, porque o material, como é dado ao aluno, deveria acompanhar o aluno, inclusivamente nas transições de ciclos... e depois muitas vezes, o que as colegas diziam: Ah! Se calhar, quando veio lá do Jardim para o 1º ciclo ou do 1º ciclo para o 2º, não chegou cá nada, se calhar ficou! Se calhar...

E: O material perde-se, se calhar pelo meio?!

R: As colegas também mudam! As próprias colegas da turma! As docentes de educação especial também mudam! E há informação que se aí perde pelo meio! E depois, é pena de facto, mas isso acontece! O processo, não deveria... o próprio processo em suporte papel, não deveria desaparecer, mas também, já nos aconteceu este ano, nestes tais contactos que fizemos, com os alunos que não tínhamos tido nenhum contacto até agora, mandamos perguntar como é que estavam as coisas, em relação à última avaliação feita pelo CANTIC, se continuava tudo a estar adequado, a funcionar ect... E nos perguntarem, mas nós, não temos nenhum relatório de avaliação do CANTIC, no processo do aluno! (riso) Portanto, sabemos que estas coisas efetivamente acontecem, não deveriam de acontecer, mas acontecem! (risos) Portanto, mas quando o CANTIC conseguia recuperar algum material, foi ficando com o material, que podia dotar, realmente os alunos! Nós, enquanto CRTIC tivemos o equipamento do Projeto ASTRO.

E: Que é este que está aqui, na sala?

R: Os materiais que temos aqui, à exceção daquela impressora, esta grande que aqui temos, que foi depois, dada pela DREL... A impressora de Braille, foi também pensos que pela DREL, já o ano passado e depois nós, enquanto CRTIC, porque temos uma atribuição de verba, que vem para a escola, para o Agrupamento, para nós enquanto CRTIC.

E: Só para vocês?

R: Só para o CRTIC! Tentamos comprar algum equipamento, que nos ajudasse, nas avaliações, nomeadamente por exemplo, o Portátil, que não tínhamos! Para levar para as avaliações! E, não dava para ir fazer as avaliações sem levarmos o portátil! (riso) Onde pudéssemos levar os *softwares* instalados, para poder fazer as avaliações (riso)

E: Para experimentar?

R: Exatamente, por isso, compramos inclusivamente algum equipamento para as avaliações em termos de *switch*, em termos de equipamento para a baixa visão, para os problemas visuais, não tínhamos absolutamente nada para fazer as avaliações, não tínhamos uma lupa sequer para experimentar com o aluno, que tinha baixa visão, para ver se resultava, se via melhor com aquela ou outra com que via mais ou menos! Pronto, havia muitas, muitas lacunas, e portanto fomos tentando comprar algum “equipamentozinho” que nos ajudasse sobretudo na realização das avaliações, porque a verba é pequena, é verba que tem de ser para o nosso expediente, em termos de Toners pronto, para estas situações do dia-a-dia.

E: Material de desgaste?

R: Sim, material de desgaste, papel, ect. Ect. Para as nossas deslocações e portanto para equipamento e é pouquíssimo! Andamos todo o ano a tentar gerir, a ver, depois chegamos no final do ano todo e conseguimos ter ali, qualquer verbazinha.

Vamos fazer contas, ver o que conseguimos comprar e pronto, compramos qualquer equipamento. Não temos hipótese de comprar, de adquirir equipamento para depois pudermos dotar os alunos. Como é que isso é feito, normalmente, nós quando avaliamos, no relatório fazemos as nossas indicações e depois damos também logo, as indicações aos colegas e vai também no próprio relatório de como é que se pode ser adquirido e é normalmente adquirido o equipamento através das Ajudas Técnicas.

E: As ajudas técnicas, o subsídio da educação especial? Segurança Social?

R: Não, não as Ajudas Técnicas da Segurança Social, mesmo! Portanto, pode ser o próprio Agrupamento que pode encontrar e pode resolver, as vezes há coisas simples, do género de uma mesa com tampo recortado, para aluno por exemplo que está em cadeira de rodas, que fica mais bem posicionado com um tampo recortado do que com o tampo direito e isso o próprio agrupamento pode por exemplo, tentar resolver e fazer! Ou o próprio ASE, as vezes há também situações que o ASE pode resolver! Ou então, através das ajudas técnicas da Segurança Social, diretamente na Segurança Social ou através das ajudas técnicas dos hospitais, porque os Centros Hospitalares recebem verbas, também, para esta aquisição das ajudas técnicas e portanto é normalmente por esses meios que depois as pessoas podem adquirir os equipamentos que nós indicamos, porque nós, também não somos centros prescritores e para ir à Segurança Social, os CRTIC...

E: Tem de ser através do médico?

R: Tem que ser o médico! Portanto, nós somos apenas um centro de aconselhamento.

E: Pois, era isso o que eu estava a pensar, só aconselham?!

R: Somos um centro de aconselhamento, vamos ao sítio e dizemos que este aluno justificava, por exemplo ter este software, o *Broadmaker*...

E: Pois, necessita então ter uma prescrição médica?

R: Exatamente, precisaria de um computador com ecrã tátil, por exemplo, e não sei o quê, pronto tudo bem... É aquilo que nós avaliamos e verificamos, em termos de as necessidades efectivas do aluno, mas depois com esse relatório as pessoas não podem ir pedir na Segurança Social! Tem que ir com o relatório ao médico, que faça a prescrição médica, para poder então a Segurança Social dotar o aluno com esse equipamento.

E: Estava a falar em termos de avaliação, há uma avaliação, por exemplo definida em termos do Ministério ou foram vocês, em termos de equipa, que criaram um modelo?

R: Também não temos um modelo específico de avaliação, fomos construindo, de acordo com... Por isso, o ano passado foi um ano, muito... (riso). Digamos que, experimental, se é que se pode dizer assim! De irmos, verificando, nós fomos construindo todos os nossos instrumentos de registo, de organização... Todos os documentos, nós construímos. E, depois o que é que fomos fazendo, construímos o documento de base para irmos fazer avaliações, para registar, para nos servir de guião daquilo que nos achamos, que queríamos, que era importante perceber numa avaliação. Construímos um documento onde registávamos isso. E, fizemos, se calhar 2 ou 3 avaliações e depois chegámos à conclusão que faltava ali, determinado item que era importante, que não tínhamos. Alteramos novamente o documento, criou-se a 2ª versão do documento (riso) com aquela situação. Entretanto, passado não sei quanto tempo, chegamos à conclusão que nós íamos à escola, falávamos com os professores, víamos os alunos, mas que nos faltava ali, na formação dos pais, de como é que o aluno funciona em casa, porque havia ali situações, que nós perguntávamos poderiam e deveriam ter alguma continuidade em casa, então como é que em casa funciona? Começamos a perceber que havia ali, uma falha. Então, passamos a pedir para os pais estarem presentes, quando vamos fazer as avaliações e passamos a fazer outra versão do documento, onde passamos a registar também algumas situações da entrevista que fazemos com os pais. Portanto, foi, não existe realmente um modelo foi que nós fomos construindo, com a nossa prática, no fundo e com as nossas necessidades. E, portanto neste momento, como é que nós estamos organizados é: fazemos uma reunião, primeiro com os pais e os docentes, para nos ajudar a completar, quando os colegas já nos mandam o pedido de avaliação, já nos mandam alguns documentos, para nós ficarmos mais ou menos a perceber como é que o aluno funciona e de qualquer modo, depois é ali esclarecer e aclarar algumas situações. E, depois então fazemos a avaliação prática ao aluno. Ver como é que ele funciona, o que experimentar em termos dos equipamentos que levamos, daquilo que... pode resultar.

E: O que pode resultar?

R: Daquilo, que pode resultar. E, depois tem muito a ver com cada aluno. Portanto, não há, não pode sequer haver um modelo! Porque...

E: Não há uma receita?

R: Não e depende muito das capacidades, das potencialidades e funcionamento de cada aluno. Para um aluno, até podemos experimentar um *switch*, por exemplo, porque tem alguma imobilização, mas não consegue dominar um rato, um rato normal de computador, mas conseguirá através por exemplo, de um *switch* comandar o computador, mas há outro, por exemplo que não tem mobilidade para isso e nem sequer vamos experimentar, como é óbvio. Portanto, passa muito por verificarmos a funcionalidade do aluno e daí a reunião, também é um bocadinho antes, para percebermos efetivamente o que vamos experimentar.

E: Então, tem de ser várias vezes que vão?

R: Não, normalmente fazemos tudo no mesmo dia... Por isso é que temos as informações prévias.

E: O máximo possível de informações, antes da deslocação?!

R: Exatamente! Portanto, antes de irmos, conversamos um bocadinho, normalmente, juntamo-nos um bocadinho e vamos pensar: temos esta avaliação, que informação, temos aí, sabemos que faz isto, sabemos que não faz aquilo, tem esta idade, tem esta ou aquela dificuldade, tem? Então, o que é que vamos levar? O que é que conseguiremos? O que é que será importante verificarmos? Portanto, tentamos preparar, digamos, a avaliação, aqui, previamente. Portanto, levamos o equipamento que pensamos se vai adequar. Imagine, se é uma criança que já está no 2º ou 3º ciclo, por exemplo, não levamos um brinquedo adaptado!

E: Pois, isso?!

R: Pronto! Portanto, tentamos ir, vendo de acordo com as informações que temos, aquilo que achamos que se poderá adequar para aquela menina, voltamos e vamos muito carregados! (riso) Para tentarmos ter ali...

E: Um camião não, mas um carro grande é preciso?!

R: Pronto, para tentarmos ter ali, o máximo de equipamento e de situações, quer de *softwares* que possam ser experimentados com aquele aluno, tentamos normalmente, conseguir acertar! (riso e não se percebe a última frase).

E: Esse equipamento fica lá?

R: Não, não só serve porque é o único que nós temos!

E: Esse equipamento é vosso, vocês experimentam, dá resultado mas depois o aluno ou o Agrupamento terá de o adquirir?

R: Tem que ser o tal processo! Portanto, nós vimos, fazemos o tal relatório, onde vamos indicar aquilo que efetivamente achamos que justifica e que se adequa aquele aluno e depois o agrupamento terá que fazer o tal processo de pedido de ajudas técnicas para adquirir, porque nós não temos para deixar! Nós temos um *switch*! (riso)

E: Só, um de cada?!

R: Um *trackball*, temos um (riso). Pronto, portanto levamos aquele e temos que o trazer, porque se não temos para a próxima avaliação! Pronto!

E: Então, pode dar-me um exemplo de sucesso educativo, que tenham tido neste ano ou no ano passado, que o apoio tecnológico tenha resultado muito, muito bem, ou seja, um sucesso educativo que através, que foi possível através de um apoio tecnológico. Não sei, se tem algum?

R: Sim, estou a pensar, aqui, rapidamente... E tem que ser em relação ao ano passado, porque é assim, em relação aos alunos que avaliamos este ano, ainda não temos a resposta, porque é outra coisa que depois nós fazemos no final do ano, é contactar todos os alunos que avaliámos no início do ano, para tentarmos perceber, no início ou que fomos avaliando ao longo do ano, para tentarmos perceber se, já foi possível adquirir os equipamentos que recomendámos, como foi feita essa aquisição e se efetivamente as coisas estão a resultar ou não! Portanto, os alunos que avaliámos este ano, só agora no final do ano, portanto vamos começar a fazer isso, estamos a chegar ao fim do ano! Só agora é que vamos fazer esse apanhado, essa monitorização um bocadinho de como as coisas correram. Em relação ao ano passado... Lembro-me por exemplo, de um aluno de... estava no 3º ciclo ou início de secundário, neste momento de memória, já não me recordo, mas já crescidinho, pronto, que, andava numa cadeira de rodas, tinha uma doença degenerativa em termos motores, e portanto, em tempos foi conseguindo escrever, foi conseguindo fazer as suas aquisições, como os outros, e foi perdendo cada vez mais as suas capacidades motoras de acesso, ao currículo, e então, quando lá fomos ele não conseguia já escrever, usava esporadicamente o computador, mas com imensa dificuldade, porque não conseguia mobilizar as mãos para fazer o *click* nas teclas e conseguir aceder à toda informação e a todas as situações que tinha de fazer com o computador. E pronto e nós avaliámos o aluno e verificámos realmente quais eram as necessidades e qual seria o equipamento que se adequaria, para aquele aluno e ele usava uma cadeira de rodas elétrica, portanto tinha algum controle com o *switch* da cadeira de rodas, e portanto como tinha aquela habilidade já, digamos de usar, foi fácil para ele perceber que ele funcionaria bem com o *switch* para o computador, com teclado no ecrã, portanto com que não precisasse de utilizar o teclado físico, com que usasse um teclado virtual, com o *switch*, seria fácil. A questão aqui era realmente, dotar o aluno. O que é que essa escola fez, conseguiu fazer, conseguiu através de financiamento de uma empresa local adquirir esse equipamento para o aluno, assim em curto prazo de tempo. A curto prazo de tempo, houve uma empresa local que financiou esse equipamento para o aluno e o aluno adquiriu e começou a utilizar e conseguiu começar a ter realmente, ali novamente acesso a poder escrever, a poder fazer os seus trabalhos de casa, que era uma situação por exemplo, que me lembro, que era o pai... Se não estou em erro, que lhe escrevia, aí até por exemplo, sugerimos que ele usasse o microfone para gravar e trouxesse os trabalhos feitos em suporte...

E: Gravado?!

R: Gravado, em suporte oral, para os professores ouvirem. Pronto, quer dizer, houve ali uma série de indicações, que realmente nós demos e que rapidamente a escola conseguiu por em funcionamento. Neste momento, foi o aluno que me lembrei porque foi o que consegui rapidamente ter acesso aos equipamentos! Que é a grande dificuldade!

E: A grande dificuldade é o tempo que demora?

R: É, é! Por isso é que lhe digo: é a grande dificuldade, é uma grande dificuldade! Até conseguirem ter acesso aos equipamentos e para nós também é uma dificuldade, por sermos! Que eles precisam e que conseguimos experimentar e ver que com aquele equipamento, determinado equipamento, o aluno até funcionaria muito bem e nós não temos forma de dotar o aluno, daquilo! Também é difícil para nós, mas efetivamente não temos maneira de contornar o assunto.

E: Quando falou daquela avaliação, a avaliação em relação aos alunos, eu sei que todos os anos, todos os centros têm de fazer uma avaliação do ano lectivo, do funcionamento, era essa avaliação ou essa é só específica para os alunos?

R: Não, esta monitorização que eu lhe estava a dizer que fazemos em relação aos alunos, isso fazemos, nossa para nós nos organizarmos, para nós termos alguma resposta e sabermos, que dos 50 alunos, por exemplo, que avaliámos, só 2 ou 3 é que conseguiram.

E: Só 2 ou 3 conseguiram! Não é então essa avaliação que eu estava a pensar, que há uma avaliação feita dos centros?

R: Não, há uma avaliação sim, que nós temos de fazer. Nós temos, no início do ano letivo que fazer um plano anual de atividades que enviamos para a DGIDC e no final do ano a DGIDC também nos pede. Nós também fazemos por norma, no final de cada período, letivo, também fazemos um relatório de avaliação, fazemos nosso. Quer dizer, isto deve de ter a ver com nossa, defeito de formação de professores, que estamos habituados a fazermos as avaliações...

E: Normalmente, fazemos a avaliação do 1º período e depois?! (não se percebe e o entrevistado corta a palavra)

R: As avaliações trimestrais! Não é?! Portanto, nós seguimos esse ritmo e ajuda-nos um bocadinho a refletir e pegamos no nosso plano anual de atividades e vamos ver o que planeamos fazer, por exemplo, ao longo deste 1º período, o que ainda não está feito, o que já fizemos, o que não fizemos! Ajudas-nos a organizar e realmente a fazer o balanço de como nos estamos a funcionar, portanto fazemos isso normalmente, por iniciativa própria, trimestralmente, dentro do centro e depois ajuda-nos também, serve-nos um bocadinho de ajuda para o tal relatório final!

E: Mas isso é online? Agora é tudo online?!

R: É! É! Nós, de uma forma geral, nós tentamos privilegiar ao máximo tudo o que pode ser feito em suporte informático. Portanto, daí por exemplo que os nossos pedidos de diagnóstico, o nosso modelo é feito em suporte informático, é para ser preenchido em suporte informático, é para nos ser devolvido suporte informático! Os próprios documentos dos processos dos alunos, que nos possam enviar, pedimos para nos mandar digitalizados e em suporte informático, pronto! Acontece, as vezes, as pessoas ainda nos mandamos em suporte de papel, porque lá está, não! Mas já é muito raro!

E: Cada vez mais, as pessoas já aderiram?! Já estão habituadas?!

R: É muito raro! É! Portanto, todo esse relatório de avaliação de final de ano vai para a DGIDC, portanto é nos enviado tipo o esquema, de quais os pontos que, de referir e fazemos e enviamos para lá. Portanto, já no ano passado fizemos estes tais trimestrais e chegámos à conclusão, que nos facilitava para aquele, mas não sabíamos que íamos fazer. Portanto, não fizemos por isso, fizemos por uma questão nossa de nos organizar...

E: Eu estava a falar nisso, porque está essa informação na própria DGIDC, dizendo que depois se realiza anualmente a avaliação dos centros, por isso é que estava a perguntar como era feita essa avaliação ou não?

R: Sim! Sim! É portanto enviado tipo um guião, de avaliação, em que vem referido que pontos em que temos que referir de avaliação... como é que as coisas corram, para preencher e mandarmos para lá. É nos pedidos dados, dos alunos, quantos alunos avaliámos. Pronto... Sei lá! É pedido uma série de dados e informação que nós preenchamos e mandamos para lá!

E: E, depois eles é que fazem a avaliação?

R: E depois eles fazem, sim! Normalmente, colocam na plataforma MOODLE, nós também temos uma plataforma MOODLE, na DGIDC, dos CRTIC.

E: De todos?

R: De todos os CRTIC! Sim, sim! E, portanto, e depois é aí colocado normalmente, o relatório final que a DGIDC faz de avaliação dos CRTIC. Portanto, são colocados, creu que isso, agora, neste momento, não me recordo se é efetivamente assim, não sei se são colocados os nossos individuais se é só esse geral. Por acaso, agora, neste momento fiquei com uma dúvida! Não sei! Mas, pronto!

E: Mas de qualquer maneira, essa plataforma, nunca é acessível, por exemplo a mim?

R: Não! Lá está! Porque, é, na plataforma MOODLE da DGIDC...

E: Só as pessoas que estão inscritas?

R: Só as pessoas que estão inscritas, naquela plataforma, que é de acesso restrito, é que têm acesso a essa informação. Portanto, temos nós todos, os CRTIC, é visível, para nós! Mas, somos nós e, portanto, quem nos dá autorização de nos inscrever nessa plataforma é a DGIDC! Portanto é restrita par ali! Assim, como aqui a nossa do distrito de S., somos nós que demos a autorização, mas fazemos, digamos, que aberto para os colegas todos da educação especial, aquela ali não, é de acesso mais restrito e só para os docentes dos CRTIC.

E: Penso que mais ou menos todas perguntas que estava a pensar, estão mais ou menos, não! Penso que estão mesmo, até mais do que aquilo que tinha previsto obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a ajuda e se tem ainda mais alguma coisa a acrescentar? Que há assim e que me tenha também escapado? Do funcionamento?

R: Pois, pois, não sei! Eu também falo muito, portanto acho que já disse! (riso). Acho que já disse o importante! (riso) Não me recordo, portanto neste momento, assim de nada que me tenha passado! Mas pronto, estamos aqui e também estamos disponíveis para...

E: Também fazem formação de professores? Fazem, não é?

R: Ah! Pois, exatamente a formação de professores... Na formação de professores

E: Eu sei que vi agora, que está na ...

R: Na nossa página!

E: Sim, agora sobre o Boardmaker?

R: Sim é no Boardmaker. Nós em termos de formação dos professores, temos feito algumas formações, aqui internas, em termos do próprio agrupamento, para situações aqui que os professores nos vão pedindo. A nível dos outros agrupamentos, é bocadinho mais difícil! Porque lá está a área geográfica é muito grande e temos dificuldade de ir aos sítios todos, para fazer formação! Daí que nós temos tentado, fazer esta alternativa, de fazer formação à distancia! Pensamos que é a melhor aposta, em termos de formação! É muito trabalhoso para nós, a criação dos cursos. Este curso do Boardmaker, começámos a construí-lo o ano passado.

E: Mas, são vocês que fazem ou é uma empresa?

R: Não fomos nós que fazemos. Fomos nós que fizemos, foi um projeto que foi lançado pela...

E: Pensei! Porque que há algum centros que pedem às empresas, por exemplo há a CNOTI...

R: Não, não, sim! Isso também se pode fazer, por acaso também ainda não fizemos, mas sabemos que a maior parte dos centros têm feito já nesse sentido e as empresas estão disponíveis par ir e fazer formação, mostrar, disponibilizar os seus recursos e etc.... Mas isto tem mais a ver, com, as necessidades de funcionamento que as pessoas tem no dia-a-dia para trabalhar com determinado equipamentos ou determinados softwares, que foram um bocadinho as necessidades que as pessoas nos foram manifestando.

E: Mesmo para trabalhar especificamente, com aquele material?

R: Mais especificamente para trabalhar com aquele material e com os alunos!

E: Mas há também aquela necessidade que eu acho que sinto e acho que, lá em Tomar, por exemplo, seria importante de saber que vocês existem e o que é que vocês fazem. Como eu estou aqui individualmente, com esta curiosidade em saber, conversando com algumas colegas nem sequer a existência, nem o que fazem ou para o que é que vocês servem! E acho que isso era importante, por exemplo em termos do concelho de Tomar, eu acho que era importante fazer essa formação, para as colegas, até mesmo na biblioteca, no auditório, todos os docentes que quisessem, porque acho também é quem quer! As pessoas que não querem, não são obrigadas á!

R: Sim, Sim! Claro!

E: Mas, quem quisesse ter essa informação: quem são o que fazem, isso tudo...

R: É uma ideia! Nós temos que registar essa ideia, porque entretanto, já como já mostramos, durante dois anos que tentamos fazer esse contacto, primeiro em termos de suporte papel com os agrupamentos todos, com os responsáveis da educação especial, com todos os colegas e temos tido realmente alguma dificuldade de conseguir estabelecer aqui, canais de comunicação que se mantenham, com todos os docentes que estão na nossa área de abrangência, se calhar é uma hipótese de nós começarmos a pensar a envergar por outra estratégia e de irmos realmente aos diferentes concelhos e fazer a nossa apresentação! Até, porque também já temos isso feito, nós temos um *Power Point*, também sobre a nossa apresentação, sobre as nossas funções e, temos isso já feito, já fizemos, em alguns sítios! Por isso é uma ideia e uma hipótese! Este tipo de formação surgiu aqui, enquanto nós CRTIC e fomos vários que falamos e que lançámos a proposta e que lançámos o trabalho, portanto o trabalho não foi feito exclusivamente por nós, nós CRTIC de S., apesar de maioritariamente sermos, de qualquer forma tivemos outros CRTIC a colaborar connosco, na elaboração do curso, o curso foi feito, foi já concluído no início deste ano letivo, foi experimentado primeiro por nós enquanto elementos dos CRTIC. Portanto, digamos que os nossos colegas dos CRTIC fizeram de alunos, nesta formação de *Boardmaker* para testarmos, para ver se o curso estava a funcionar bem ou não e agora lançamos esta primeira dose de formação no *Boardmaker*.

E: Mas é só mesmo só para quem vai utilizar, porque por exemplo eu, como não tenho casos. Está bem que posso ter essa formação e serve! Mas, o que eu sinto, por exemplo, é que se não utilizar diariamente, depois esqueço! Ou bem é necessária para...

R: É! Depois esquece! Mas nós tínhamos muitas pessoas a pedir-nos formação no *Boardmaker*! E nós tivemos de inscrições nesta formação, que portanto, o facto de ser a distância, permite que as pessoas se inscrevam mesmo tendo longe daqui, nós temos formandos neste momento, nas turmas, de Viseu.... Beira etc...Permite que qualquer pessoa do país inteiro se possa inscrever. Nós tivemos, já vamos quase em 200 inscrições! (riso). Nós, só conseguimos agora fazer 2 turmas. Porque, pronto, é a primeira vez que estamos a fazer e implica-nos também algum tempo para estar a dar resposta. Portanto, a criação do curso foi feito, mas agora a resposta no dia-a-dia.

E: É tudo online?

R: É tudo *online*, portanto implica-nos aqui realmente algum tempo e não é possível mais.

E: Mas não vão praticando eles?

R: Vão praticando!

E: Tem que ter o sistema?

R: Tem que ter os *softwares*, portanto *Boardmaker* têm que o ter! Mas há uma versão de demonstração que pode ser descarregada e portanto quem não tem nós demos essa indicação. Portanto, o curso está feito, de modo a que qualquer pessoa mesmo longe, consiga ter acesso a toda informação que é necessária para poder fazer o curso e a ficar a conhecer e saber trabalhar com este *software*. Fizemos com o *Boadmaker* e pensamos vir a fazer com outro tipo de *software*, mas neste momento ainda não tivemos disponibilidade para isso, porque implica muito tempo e muito, muito trabalho e as despesas não são de todo fáceis e pronto e efetivamente...

E: Pois, porque os softwares são caros e agora estava-me a recordar por exemplo a CNOTI, tem uma série deles, de softwares que são espetaculares, mas são muito caros!

R: Todos os softwares de uma maneira geral, aliás tudo que é equipamento específico para alunos com NEE é caríssimo, tudo é caríssimo!

E: E o Ministério, não? Para os agrupamentos, se houver uma situação. Estava agora aqui a pensar, a aquisição desse software a nível do agrupamento, a licença ou isso, mas tinha que se ter, o agrupamento tinha que ter uma verba, para isso?

R: Exatamente, às vezes há situações em que agrupamentos que têm unidades de multideficiência ou autismo conseguem comprar com essa verba.

E: Conseguem comprar?

R: Sim conseguem compra e depois acaba por ficar um recurso dentro do agrupamento.

E: O Ano passado fui a Condeixa e eles tiveram-me a explicar isso.

R: Já tivemos um agrupamento creio que ali para a zona de C., fomos lá, ao lado é ali a seguir à C. Bom! Não me recordo! Não, não depois de C.! Fomos com uma colega que nos fez o percurso guiado para lá! (riso). Pronto, não me recordo! É assim, quase Alentejo, já! Ainda para lá de C., não sei quantos quilómetros! E então esses, por exemplo estavam a pensar fazer essa aquisição do *Boardmaker*, por exemplo, para ficar para o agrupamento, para ser usado pelos colegas porque tinham, não sei quantos alunos, que até beneficiariam, tinham uma terapeuta da fala, por exemplo, que também usaria. Tinham, não sei quê e iam tentar, ver se conseguiam, pelo próprio agrupamento, adquirir o software para o agrupamento.

E: Ou seja pelo agrupamento, também é possível? Reuniram as condições?!

R: Sim, isto também possível. É tudo uma questão de verbas, sabemos que os agrupamentos têm pouco dinheiro, mas pronto, eventualmente, também isto pode ser! Mas tudo o que é equipamento para NEE é muito caro! Uma coisa aflitiva, mesmo! Em termos de formação, neste momento, a nossa grande aposta passa por isto, em termos dos professores, porque temos realmente dificuldade de irmos a todos os sítios, fazer todas as formações que as pessoas precisam e desta forma à

distância é muito mais fácil as pessoas ir começando a fazer esta formação e ficarem com os conhecimentos, sem a necessidade desta presencialidade, desta deslocação física!

E: Sim e também não tinham espaço para a fazer? Sala?

R: Pois! Mas, nós fizemos ainda uma sessão presencial, no sábado aqui, na altura da abertura do curso, fez uma sessão presencial. Facultativa! Sobretudo, para explicar às pessoas e fazer a inscrição das pessoas que não se tinham inscrito na plataforma MOODLE da DGIDC e para explicar um bocadinho também o funcionamento do CRTIC, ainda se fez uma sessão presencial, mas foi puramente, foi mesmo só facultativa, pronto! Não é obrigatório as pessoas vêm se quiserem. O ano passado, aquela que fizemos com os coordenadores, para apresentação desta Plataforma MOODLE, de educação especial, do distrito de S., fizemos na ESE, daqui de S., por exemplo, porque pronto, realmente tentamos! Pois! (riso). Pois, sabemos que efetivamente, também é difícil! Também se percebe as pessoas tem alguma dificuldade em deslocarem-se para virem. Esta por exemplo, do *Broadmaker* vai durar dois meses, se fossem sessões presenciais, eu não sei, mas duplicaria, sê, lá 20/30 hora?! Se calhar no mínimo! Não sei, não fiz o cálculo em termos de horas!

E: Também, não está acreditada em termos de carreira docente? Pois não?

R: Não! Essa! É o problema! Nós tentamos, ver se a DGIDC, como a formação está sediada no MOODLE, da DGIDC, tentamos que a DGIDC conseguia que fosse feita essa acreditação, por enquanto ainda não foi possível! Mas pronto, como lá está, como era na tentativa de responder à necessidade efetiva dos docentes, nós decidimos avançar mesmo sem ser acreditava e vê tivemos muitas (riso) de pessoas que aderiram à formação, porque efetivamente as pessoas precisam!

E: É uma necessidade?!

R: É! Portanto vamos tentar apostar um bocadinho por aqui, porque penso que é sobretudo o caminho! Portanto, para o ano, vamos tentar lançar na elaboração da construção de outros cursos deste género, para tentarmos dar resposta novamente às situações das pessoas!

E: Está bom! Obrigada.

R: Obrigada de nada.

APÊNDICE 13 - PROTOCOLO ENTREVISTA CRTIC N.º4

ENTREVISTA – CRTIC - DREA

Data: 28 de Maio 2010	Hora: das 10h às 12h
Local: EB 2, 3 C. F.	
Entrevistado: PM1 e PM2	

Entrevistador (E) : Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, a idade (interrupção)

R: O vosso nome (retifica PM1, fazendo questão da entrevista ser realizada aos dois)

E: Neste caso são dois! Então pode dizer-me os nomes, a idade, as habilitações académicas, as suas funções no centro e falar-me um pouco sobre o seu percurso profissional? Como é que chegaram cá?

Resposta (R): Eu chamo-me PM2, sou licenciado na área da Educação Visual e Tecnológica, tirei um mestrado na especialização em Informática Educacional, pertenço aos quadros deste agrupamento e estou destacado aqui no centro, mais com área da tecnologia precisamente porque tenho esta habilitação e tenho 42 anos (riso) e quase 20 de serviço!

R. PM1: Bem, o meu nome é PM1 sou docente de ensino especial, também pertenço aos quadros deste agrupamento, estou praticamente a tempo inteiro a funcionar aqui para o centro, não posso dizer a tempo inteiro porque também tenho responsabilidade de coordenar o Subdepartamento de educação especial e dentro deste agrupamento com estas características: que tem unidades especializadas para os surdos, unidade especializada com multideficientes, é escola de referência para alunos com deficiência visual, tenho imensos afazeres por isso, a mesma uma coisa acontece com o meu colega PM2(riso) PM1 e PM2! (risos dos dois) PM2 também não está a tempo inteiro, tem uma turma de EVT, sempre com preferência e mais ou menos as coisas são estas. O meu percurso foi sempre ligado à educação especial, a minha especialização foi feita no António Aurélio da Costa Ferreira, que foi uma escola de formação belíssima, e que onde fiz aprendizagens significativas, a minha área também muito ligada à deficiência motora e à multideficiência que se adequa com as funções que tenho aqui.

E: Então, como é que soube da criação destes centros?

R. PM1: como é que eles surgiram?! Estes centros: talvez fosse bom fazer um pequeno historial, as experiências nos domínios das tecnologias de informação, para as pessoas com deficiência ligadas ao ministério já vêm de muitos anos atrás. Elas iniciaram-se, já desde dos tempos do Projeto Minerva, o projeto Minerva foi um projeto pioneiro em Portugal nos domínios das tecnologias para, no campo da educação, em contexto de sala de aula, para miúdos de pré-escolar, 1º ciclo, do 2º ciclo, 3º ciclo etc...e secundário em áreas disciplinares distintas: Matemática, Português, etc.... e nomeadamente para a educação especial e daí surgiram várias iniciativas, algumas delas ligadas a IPSS, nomeadamente a centros de Paralisia Cerebral de Lisboa que tem um centro com estas características já e foi das primeiras coisas, das primeiras experiências em Portugal, que é o Centro de Paralisia Cerebral em Lisboa com protocolos que estabeleceu com Instituto Superior Técnico, na época, portanto há outros pormenores que eu desconheço, mas se quiser aconselhava a ir visitar aquele centro, que é uma IPSS e aí sim começou um pouco o motor de todas as avaliações dentro destes domínios, por outro lado o Ministério da Educação, como consequência do Projeto Minerva houve algumas escolas que conjuntamente com áreas locais começaram a desenvolver alguns projetos e alguns vigaram, um deles que está ligado ao centro de recurso agora TIC, de em Sacavém, tem um nome que agora não me recordo...

E: Tem o CANTIC, não?

R. PM1: Que é o CANTIC, acho eu! Já tem muitos anos também!

E: Sim! Sim!

R. PM1: Outro que foi em Castelo Branco!

E: Pois é o CANTIC, foram os dois. (confirma)

R. PM1: Também CANTIC! São os que lembro agora e, há outros ligados às Universidades, que é o caso, que são posteriores a estes, tanto de Castelo Branco como o outro de Sacavém. Estes centros especialmente o de Sacavém tem o *now how* (não se percebe a palavra) tem um conjunto de experiências que são muito superiores, não é o caso de Castelo Branco, que os técnicos são outros agora, mas especialmente o de Sacavém, são muito superiores aos outros centros que foram criados agora pelo ministério em todo o procedido, porque é que eles foram criados, foram criados porque o próprio ministério sentiu a necessidade de introduzir novos mecanismos de resposta associados às tecnologias e dissimilá-los a nível nacional. Estes centros que existiram, nomeadamente os centros de Paralisia Cerebral, que faziam diagnósticos, alguns deles, são centros que estavam muito vocacionados, que faziam prescrições, com protocolos a nível da saúde, mas dificilmente podiam fazer um acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso e o que é que o ministério disse: não tem de haver coisas a nível local, que faça acompanhamento dos alunos, porque se vamos fazer investimento em tecnologias, em ferramentas, tem que haver por um lado uma formação associada, tem que haver a monitorização daquilo que se faz, tem que se fazer, coisas bastantes caras e foi dentro deste espírito que o ministério criou há três anos para cá estes centros a nível do país e pronto! O que não quer dizer para mim parece-me que este tipo, em resumo parece-me que, há centros, a título individual estou a dizer isto, parece-me que deve haver centros mais especializados, com competências muito mais aprofundadas e estes centros que já têm essa experiência adquirida tem esse campo, nomeadamente avaliações mais complexas, que requerem avaliações mais complexas, enquanto que...

E: O seja têm mais experiência?

R. PM1: Têm mais experiências, têm outros... (não finaliza o pensamento). Enquanto que, estes centros têm outra função, muito mais abrangente e que não requer tanta especialização, parece-me a mim que no futuro irá acontecer isso.

E: Foi então convidado ou nomeado?

R. PM1: Não! O que é que se passa, como é que isto surgiu? Cada escola manifestou o interesse em criar um centro deste. Não é?

R. PM2: As escolas foram abordadas também pela DGIDC, pelas características que as escolas já tinham.

R. PM1: Abordadas pelo ministério e pelas Direções Regionais! Tinham que ter, aqui na nossa região foi assim: tinha que ser escolas que tivessem unidades especializadas e que tivessem respostas diversificadas para alunos com deficiência, na altura em que isto foi criado não existiam outras unidades especializadas, havia em E., mas onde estavam concentradas, a escola que mais tinha no Distrito de P. era esta escola aqui. Por isso é que foi escolhida.

R. PM1: E acho que tivessem praticamente sediadas em Capitais distritos ou pelo menos nos grandes centros, em Beja, Évora também, nos maiores aglomerados urbanos.

E: Têm um CRTIC em Beja, não é?

R. PM1: Há em Beja e em Évora. Em Évora, foi primeiro, foi antes do de P.

E: Não é o que está ligado à Paralisia Cerebral? Ainda é outro?

R. PM1: Isso é outro! Esse tem a ver com os tais que digo que estavam ligados aos centros de Paralisia Cerebral que praticamente não faz...

E: Não tem ligação com estes?

R. PM1: Temos ligações, há protocolos que estabelecemos, mas posso vos dizer pronto, que temos mas (risos) “isto agora pode desligar” (não acaba o que ia para dizer). Não tem meios, nem coisas!

E: Não tem capacidades de resposta?

R. PM1: Não tem capacidades de resposta como estes têm. Temos é protocolos, têm é uma vantagem é que eles têm acordos com a segurança social, quer dizer que, coisa que nós não podemos ter e, então quer dizer que prescrevem ajudas com muito mais facilidade do que nós, por isso bem, trabalhamos com eles sem problemas nenhuns, não há problemas nenhuns.

E: Então quem criou esta equipa foi?

R. PM1: O que é que se passou, esta equipa. Fizem um desafio a esta escola, se queriam ou não e a escola disse que sim e a escola agarrou, então tiveram que ser professores do Quadro da escola a fazerem parte desta equipa.

PM2 acrescenta: Mas também deve ser para criar estabilidade à equipa!

R. PM1: Dar estabilidade à equipa, então como eu pertencia ao quadro desta escola, a escola entendeu dar-me estas funções como docente de educação especial e solicitamos isso aí já, o ano passado tive só eu, aqui isto tinha direito a dois horários e então solicitamos que tivesse alguém, tenho eu com parte do horário praticamente todo, não dou componente letiva, é a parte da componente não letiva é que dou para o coiso, como coordenador de departamento, há outra colega minha da unidade se surdos que dá 5h aqui e está o PM2 que dá a restante, o restante horário, tirando as 5h que é a turma que ele tem, pronto mas aí foi proposta nossa, ter alguém ligado às tecnologias que fizesse parte da equipa e sem ele nós não conseguíamos dar a resposta que este tipo de... de... de centro necessita, tem que ter alguém com um domínio muito aprofundado das tecnologias que ajude a resolver isto e funcionamos um pouco como equipa multidisciplinar, ou seja é assim que funcionamos.

E: Ou seja em termos de formação, agora ia perguntar se tiveram formação específica, já me explicou que inicialmente tiveram alguma.

R. PM1: Tive eu! Eu tive alguma formação ligada, formação que foi um acordo entre a ANDITEC e a DGIDC, onde o P. também teve e teve e uma colega lá de Santarém, onde tivemos uma formação cerca de uma semana onde nos foi dado a conhecer um conjunto de *softwares* e de ...e de equipamento de tecnologias, nomeadamente os teclados de conceitos, o *Boardmaker*, o *GRID* e outros coisos que existem, pronto.

E, depois disso tinha de ser muito investimento pessoal?

R. PM1: Sim, tinha de ser a maior parte de investimento pessoal e na altura que isto foi nós ainda há muitas coisa que ainda não tínhamos e que... o resto foi investimento pessoal.

E fundamentalmente também esta parte do colega que tem a sua formação de base, não é bem de base? É a formação profissional?

R. PM2: Sim, as tecnologias na especialização, não é obviamente que... a génese dos centros de recursos pede preferencialmente pessoas que tenham formação em ensino especial e, isso, eu acho que é fundamental! Também, o Paulo diz que isso não funcionava sem mim, em termos de tecnologias, mas eu de certeza que se tivesse aqui sozinho, também não, tenho a certeza a parte da avaliação e até porque o Paulo também acumula muita experiência profissional de muitos anos de coordenação no ensino especial a nível do distrito ou a nível da região do Alentejo e porque teve ligado à área ao CAE e à Direção Regional durante muito tempo e portanto, ele conhece todos os cantos à casa e domina perfeitamente a parte do ensino especial fazemos esta dupla e eles pedem preferencialmente pessoas do ensino especial, com uma experiência e com capacidade tecnológica.

R. PM1: Isso que ele diz o Paulo é muito importante, o conhecimento, a área envolvente onde a gente está colocada, eu como tive muitos anos ligado aos serviços da DRE conheço e às equipas de apoio à escola, conheço os alunos desta zona toda, conheço uma grande parte deles e conheço as escolas e conheço os técnicos onde eles estão e conheço os órgãos de gestão e o tipo de docentes que estão todos e sei onde é se pode colocar uma ferramenta pedagógica que é utilizada e a outra que não vale a pena colocar aquilo vai é ficar metida num canto e que ninguém a vai explorar. Porquê, porque ou docente não tem apetência nas tecnologias ou porque a escola não é uma escola que faça monitorização dos processos como deve ser etc. Etc. Por isso, este tipo de centro tem que ter, tem que conhecer o terreno que pisa, não basta só

conhecer as tecnologias, não basta só, tem que conhecer o terreno que pisa, para que não haja um investimento que, com, um investimento...

PM2 corrige: Um mau investimento!

R. PM1: Um mau investimento! E isto tudo tem que requerer alguma experiência é isso que o Paulo diz...

E: Pode-me falar um pouco do funcionamento do centro? A sua abrangência e quantos utilizadores têm?

R. PM1: Temos utilizadores é, temos várias hipóteses: há vários, há alunos, há professores, há pais, há todo um conjunto de técnicos. Como utilizadores a vir aqui diretamente ao centro, geralmente vêm fazer avaliações e alguns acompanhamentos, mas temos alguns constrangimentos com transportes, ou seja, porque para eles virem de fora, tem que ter, às vezes as câmaras municipais não o podem fazer, alguns tinham que vir de ambulância e coisas dessas, então torna-se difícil, de maneira que nós fazemos dentro do processo de avaliação, temos 2 partes, fazemos uma avaliação em contexto, onde o miúdo está, ou seja, dentro da sala de aula e dentro da escola o tipo de equipamento que existe na respectiva escola, qual a disponibilidade dos respetivos professores que trabalham com o aluno dentro destes domínios, qual é que é as metodologias muitas vezes que são utilizadas e os contextos educativos em que ele está, qual o tipo de aprendizagem que ele realiza, que capacidades é que ele tem para fazer coisas e o que é que ele eventualmente poderá fazer e isso é muito melhor verificar-se no local, do que se está a verificar aqui num ambiente que não é o ambiente natural onde está a criança e depois muitas vezes levamos alguns equipamentos para experimentar lá e depois em seguida vem aqui ao centro e a outra parte vem aqui ao centro onde experimentam alguns equipamentos e confrontamos com uma avaliação já direcionada, que muitas vezes de acordo com aquilo que nós verificamos na... Verificamos aquilo que, nós depois programamos a avaliação aqui, ou seja, para o alunos X, nós vamos à escola, temos saber que quando ele cá vier ao centro, temos que preparar os materiais adequados a ele, para sabermos se é ou não é os produtos mais eficazes, alguns ainda vêm cá, continuam a vir e há outros que deixam, faz-se uma avaliação e faz-se uma prescrição e a coisa acabou. O que nos parece fundamental é que o seguinte é após ele ter o equipamento adequado, o *software* e o *hardware* dentro da sua sala de aula, aí é que temos que se fazer um investimento enorme, de formação dos docentes, de formação dos outros técnicos e dos respetivos pais e é isso que nós estamos a fazer agora. O *software* e *hardware* que foi prescrito no ano passado, foi para 20 e tal alunos, iniciamos ao meio do ano, durante os primeiros tempos, fizemos um grande investimento, tanto nos técnicos, como nos pais etc. De forma, a que eles consigam que aquilo que foi prescrito tivesse, que esteja a ser rentabilizado. Por outro lado, isto, acho que estou responder e a mistura um bocado as coisas?

E: Não, não! Porque depois vai de encontro a outras perguntas que estava a pensar fazer, já se adiantou! (riso) E então, quando é?

R. PM1: A avaliação e depois há a monitorização do processo que já está aqui.

Exatamente!

R. PM1: Os alunos que vêm aqui, nós presentemente avaliámos 40, cerca de 42 alunos, destes 42 alunos, alguns ainda vêm cá ao centro, em certos momentos, há outros que não estão a vir ao centro, que nós, uns que conseguiram arranjar por outros meios algum *software*, sem ser pelo ministério da educação, outros aguardam o *software* para que comecem a explorar no seu contexto, mas isso é que é interessante é ser no seu contexto.

E: Os materiais são todos muito caros?

R. PM1: São caros! Nosso entendimento, é que tenham, que o *software* e *hardware* que propomos seja o mais normalizado possível e só é considerado se por acaso assim for o entendimento da, se for nosso entendimento, se for um teclado normal ou um computador normal, mesmo que seja um portátil, não é específico, o que é específico é eventualmente o *software* que é utilizado, nomeadamente o *Bordmaker* ou *GRID*, outros softwares ou *Escrita com símbolos*, isso aí, etc. etc.

E: Então, depois também há a situação de alguns materiais, como falou ainda há bocado de estavam deza... desatualizados, perdão e, há a necessidade de atualizar e compra de, como é que o centro resolve essa situação?

R. PM1: Isto, as coisas, as tecnologias avançam com uma... Isto, de hoje em dia é enorme a rapidez com que isto desatualiza, mas nós...

PM2 comenta: Conseguimos criar um museu, quase! (riso)

R. PM1: Mas... Acho que eles têm que aproveitar ao máximo a potencialidade da ferramenta que tem, quer dizer não posso, nomeadamente para a deficiência visual os materiais são bastante caros, se nós fazemos uma prescrição específica, no ano passado e agora surgiu uma coisa mais moderna, nós não podemos estar a prescrever uma coisa que aparece agora.

PM2 acrescenta: Mas a pergunta é sobre os recursos, que nós, o próprio centro adquire para fazer diagnóstico ou que prescreve aos alunos?

E: Eu estava a falar no que existe no centro, porque eu sei que inicialmente houve, não é uma verba, o centro foi equipado pela PT?

R. PM1: Sim, parte do que temos aqui, agora não! A maioria das coisas que temos aqui é coisas do ministério da educação.

E: E era isso que estava a perguntar é como é que fazem a aquisição do novo material, de novos materiais?

R. PM1: Nós temos uma verba, nós temos...

PM2 acrescenta: As escolas têm um reforço orçamental.

R. PM1: Nós temos um reforço que é todos os centros recebem, para funcionamento, as escolas recebem dinheiro, para funcionamento tem cerca de 3 mil euros e para, agora não me recorde se é por funcionamento para coiso é 3 mil euros para despesas corrente, nomeadamente tudo o que tem a ver com...

PM2 acrescenta: Deslocações e...

R. PM1: Deslocações etc.

PM2: Material de desgaste.

R. PM1: Material de desgaste e todo o tipo de coisas e 2 mil euros para aquisição de...

PM2: Atualização de *software* e *hardware*.

R. PM1: Atualização de software.

E: Era isso que eu estava a perguntar!

R. PM1: Fora isso tem, 2 mil euros é muito pouco, como deve imaginar!

E: Pois, visto o preço que vocês falaram ainda há bocado!

R. PM1: Há coisas bastante caras, o *Sidcam* custa bastante dinheiro, no entanto, acontece que este *Sidcam* não foi adquirido por nós! O ministério...

PM2: O ministério pontualmente, coloca alguns materiais.

R. PM1: Foi o ministério que adquiriu.

E: O ministério vai colocando algum material?

R. PM1: Exatamente! E tem colocado imenso material, imenso material aqui! Não sei se fosse a Direção Regional.

PM2: É a Direção Regional, não sei se a Direção regional, não é por iniciativa própria, não sei se é o Ministério?

R. PM1: É o próprio ministério são coisas...

PM2: O ministério emana e depois fazem concursos, normalmente a Direção Regional faz um concurso mais alargado a nível local e depois fica muito mais barato adquirir assim material e depois manda distribuir pelos centros!

R. PM1: Esta impressora Braille, não é nossa, foi o próprio ministério que mandou para cá e que é bastante cara, temos ali também uma coisa de relevos também não é nossa, mandou para cá os, não foi com as verbas nossas, o *Sidcam* que é uma coisa cara, não foi com as verbas nossas, há várias coisas que nós aí temos que foi o próprio ministério que... que..

E: Que disponibilizou?

R. PM1: Que enviou para cá, para o nosso centro e certamente para outros centros, não é!

E: Então pode dizer-me o que é que inicialmente o projeto? Projeto ASTRO?

R. PM1: ASTRA!

E: O que o projeto ASTRO colocou? Os computadores?

R. PM1: O que ele colocou foi um computador...

PM2 acrescenta: É aquele da ponta!

R. PM1: Aquele que aqui está na ponta.

PM2 acrescenta: E um braço articulado, aquele braço articulado.

R. PM1: Com braço articulado, isso em relação ao *hardware*, um monitor tátil com...

PM2: Aquele braço articulado com... teclado de conceitos.

R. PM1: um teclado de conceitos, também com *Telekeys* e com suporte de software para isto tudo, nomeadamente para a deficiência visual tem o *JAUS*, para a potencialização do *Intertelekeys*, tem o *Intertelepics* de diversos software, que agora não me recordo...

PM2: Mas é *software* para utilizar com o teclado de conceitos.

R. PM1: Tem o *Intelmatix* que é para a matemática, o *InteleTalk*, o *Overmaker*, o *GRID*, vários e o *Boardmaker*, acho que não sei se...

PM2: O *GRID* sei que vinha de raiz, mas acho que o *Boardmaker* já é posterior...

R. PM1: Não, não tinha o *Boardmaker* foi posterior.

E: Então o que esse Projeto deu não foi igual para todos os centros ou foi?

R. PM1: Foi praticamente igual para todos, teve 2 partes, é que houve centros que foram montados há 2 anos atrás e houve centros que foram montados no ano passado, há 2 anos atrás receberam menos coisas do que foi o ano passado, a minha recebeu um pouco mais.

E: Porque foi mais recente?

R. PM1: Foi mais recente, no ano letivo transacto! Mas no entanto, o resto das outras coisas foram todas do próprio ministério, quer dizer as maiores partes das verbas que estão aqui, 70 a 80% foi financiado pelo ministério da educação, via Direção Regional, não sei se a DR do centro e do Norte financiaram a mesma coisa que foi a nossa do Alentejo. Mas as nossas garanto-lhe, tanto o nosso como o de Évora foi via Direção Regional.

E: Da Direção Regional do Alentejo?

R. PM1: Da Direção que colocou, mas parece-me a mim que os concursos foram via DGIDC?! Não é? Foi o próprio ministério lá em cima, esta impressora não fomos nós que a adquirimos, foram eles que enviaram,

PM2: Os computadores são da escola!

E: Ou seja a escola, também disponibilizou algum material?

PM2: Sim!

R. PM1: 2 computadores que estão aqui. Este aqui é um velhinho que aí estava nem conta, já está completamente coiso... Mas foi o primeiro que utilizei, porquê, porque eu tinha de fazer as coisas a correr e naquele não utilizava...

E: Vocês não pediram um portátil?

R. PM1: Temos portátil, temos 2 portáteis!

E: Para levar para as escolas?

PM2 acrescenta: Para fazer diagnóstico e formação.

R. PM1: Formação, isso é...

PM2 acrescenta: Um projetor de vídeo, também.

R. PM1: Temos um projetor de vídeo, temos há várias coisas que estão...

PM2 acrescenta: *Scan*, portanto isso tudo foi material que veio via Direção Regional.

R. PM1: Veio do próprio Ministério!

PM2: Mas o ministério fez um concurso nacional provavelmente.

E: Estão bem apetrechados?!

R. PM1: Estamos bem, mas podíamos estar melhor, mas não nos queixamos!

PM2 acrescenta: Serve perfeitamente os objetivos do centro, não temos...

R. PM1: E para formação temos materiais, temos equipamento para fazer Workshops aqui pequeninos, com cerca de 9/10 pessoas, não precisamos de outras coisas. Mas tudo isto porque também fizemos um investimento a estes níveis, não é?! Tivemos que lutar para um conjunto de... da escola, temos uma escola que é sensível.

E: Que também é importante?!

PM1: O P. pertenceu ao órgão de gestão, o ano passado, também ajudou à festa. (risos). Pertencia e deixou de pertencer, portanto...

E: Foi uma estratégia, que arranjam, para... (risos de todos)

R. PM1: Então e é!

E: Sim, é importante?! (risos)

PM2 acrescenta: e é! Todos os espaços de ensino especial tem equipamentos novos, tem computadores novos, aqui ao lado que é uma sala de apoio ao 2º e 3º ciclo e que tem ali 2 computadores novos, destes iguais!

E: Eu não tenho essa sorte! (comentário do entrevistador que provocou risos dos entrevistados)

R. PM1: Mas pronto, isso foi... nos outros espaços lá em cima, na unidade de surdos passa-se a mesma coisa, se for... As outras sítios, onde escolas do 1º ciclo, todas elas têm!

E: Também há uma sensibilidade por parte do órgão de Gestão?

R. PM1: Há!

PM2 acrescenta: Nós temos uma pessoa, que me foi substituir, também era coordenador TIC e do PT e a pessoa que me foi substituir também é um excelente profissional, infelizmente é contratado e vai-se embora para o ano! Mas também tem uma sensibilidade e praticamente dá-nos um suporte mais profundo, mais técnico, a parte que eu não domínio, porque eu sou um pouco autodidata nas tecnologias, mas ele é de formação e ele é muito sensível a esta situação.

R. PM1: É professor de TIC.

E: Sim, sim!

PM2 continua: E é assessor no conselho executivo e pronto, eu tenho, nós temos uma boa relação com ele e, com o órgão de gestão, porque isto obviamente é sempre (não se percebe claramente o que diz)... do órgão de gestão, tudo o que fosse necessário, que nós teríamos aqui dentro daquilo que é possível, isto fazendo uma gestão equilibrada dos recursos dentro da escola.

R. PM1: Mas, posso vos dizer, também, que não basta ser uma pessoa com formação, um professor de TIC para vir para um projeto deste, tem de ser pessoas com características muito específicas, porque há muitos professores de TIC que não vale a pena vir para projetos destes ou são uns tecnólogos ou seja só vêm a tecnologia por ela própria e que não têm a noção que isto é um sítio, onde temos que fomentar a aprendizagem ou então são pessoas que também não estão dentro destes assunto, neste caso tivemos a sorte de ter um indivíduo que tem uma situação muito especial da vida dele, que lhe permite fazer isto, tem um irmão com deficiência e que tem uma sensibilidade

PM2: É sensível!

R. PM1: Mas no entanto não ele que é o suporte, quem é o suporte aqui é o meu colega Paulo! (Risos)

E: Mas que também tem essa sensibilidade, se está cá?!

R. PM1: Tem também essa sensibilidade e ...

R. PM2: Sempre gostei também de fui muito sensível para a área do ensino especial, porque os alunos a nível do EVT sempre estiveram dentro sala de aula, sempre tive alunos não leitores, com alguma deficiência e tenho neste momento...

E: Nas Expressões?!

R. PM2: Das expressões e portanto obviamente é uma área que não me é estranha totalmente.

R. PM1: Não é estranha.

E: Pode dar-me um exemplo de um sucesso educativo, têm muitos, não é, porque já vi que têm muitos alunos, assim aquele exemplo que vocês acham que os materiais que foram utilizados em termos de apoio tecnológico tenho feito um sucesso em termos de aprendizagem?

R. PM1: Olhe, eu vou dizer uma coisa, que certamente vai ser estranho (risos dos entrevistados). Os maiores sucessos, eu vou dar um exemplo típico, é que os alunos com deficiência visual são ... é evidente que novas ferramentas, em termos de novas oportunidades de aprendizagem, isso aí não vale a pena falarmos, tem a ver com ferramentas, os equipamentos propriamente ditos que ele teve a oportunidade de... assim a mesma coisa se poderá passar com miúdos com deficiência motora, mas o mais importante e o maior sucesso que nós tivemos foi, não foi dentro ... estes foram importantes, mas há outros que para mim foram muito mais importantes, foi a mudança e a possibilidade dos professores tiveram de mudarem as suas estratégias e as suas metodologias de aprendizagem (interrupção pelo o toque do telefone) ... Foi a possibilidade que eles tiveram que até aqui de utilizarem os símbolos pictográficos como meio, de, de ... como instrumento pedagógico e facilitador das aprendizagens dos homens, isto para mim é que foi as grandes vitórias: é as mudanças de atitude por parte do ensino especial, por parte da educação especial de tudo o que está à volta do papel do professor de ensino especial e a oportunidade que nós estamos a dar, que estes professores consigam dar... aumentar os meios e mecanismos de resposta a este tipo de alunos!

E: Isso é que é o mais importante?

R. PM1: Isto para mim é o mais importante!

PM2: É uma primeira fase fundamental!

R. PM1: E aí a formação...

E: A formação dos professores?

R. PM1: Acreditada!

PM2: Tem reflexo obviamente, na qualidade das aprendizagens dos alunos, nós, estava a perguntar concretamente, um caso de grande sucesso, é difícil, é difícil ... nós fazemos a monitorização a vários casos, mas neste momento nota-se

muitos ganhos a nível das metodologias e dos processos que os professores têm neste momento no terreno com os alunos, que não tinham estas ferramentas, nem esta forma de abordar as coisas, obriga-os a pensar de outra maneira e a pôr coisas em concreto, mas por exemplo, temos uma aluna que veio aqui à bocado, que está ali ao lado, ela com a autonomia, ela está a trabalhar a escrita com símbolos, com essa professora que fez essa formação, que é a Margarida, que é um aluna leitora, que já tem 14/15 anos e ela autonomamente, já vem desde que começou a trabalhar com a escrita com símbolos, eles vão fazer agora uma exposição “De outros olhares” que tem a ver também com os clubes das artes e das expressões e ela própria é que vem aqui com escrita com símbolos é que faz com escrita com símbolos, obviamente com a supervisão do professora, um convite em escrita, com simbologia e ela é que faz um conjunto de recursos, que já dá alguma autonomia e isso é um ganho excecional! Depois, fora até podemos dar, então nota-se nestas pequenas coisas que há ganhos de autonomia excecionais para os miúdos, temos aí vários casos: o João, o Luís Carlos teve cá ontem, é um aluno que vai agora sair do sistema de ensino, porque atingiu já o limite da escolaridade obrigatória, é este que aqui está (mostra a fotografia do aluno que está exposta na sala); é o Luís Carlos, é um aluno que esteve inicialmente no nosso agrupamento, depois foi para outro agrupamento e, é um aluno que durante este ano teve acesso às tecnologias e ontem vinha muito orgulhoso porque queria nos mostrar, o que já conseguia fazer com o computador.

R. PM1: Só vou dar um exemplo, isto, nós ontem ficamos contentíssimos, o exemplo: o que é que está aqui a acontecer, o que está a acontecer é que houve a semana da saúde, lá dentro da escola dele e na semana da saúde.... Através do *Boardmaker* que é um *software* de suporte, ele estava a apresentar coisas dentro da semana tinham uma, temas...

PM2: Ele é que fazia o menu dos pequenos-almoços, portanto a professora elaborou com ele a listagem dos menus dos pequenos-almoços, tinham várias situações, as pessoas iam lá escolhiam um ou dois, ele iria clicando e dizia quais eram os ingredientes que cada um e então vinha muito orgulhoso porque...

R. PM1: Foi uma ferramenta pedagógica e foi isto aqui que permitiu isso, a professora vinha contente, isso para nós é muito importante! Conseguia, ao fim e ao cabo que ele se tornasse funcional e participasse numa actividade ainda por cima com recurso à tecnologia conjuntamente com todos os outros alunos e por outro lado, isto aqui está uma situação de sucesso!

PM2: Porque tinha um papel importantíssimo, na dinâmica desta atividade!

E: Sim, Sim!

R. PM1: Sentiu-se muito valorizado em relação aos colegas! Que não dominavam, que não dominavam a tarefa! (risos) Porque a tarefa, só quem a dominava era ele! Ele é que conhecia o *software* de suporte, não é?! Pronto, estamos a falar de um miúdo com uma paralisia cerebral e do ponto de vista do funcionamento motor é bastante complicado, tem que utilizar, agora está a começar a utilizar o...

PM2: o rato, com a mão esquerda.

R. PM1: Com a mão esquerda, mas vou vos dizer isto é uma função rudimentar, ele não utiliza por exemplo o teclado normal! Ele está só aqui a passar, só faz aquela coisa de passagem, o, vai clicando... o coiso! Porque de resto ele vai utilizando aquele...

PM2: Mas já escreve o nome dele com o teclado normal.

R. PM1: Já? Já consegue, isso é bom!

PM2 confirma: já, Luís Carlos... (não se percebe bem algumas palavras).

R. PM1: Então, isso é impecável!

PM2: É um caso de sucesso! Foi um caso que durante muito tempo esteve sem tecnologias, esteve em contexto na sala de aula sem suporte tecnológico e perdeu realmente algum tempo em termos de aprendizagem.

PM1: Isto foi muito complicado!

PM2: Se as tecnologias tivessem entrado na vida dele, há 4 ou 5 anos atrás, ele agora tinha uma autonomia...

E: Sim, muito maior!

R. PM1: Hoje, tinha feito muito mais aprendizagens! Agora!

R. PM2: Este docente começou a trabalhar com as tecnologias, connosco aqui no centro!

R. PM1: Exatamente! Teve formação, acreditada, teve 50 horas, de formação, serviu para a sua progressão na carreira e para as suas... porque é acreditada e que por outro lado fez um investimento muito grande era uma docente que pouco conhecia de tecnologias.

R. PM2: É daqueles casos realmente de sucesso (riso), dela também!

R. PM1: Dela Também! Tinha aversão! Já tinha uma certa idade, tem 52, também nos 55 e que as tecnologias para ela eram uma coisa horrível e agora leva ...

R. PM2: Vem aqui várias vezes!

R. PM1: Vem aqui continuamente, quase todos os dias vinha tirar dúvidas, o quer dizer que o centro não se baseia no apoio aos alunos, tem se basear muito e vou vos dizer o resto: pia fino! (risos). Aquilo, temos que fazer aqui, para não estarmos continuamente a ser interrompidos, temos de fazer coisas do género: “Ela tem de telefonar para cá, as pessoas têm de marcar se não estamos continuamente e não conseguimos construir nada...”, e há em certas fases que nós estamos continuamente a tirar dúvidas, algumas delas requerem investigação da nossa parte, especialmente da parte do Paulo para conseguir descobrir quais são os problemas que têm, quando temos coisas, situações mais complexas temos que recorrer à ANDITEC! É mais a ANDITEC do que a CNOTINFOR, porque o *software* que eles têm é um *software* mais fácil de utilização, os outros é mais complexo, compatibilidades entre *Vistas* e não *Vistas*, coisas que foram feitas para... Agora apareceu este agora novo e vemos o que vai dar e novamente as coisas não dão?

PM2 Mas, o Luís Carlos é um caso de sucesso também, e não é totalmente...

R. PM1: Mas é um caso de sucesso! Mas a maior parte dos nossos casos, são casos de sucesso

E: Têm muitos! (risos)

R. PM1: São sucesso, eu vou explicar porquê: muitos casos que vêm aqui nós não prescrevemos tecnologia, o que eu estou a dizer dos 40 que...

E: Quando diz prescrever tecnologia, o que é?

R. PM1: Sugerimos!

PM2: Aconselhamos!

R. PM1: Aconselhamos, nós sugerimos...

E: Porque eu sei que vocês ao contrário...

R. PM1: Nós não somos centros prescritores, não!

E: Porque por exemplo o CANTIC, chegava, fazia a avaliação e dava, não é? Recordo-me que no início eram alunos que tinham um computador, que eles davam computador ou davam outros materiais, este centro não tem essa função?

R. PM1: Não tem!

E: Nem o pode fazer?

R. PM1: Sim, sim.

E: Pode emprestar numa situação ou outra, mas depois o material volta sempre aqui?

PM2: Precisamente!

R. PM1: Exatamente é o que acontece, mas no entanto...

E: Essa prescrição? (interrupção)

R. PM1: Nós, nós é que junto do próprio ministério dizemos: o aluno A, B, C, E ou F é aconselhável que tenha esta tecnologia e o ministério no ano transato deu a tecnologia que nós aconselhamos.

E: Ao aluno mesmo?

R. PM1: Não à escola!

PM2: À escola!

R. PM1: Em função do, do aluno...

E: Eu pensava que isso nem sequer era possível?!

R. PM1: Foi, foi possível, o ano passado nós tivemos 20 alunos que receberam, ainda foram cerca de, uns euros, eu não sei muito bem o total, mas ainda foram uns, dinheiro!

PM2: Nós neste momento, assim a nível geral, dos alunos que avaliamos, estamos a aconselhar tecnologias a rondar os 25 mil euros, por aí.

R. PM1: Para os alunos, para os 40 alunos que nós entendemos que necessitam de tecnologias específicas, porque há outros 40 que dissemos logo que não necessitam de tecnologias específicas, porque ele podem utilizar as ferramentas normais, podem ir aos programas porque são miúdos que têm dificuldades de aprendizagem, são mudos que têm problemas motores muito ligeiros, eles não têm, que conseguem, que não vale a pena, não me parece que, não...

E: Que tenham mesmo necessidade de uma tecnologia específica?!

PM2: E quanto mais normal tiver acesso aos aspetos normalizados, melhor para ele!

E: Pois!

R. PM1: E, há uma coisa que nós temos aqui alguma preocupação, tem a ver com a prescrição da tecnologia em função da idade e isto aqui é uma coisa que nos preocupa imenso, isto agora são coisa mais particularizadas, mas é complicado, um miúdo com 3/ 4 anos tem uma capacidade funcional muito, ainda muito, ainda não está bem definida.

PM2: Definida!

E: Sim?!

R. PM1: Ou seja ele ainda consegue vir a movimentar-se melhor...

E: Pode desenvolver-se?!

R. PM1: Geralmente evoluiu sempre e muitas vezes prescrever o que nós estamos a constatar, é que tecnologias antes das nossas, muitas vezes foram prescritos teclados de conceitos, tendo em atenção a capacidade conta a funcionalidade aos 4 anos, coisa que aos 6 anos já não necessita para nada, utiliza o teclado normal e fez-se investimento de software e hardware que estão ali postos de lado, nesse aspecto, eu pessoalmente, não quer dizer que se fez asneira, parece-me a mim, que tenho as minhas dúvidas que as tecnologias, sejam prescritas em função só do aluno.

E: Ou muito cedo?!

R. PM1: Não, mais cedo podem ser, mas não só em função do aluno

PM2: Mas é uma evolução...

R. PM1: Deve ser em função da escola e do meio, de forma a que seja aproveitada por outros alunos.

PM2: É!

R. PM1: E, neste aspeto compete aos centros muitas vezes de dizer: Olha, vocês têm esta tecnologia, esta tecnologia não está a ser utilizada, já passou, utilizem-na com o aluno A ou aluno B, não é!

E: Ou seja, tem de passar para outra escola?

R. PM1: Tem que passar, têm que emprestar!

PM2: É uma evolução que os centros têm de fazer, que as próprias escolas têm que fazer, isso foi até uma das conclusões que nós tivemos aí com...

R. PM1: Encontro de deficiência Visual.

PM2: Encontro de deficiência visual, que há escolas, como somos muito dispersos, que há escolas, até porque as evoluções de alunos como volto a dizer, acontecem, de baixa visão passa a ser cego e portanto há coisas que já não utilizam e portanto tem que haver aqui digamos uma conjugação, uma dinâmica dos centros, de maneira a que aquilo que é prescrito a um aluno, não seja só ao aluno mas que possa a ser também rentabilizado para outros alunos e tenham essas patologias posterior, não é.

R. PM1: Por outros alunos e por outras escolas de forma que os equipamentos não fiquem em subaproveitamento, percebe?

E: Mas isso não cria problemas se, se sair?

R. PM1: Cria problemas!

PM2: Vai criar problemas logísticos, mas isso é uma coisa que os centros têm de debater com o ministério e saber bem como se articula isto ou como se rentabiliza?

E: Porque estas coisas são dadas, assim, em termos de escolas, em termos de agrupamento e depois passar para outro lado, isto é muito?

PM2: É, por isso é uma evolução que tem de se fazer! Para uma vez ser utilizada tem que se fazer e uma pessoa prescreve uma tecnologia que custa 3 mil euros e ao fim de X tempo, deixa de ser utilizada, nós temos um aluno depois no Norte ou a 100 quilómetros que não a utiliza, é um desperdício de recursos!

R. PM1: Eu, a experiência tem-nos dito, da seguinte forma: desde que seja bem explicado às escolas, desde que seja bem explicado às famílias, desde que seja reconhecido os agentes que estão nos centros e que façam as sugestões e que lhes digam, não há problema, não há problema, a escola, as pessoas percebem isso! Percebem porque e depois fazem empréstimo às outras escolas e até muitas vezes até estragam as coisas.

PM2: Mas isso ainda não está criado ainda e tem de ser criado!

R. PM1: Mas está-se a fazer! Em algumas circunstâncias fazem, nomeadamente nos temos aqui alguns materiais, que...

PM2: Os Centros fazem isso!

R. PM1: Nós aqui com escola de referência para alunos cegos e baixa visão e temos alunos que passaram por cá e alguns deles, ficaram cá algum material, presentemente esta escola já os emprestou, presentemente não tem quase nada, emprestou-os a outra escola, para fora do próprio distrito, temos coisas emprestadas, por exemplo...

PM2: Não tem nada a ver com o centro, a própria escola é que...

R. PM1: A própria escola emprestou, por exemplo, a Estremoz, fica aqui a 70 km e que tem lá miúdos cegos e tem lá uma máquina de Braille e tem aquilo aquele outro, sem problemas nenhuns, isso também acontece de outras formas, por isso não...

E: Isso pode-se fazer, então?

R. PM1: Pode-se fazer, tem é que haver um organismo que estimule e faça o controlo.

PM2: Com compromisso obviamente com as escolas e portanto à semelhança de...

R. PM1: Informal! Mas isso tem de ser mais institucionalizado porque é isso que o Paulo diz, nos centros a esse nível é um papel que porque tem o conhecimento onde o material está, da forma como, por isso é que é importante fazer-se a monitorização dos processos ao longo do tempo. Há fase de monitorização que é a mais importante é quando as escolas recebem o material e depois nos anos seguintes.

E: Tem de depois continuar a ver como é que está?

R. PM1: Tem de continuar, como é que é, há dúvidas, há docentes que mudam, há, há....

PM2: Toda a dinâmica!

R. PM1: Há que criar dinâmicas de intercâmbio, há todo o tipo de coisas que tem de ser feitas, não é?!

R: Quando falou na avaliação, a avaliação em relação aos alunos, existe algum modelo definido pelo ministério? Ou foi vocês que o criaram?

R. PM1: É mais ou menos criado por nós! Nós temos, o nosso modelo, não quer dizer que sejam todos, entendemos o seguinte: queremos conhecer o aluno no seu ambiente natural.

E: No contexto?!

R. PM1: E depois de conhecer o seu contexto é que vem aqui ao centro, alguns casos nem vêm ao centro, mas depois vêm ao centro, e nós quando vêm ao centro já é que programamos a avaliação que via ser feita de acordo com a problemática do aluno, e vamos experimentar algumas coisas para saber como é que funcionam com ela, para evitar transportes, para evitar todo um conjunto de coisas, muitas vezes já levamos alguns materiais, por isso é que temos os portáteis.

E: Tem que conhecer muito bem o processo, anteriormente que é para depois...

R. PM1: Já levamos alguns materiais para lá e muitas vezes fazemos a avaliação no seu local, temos portáteis que levamos e interligamos e fazemos lá.

PM2: Isso resultou também e obviamente de indicações e a experiência que já havia anteriormente, são adequações mais ou menos normalizadas a nível nacional da forma como se deve fazer as avaliações, agora há derivas em função também...

E: Mas tiveram logo uma formação pelo ministério ou não?

R. PM1: Não! Nada!

PM2: Não, há indicações técnicas e teóricas.

E: Está a falar da formação que nós temos em termos de avaliação do aluno com NEE?

R. PM1: É mais ou menos isso!

PM2: É semelhante, paralela...

R. PM1: Tem a ver com tecnologia!

E: Pois, tem que haver uma parte ter que não é de?

PM2: Mas por exemplo, faz-se muito uma entrevista aos técnicos e docentes local, para sabermos qual é termos dos PEIs e das dificuldades inerentes ao aluno, leva-se um conjunto de... Isso faz parte do modo operando que o centro tem, recolhe-se a informação toda via eletrónica, fazemos uma entrevista se for necessário na área de abrangência e conhecendo o contexto e depois faz-se uma marcação, normalmente nós privilegiamos a avaliação em contexto do aluno, o Paulo estava a dizer, muitas vezes vêm cá, porque há muitas coisas aqui que não compensa levar, nomeadamente, há tecnologias para os cegos, se bem que nesta área...

R. PM1: E, há casos de alunos que ser, tem que estar às vezes meses porque temos dúvidas, quais são os casos mais complexos de avaliar, são miúdos com problemas motores, com problemas motores...

E: Problemas motores graves?

R. PM1: Problemas motores, às vezes não é só, o ser grave, por exemplo, miúdos que tenham um descontrolo motor, nomeadamente que tenha movimentos atáxicos, nós temos dúvidas do que é que aconselhável é um teclado de conceitos ou é um monitor tátil, porque um monitor tátil muitas vezes torna o movimento repetitivo está continuamente a desconfigurar toca uma parte da mão e outra parte da mão não utiliza... e porquê, para não pôr logo o dedo, porque o dedo toca logo no outro...

E: Sim!

PM2: Porque vários dedos ao mesmo tempo!

R. PM1: O que eu quero dizer com isto é que muitas vezes este tipo de caso, nós temos muitas dúvidas para saber o que é melhor para ele e por isto há outros casos que são extremamente complexos que têm problemas motores que são degenerativos ou seja com tendência a piorar, temos que ter em atenção a tecnologia que é mais adequada a ele, tem que ser uma tecnologia que permita acompanhar o problema que o aluno tem...

E: E não é fácil porque depende...

R. PM1: Há coisas muito boas, há um programa aí que é o *GRID*, este tal *GRID* já tem, está adequado às...

E: é Gradual?

R. PM1: É gradual!

PM2: Mas em termos de software não temos muitas alternativas, temos *GRID*, *Boardmaker* e mais 3 ou 4 coisas de causa e efeito, a grande dúvida é sempre a nível do hardware!

R. PM1: É, é exatamente! Mas pronto, mas seja como for há avaliações que são muito mais demoradas, que podem levar 3/4 meses, nós temos alguns alunos, temos este aqui (mostra fotografia exposta) que nos está a criar muitos problemas a nível da avaliação.

PM2: Problema é degenerativo!

R. PM1: Porque não sabemos se o responsável é por exemplo utilizar o varrimento, o que nos tentamos é potencializar o máximo os meios normalizados e há outros que não e as vezes até chegarmos à conclusão demora o seu tempo, não é, por isso aconselhamos-lhe a ele ter um software que lhe permita fazer diversas coisas, e como ele tem um problema degenerativo e que vai piorando as suas faculdades motoras, então temos é que adaptá-lo, esse software permite fazer isso, mas mesmo assim, este miúdo, temos que estar sempre em cima dele!

E: Em constante avaliação, quase?

R. PM1: Constantes avaliações! Para fazer aconselhamentos aos professores e para lhe dar...

PM2: O *software* não foi difícil, a dificuldade aqui foi em termos de acessibilidade, ao teclado, ele trabalhava bem com o rato, porque o pai ainda por cima também é informático e fez várias experiências, o *Trackball*, que era uma coisa e portanto ele fez várias experiências e ele está a perder essas faculdades e é complicado perceber se é teclado se não...

E: Em termos da avaliação do centro em si, sei que todos os anos é feita uma avaliação, não é?

R. PM1: É um relatório! Nós temos que fazer um relatório anual, mas seja como for há coisas que temos que melhorar a esse nível. Nós temos que...

R: Mas esse relatório, não é escrito?

R. PM1: É, escrito é!

PM2: É, nós fazemos um Plano Anual de Atividades e depois fazemos o balanço das atividades.

R. PM1: Há um relatório escrito, que temos que mandar, para o ministério, para a DGIDC.

E: Eu pensava que era online que vocês preenchiem?

R. PM1: Não, não! Ele há uma pergunta?

PM2: Isso é uma monitorização paralela que é feita aos utentes do próprio centro, a DGIDC manda para os utentes ou para os docentes, já não me recordo bem em que dia, é por via eletrónica, porque temos os emails dos pais.

R. PM1: Perguntam aos pais aos professores.

PM1: E fazem um inquérito, penso que é *online*! Não tive acesso, eu, mas penso que é *online*.

R. PM1: Há um inquérito, que fazem, os professores que vêm cá...

R: Eu estou a falar nisso, porque a própria informação, que ainda há bocado mostrou, sobre “Como é que funcionam os centros”, eles referem uma avaliação anual aos centros?

R. PM1: Há 2 tipos de avaliação: há uma avaliação que nos temos de fazer que é um relatório de Atividades, que é ao fim e ao cabo, tudo o aquilo que fizemos e é da nossa competência e há outra que a DGIDC faz junto das escolas que nós prescrevemos o material, junto dos professores que trabalham com esses alunos para saber, monitorizar o sistema, se nos estamos ou não...

E: Eu tinha percebido que era diretamente ao centro em si que fazia?!

R. PM1: Não é junto dos utentes, nomeadamente dos professores ou técnicos que estão a trabalhar com os alunos. O ano passado fez, e pronto isto é uma monitorização a nós próprio. O que nos está a acontecer é que, por exemplo, este ano prescrevemos algumas coisas que eles ainda não estão a utilizar e que só depois de terem os materiais é que podemos dizer esse é bom ou é mau, não é, mas pronto, mas seja como for...

E: Pois!

PM2: A avaliação é cruzada, dos utentes e de nós!

R. PM1: Nós estamos sujeitos a uma avaliação, isso não tenhamos dúvidas!

E: Eu queria perceber era se havia um modelo também, por parte do ministério, eu tinha percebido na entrevista que fiz anteriormente ao outro centro que era tipo um inquérito online que era feito aos centros?

R. PM1: Esse inquérito é feito, é feito junto das escolas que nos prescrevemos as tecnologias e junto dos utentes!

E: E tinha percebido que era só a nível do centro?!

R. PM1: Também há inquérito que nos fazem a nos, por diversos motivos, qual é o *software*, qual é que é que nos prescrevem etc. etc. Por parte do ministério, mas a grande avaliação é feita junto das... dos utentes daqui do que é e mais...

E: Já percebi! Depois fazem o Plano Anual e depois fazem a vossa própria avaliação como fazemos na Educação Especial, não é? O Plano Anual e depois a avaliação?

PM2: Exato! É o esquema!

E: É esse o esquema?

R. PM1: Nós temos, por exemplo, na nossa página o nosso Plano, o relatório do ano passado não sei se está lá se não?

PM2: Mas a colega leva também no CD dela, o Plano com as metas e com as atividades que nos propusemos...

R. PM1: As metas e as atividades que nos temos, se cumprimos, não cumprimos tudo, este ano fomos mais papistas do que o papa! (risos). Mas Pronto!

PM2: Este ano apostamos muito na formação, que era fundamental, até para era para criar esta base de trabalho, de dinâmicas que os professores estão agora a adquirir para começamos agora a...

R. PM2: Podíamos ter se calhar um pequeno jornal, uma *Newsletter*, não foi possível criá-la porque temos pouco tempo para isso! (risos)

E: Sim, porque por exemplo, eu acho que Santarém não é Newsletter, mas é um boletim informativo que eles têm, mas também é uma informação, o que é só o que vai decorrer ...

PM2: Sim, mas é uma coisa que não fizemos este ano, propusemo-nos fazer, mas não é o prioritário, o prioritário...

PM1: Não é prioritário!

PM2: Obviamente, o *cor buisness*, da nossa atividade é avaliação e acompanhamento, mas queremos também começar a trabalhar muito na...

E: Na formação?

PM2: Na relação entre as escolas de abrangência e entre centros, também e pomo-nos a apostar muito nisso, porque temos de aproveitar as plataformas *Moodle*, perfeitamente para...

E: Mas a plataforma Moodle é deste agrupamento ou como é que fazem?

PM2: Estamos a criar, ainda não, neste momento estamos ainda associados ao agrupamento, mas estamos a criar um espaço independente para criar aqui....

E: Mas há hipótese de fazer uma plataforma em termos de centro, é o que existe em...

PM1: Sim mas isso é caro!

PM2: Mas, temos uma área disciplinar, com várias áreas neste momento, que ainda não estão muito ativas... Como sou eu a dar formação e o Paulo está agora a dar também formação a funcionários também é importante, queríamos também criar uma plataforma de maneira a que todas as escolas possam retirar dúvidas partir dali e que haja ali colaboração entre, escola A e a escola B, olha eu tenho este problema com este aluno, assim, assim uma coisa mais reservada, para que não haja exposição, dos casos e que as pessoas possam através desta experiência...

E: Um meio de comunicação?

PM1: Só que o problema que isto dá e que isto requer imenso tempo e muito trabalho! E nós temos que fazer a seleção de coisas que achamos que são mais importantes ou a gente se dedica às avaliações ou a gente se dedica às outras coisas e fazer 2 ou 3 e 4 ao mesmo tempo é que é completamente impossível!

PM2: É porque são objetivos ao longo do tempo!

PM1: Ao longo do tempo, nós temos que indo amadurecendo algumas coisas, não é?! E, por isso houve algumas coisas que nós este ano que foi proposto e não foi possível concretizá-las e para o ano irão ser mudadas, certamente!

R: Penso que já fiz mais ou menos todas as perguntas, que estava a pensar fazer...

PM1: Mas penso que ficou mais ou menos com uma ideia! O que eu aconselhava é que você fosse ao Centro de Paralisia Cerebral de Lisboa!

E: De Lisboa, Mesmo?!

PM1: E aí vai ver um centro de avaliação, como muitos anos de experiência!

PM2: Mas se o trabalho tem a ver um bocado com a dinâmica dos CRTIC?!

PM1: Se é com os CRTIC não, aquele não é!

E: Pois não é e aqui agradeço pela disponibilidade e agradeço muito a ajuda disponibilizada.

APÊNDICE 14 - PROTOCOLO ENTREVISTA CRTIC N.º5

ENTREVISTA – CRTIC - DREAL

Data: 27 de Setembro 2010

Hora: das 15h às 17h

Local: EB 2, 3 Dr. J. N. J.

Entrevistado: Docente em função no CRTIC F.

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, as habilitações académicas, as suas funções no centro e falar-me um pouco sobre o seu percurso profissional?

R: Eu chamo-me F., tenho 44 anos... Em relação às habilitações académicas, tirei inicialmente o curso de professor do 1º ciclo do ensino básico, depois fiz uma equiparação à licenciatura, na área de especialização de administração escolar e mais tarde fiz uma pós-graduação, em educação especial domínio cognitivo/motor, portanto o grupo 910. As funções aqui no centro, estão mais centradas na exploração da utilização dos meios que temos, dos produtos que temos aqui no centro de recursos, particularmente invisto em conhecer, outro facto a ter, as várias alternativas às soluções que temos em termos de *hardware* e *software* e pronto, uma vez que isto é um mundo, preocupo-me essencialmente, em aprofundar o meu conhecimento sobre isso, para depois poder tirar partido e ajudar os outros, sejam colegas ou outros intervenientes, para fazer a exploração desses meios, outra área muito importante é a avaliação, o trabalho que é feito no terreno ou no centro de recursos, na sequência dos pedidos de referência que nos são feitos aqui, muitas vezes alguns passam pela Direção Regional de Educação e são depois, encaminhados para nós.

E: vêm para cá?

R: E, de facto, centramo-nos muito neste aspeto de averiguar quais as necessidades em termos de tecnologias de apoio, para os diferentes grupos de educação especial.

E: Então a sua parte é mais tecnológica? A parte informática e tecnológica?

R: Informática, tecnológica e depois disso, também a parte relacionada com a elaboração de relatórios, enfim, há aqui uma parte também burocrática, para de algum modo servir de suporte e justificação para, para depois, para...

E: em termos de ajudas técnicas?

R: Para as recomendações, que depois fazemos à própria DGIDC ou outras entidades não é?! E, à própria escola, depois, normalmente enviamos um documento, um relatório para a própria escola ter um feedback da nossa avaliação

E: Então, aqui são 3?

R: Somos 3, há como lhe tinha dito, uma coordenadora, a nossa coordenadora faz o trabalho partilhado, portanto, entre a Direção Regional da Educação e o centro de recursos e pronto, está mais na área da supervisão das necessidades e por aí fora, enquanto, que eu e a colega que está aqui comigo no centro de recursos e no trabalho nos centramos mais no terreno a propriamente dito da aplicação a utilização desses, desses meios que temos cá e de outros também de investigação de outras soluções para poderemos de algum modo dar uma resposta de necessidades.

E: Então provavelmente a criação deste centro tem a ver com a coordenadora, não é?! Uma vez que, ela está ligada à própria Direção Regional?

R: Eu penso que o centro, terá surgido... Em função da...enfim... de orientações da própria Direção, penso, não posso estar a assegurar!

E: Como é que foi convidado para estas funções?

R: Eu fui convidado.

E: Ou convidado ou nomeado ou?

R: sim, fui convidado, portanto...

E: Ou foi por concurso?

R: Não! Fui convidado, fui convidado, este é o meu segundo ano aqui no centro! Fui convidado, provavelmente por algumas indicações que foram dadas e...

E: Mas, pertence ao quadro deste agrupamento?

R: Pertença ao quadro de educação especial 910, não pertença a este agrupamento.

E: O que estou a perguntar é se pertence ao quadro deste agrupamento.

R: De escola?

E: Sim.

R: Não!

E: Pertence a outro agrupamento?

R: Pertença a outro agrupamento.

E: E a colega?

R: A minha colega também não! Também não pertence a este agrupamento.

E: Ou seja foram nomeados para estas funções, pela vossa coordenadora?

R: Fomos nomeados sim, ou convidados (risos), por assim dizer...

E: Para exercer aqui?

R: Exatamente!

E: Independentemente de estarem de estarem no quadro ou não?

R: Independentemente de estar no quadro aqui na escola!

E: Porque outras situações porque por exemplo, é mesmo por pertencer aquele agrupamento onde está o centro...

R: Eu não posso precisar, totalmente, não é?! Porque não estive, não acompanhei o processo de início!

E: Ou seja é um destacamento?

R: Pois, tanto quanto sei! Foi dado a possibilidade às pessoas que estavam no início, portanto através do programa ASTRO, e por aí fora... Quando foram criados os centros de recursos, foi dada a possibilidade às pessoas que estavam no... neste agrupamento de poderem fazer uma formação e depois integrarem o projeto nestas funções... Tanto quanto eu sei as pessoas não foram motivadas ou provavelmente, não seria a área onde teriam competências mais ajustadas para começar a fazer, para levar a cabo esta tarefa... portanto, isto tanto quanto eu sei! Não é?!

E: Foi convidado pela coordenadora?

R: Fui convidado pela coordenadora da Direção Regional de Educação.

E: Estava a falar termos de formação, então tiveram uma formação específica?

R: Eu não tive uma formação específica! Eu sei que, nessa fase foi dada a possibilidade às pessoas de terem essa formação específica, até creio que em Lisboa. Eu teria tido muito gosto! (riso)

E: Pela ANDITEC?

R: Gosto de tudo, portanto, a formação que eu tenho, decorre da minha...

E: Foi posterior?

R: É posterior e decorre essencialmente da... do... da minha iniciativa da exploração e interesse... porque já o fazia quando estava no trabalho direto com as crianças... Estive ligado à instalação de uma unidade, antes de vir para aqui, unidade de crianças com perturbações do espectro autismo, portanto uma unidade de autismo... e nessa altura... já antes, mas nessa altura, pronto fui aperfeiçoando...

E: Já foi utilizando alguns materiais e tecnologias?

R: Materiais e utilização de algum software! Mesmo assim, muito aquém daquilo que vim a descobrir que existe, não é?! Claro que quando vi para cá, depois... muito mais por... até... dar sequência, sinto que isto é um percurso e acho que muitas vezes, não é na formação de uma semana ou de duas ou quê, que nós ficamos com... com a noção de... ficamos talvez apenas com um despertar! Despertar, porque qualquer programa depois, permite-nos depois tirar partido de tantas situações, que realmente pretende muito mais de um investimento de nós, do que umas dicas de uma empresa ou alguém nos dei e muitas vezes acho que não precisamos tanto disso, porque nós somos capaz de lá chegar! É, preciso é realmente tempo e vontade de...

E: Exploração dos próprios materiais?

R: Canalizar recursos para, para... para as necessidades específicas de cada criança... sobretudo investir na construção mesmo das próprias tarefas aí é que está o grande desafio de todos os professores! Não podemos estar à espera que nos deem programas ou software e oferta de soluções, onde já vem tudo mais ou menos confeccionado e preparado para ser utilizado na hora, não! Eu acho que, temos é que pensar é que, nós temos que fazer esse investimento e criar as soluções e mesmo em termos de atividades e centrá-las o mais possível nos interesses e motivações desta população.

E: Pode falar-me do funcionamento do centro, da sua abrangência e quantos utilizadores têm?

R: Em relação à abrangência... em relação ao funcionamento aqui do centro é como lhe disse também...

(telefone toca) E: Quer ir atender? (foi atender ao telefone). Passado esse tempo:

R: Em relação ao funcionamento do centro, como disse, portanto, o centro está aqui sedado nesta escola, mas abrange todo o Algarve, todos os concelhos do Algarve e funcionamos muito em articulação com a Direção Regional de Educação, portanto, há muitos pedidos e enfim, preocupações que chegam à Direção Regional de Educação, que depois nos são...

E: A Direção Regional de Educação também é aqui em Faro?

R: É, é aqui em F.! Funciona aqui muito perto, é claro que é aqui que estamos sedados, é aqui que nós temos os nossos instrumentos, é aqui que recebemos os utentes, não é?! Por vezes, também, pronto, vamos à Direcção Regional de Educação, reunimos lá ou aqui.

E: Quer dizer, há uma ligação direta com a Direção Regional?!

R: Uma vez que a nossa coordenadora trabalha na Direção Regional de Educação, nós conseguimos ter muito melhor um feedback das necessidades...

E: Pois?!

R: Nós conseguimos ter muito melhor das nossas necessidades, nós funcionamos por vezes há solicitações que decorrem de outros serviços ou de serviços de saúde, enfim de determinadas entidades ou instituições que também nos contactam... porque estão a fazer o acompanhamento de algumas crianças e portanto fazem uma articulação conosco... Funcionamos também em articulação com algumas empresas que de facto... tal como a ANDITEC, não é?! Como referiu há pouco, não é?! No sentido de podermos, enfim, aferir melhor, o tipo de soluções que existem.

E: Eles têm um consultor que podem dar informação?

R: É fácil de nós termos contacto com...

E: Direto?

R: Com alguns técnicos que... Pronto, que nos permitem às vezes em situações...

E: Quando têm dúvidas?

R: Em situações de dúvidas e tudo, tirar melhor, enfim, melhor, a limpo, aquilo que poderá ser a solução indicada.

E: Então e os utilizadores aqui mesmo do centro?

R: Os utilizadores do centro, eu não gostaria de colocar a situação tanto nesses termos, nós não temos neste momento implementado, para crianças fora aqui da escola, umas rotinas de assiduidade em relação ao centro... Temos isso, já calendarizado, tal como no ano anterior, para crianças desta escola, mas, essencialmente o nosso trabalho em termos de prioridade e dada a extensão do... A abrangência do distrito é muito mais dirigido para dar respostas no terreno, sempre que possível, porque por vezes se torna mais fácil, desde que seja viável, nos transportamos os equipamentos e depois fazemos lá a enfim...

E: A avaliação?

R: A sessão de avaliação em contexto, que para as crianças...

E: é natural?

R: É natural e é melhor! Procuramos fazer isso... Procuramos portanto, dirigir-nos às escolas e dar esse tipo de resposta. Outras vezes, quando, enfim sentimos que realmente se justifica virem cá... então aí, pronto, nos fazemos aqui a marcação no terreno, aqui no centro de recursos, portanto isso depende muitas vezes da situação...

E: Para um material, equipamento específico, por exemplo, que não tenham levado e depois tenham que vir cá?

R: Sim, claro porque enfim... Temos hardware aqui que não...

E: que não levaram? Têm de levar determinado equipamento para experimentar, não levam?

R: ...Porque que não dá para transportar ou para estar a instalar com os nossos portáteis ou porque estamos aqui conectados com outros equipamentos aqui no centro, aí pedimos para vir cá...

E: Quando tem necessidade de vir cá, senão não vêm?

R: Senão procuramos ir lá. Achamos que é uma forma de dar mais jeito, às... aos próprios familiares, não é?! Eu julgo que se torna mais fácil! Mas, normalmente deixamos isso em aberto, se o familiar quer vir cá, porque tem curiosidade! Muito bem vem cá! Tanto fazemos no terreno, como fazemos aqui no centro.

E: Mas aqui mesmo ao centro têm, só utilizadores da escola é que podem aqui utilizar, por exemplo alunos com necessidades educativas especiais do vosso agrupamento é que utilizam?

R: Neste momento, sim! Neste momento, sim. Porque há outro aspeto, é evidente que nós temos aqui algumas respostas em termos dos nossos produtos, não temos outros que também por vezes se justificam para fazer fase a determinadas, a determinadas problemáticas, mas nós... utilizamos, utilizamos os, utilizamos estes equipamentos – agora perdi-me em relação, ao que lhe ia dizer.

E: Estávamos a falar dos utentes!

R: Pois!

E: E, estava a tentar me explicar, que não vinham de outros sítios, por?

R: Sim!

E: Estava a tentar explicar a razão?

R: Ah! Sim, sim. Pois, nós em relação à vinda das crianças aqui ou no terreno: nós fazemos isso como lhe disse em função daquilo que achamos mais pertinente... pronto!

E: Sim mas vamos supor, um aluno de Lagos, provavelmente não...

R: É essa a questão, estamos a falar de um distrito com uma extensão...

E: Exatamente?

R: Com uma extensão enorme!

E: Não é viável o aluno fazer um acompanhamento aqui?

R: Podemos falar de Lagos ou de Odeceixe e sabemos que muitas das crianças também têm o próprio entrave da... enfim!

E: das deslocações?

R: Das deslocações, do tipo de transporte, das limitações que têm por vezes em termos físicos, enfim! E o cansaço que tudo isso acarreta e por vezes também a própria incompatibilidade com o contexto dos pais de horário, de tempo e de trabalho, mas em relação à questão da utilização aqui dos nossos recursos, é aí que eu estava, nós temos muitas vezes um exemplar, um exemplar, um exemplar que utilizamos para podermos fazer a avaliação, muita gente nos questiona se este é um centro de recursos que serve para requisitar, esse é o grande desejo, claro dos colegas na escola e a ânsia deles era poder chegar aqui escolhiam traziam uma lista com material, requisitavam, levavam e depois provavelmente no final do ano vinham devolver, pronto... era ótimo que assim fosse!

E: Não é esse o vosso objetivo, nem podem?

R: Não é essa questão de ser nosso objetivo, não há meios para isso, porque estamos a falar de softwares muitas vezes de *Boardmaker* ou um *GRID*, na ordem dos 400 e tal ou 600 e tal euros ou 700, não é, por programa, pois tínhamos que ter aqui, pelo menos uns bons exemplares para poder... enfim! Proporcionar isso às diversas escolas, é evidente que havia muitas escolas a requisitar este tipo de, de...

E: Equipamentos?

R: De equipamento! Pois, por vezes há casos muito específicos!

E: Mas podem emprestar? Há situações de? Não emprestam determinado equipamento?

R: Quando nós temos...

E: Ou a aguardar que venham?

R: Quando temos... Exatamente! Isso já tem acontecido, fazemos! Até temos algum material emprestado, normalmente, o cuidado que procuramos ter é de modo a que isso, não vá prejudicar ou colocar em causa uma possível avaliação, sendo avaliação, portanto não termos a solução e não testarmos a avaliação, porque enfim, emprestamos!

E: Exatamente!

R: O nosso objetivo aqui é através destes meios, podermos aferir as necessidades e depois fazer as recomendações, para serem adquiridos, para os produtos serem adquiridos por uma ou por outra via! Sendo que, normalmente nós sabemos as dificuldades, até, enfim?!

E: eles normalmente são adquiridos através de ajudas técnicas pela Segurança Social?

R: Pela Segurança Social ou pela própria DGIDC, na sequência do pedido da DGIDC.

E: A DGIDC também vai dando algum equipamento aos alunos?

R: Sim, vai dando, quer dizer, isto... A DGIDC faz-nos um pedido, não é, tem feito! Não quer dizer que isto seja norma, porque isso... Não está legalmente configurado este sistema de funcionamento ter que ser pela DGIDC, isto tem sido uma

das soluções... Tem passado um bocado, pela DGIDC através de um pedido de levantamento em que depois uma listagem que é enviada por aluno ou por vários alunos.

E: E tentam responder?

R: Tentam responder a vários alunos

E: Esse equipamento fica para o aluno ou para o centro?

R: Esse equipamento fica para o aluno, portanto esse equipamento não fica aqui!

E: Sim, mas fica para sempre para o aluno?

R: É dirigido ao aluno! Essa verba é atribuída ao aluno.

E: Esse equipamento fica sempre para ele?

R: Pode ser eventualmente atribuída a vários alunos, por exemplo que estão no mesmo agrupamento, enfim! Em que necessitaram de facto da mesma solução! Aí, este ano já se avançou um pouco para isso!

E: Eu estava a falar nisso porque determinado equipamento, por exemplo que é dado ao aluno à semelhança do que acontecia com o CANTIC há uns anos atrás

R: Sim!

E: Muito equipamento era perdido, ou seja, em certos agrupamentos, que o CANTIC forneceu determinados apoios tecnológicos, depois não se sabia o que é que acontecia com esses materiais com perdiam-se no funcionamento das situações e já não se sabia e eu estava a tentar perceber se... Se continua com o mesmo, a mesma situação? Se o material pertence ao aluno e mesmo ao aluno, vai seguindo o aluno e vocês acabam por perder o rasto? ou não?

R: Não! Nós procuramos não perder o rasto! Até porque normalmente, quando se verifica por exemplo, uma mudança de aluno de escola, nós procuramos, portanto, ficar com, com...

E: Por isso é que eu estava a perguntar! Se não há um reaproveitamento desse equipamento?

R: de quê?

E: Quando ele já não precisa dele ou precisa doutro? O que é feito desse equipamento?

R: Ah! Quando um aluno já não precisa?! A ideia é que o próprio equipamento depois possa ser utilizado ou nesse agrupamento ou noutro, mas para fazer face... a...

E: Por isso é que eu estava a perguntar!

R: Pode dar-se o caso...

E: E quem é que faz essa gestão, não é o CRTIC?

R: Porque muitas vezes...

E: É o agrupamento em que fica esse material?

R: Por vezes penso que... Tem sido mais assim! Quando nós temos a noção e estamos a falar de várias crianças, não é, muitas vezes não temos uma ideia tão aproximada da exploração do nível de facto de potenciação dos programas com a criança, se chega a uma fase em que a criança já está a partir, talvez, para outro tipo de soluções, não sabemos muitas vezes soluções, que são vantajosas no início e..

E: Sim! Em situações de problemas degenerativos?

R: Em determinada altura, já, tem de se pensar noutra! Quando nós temos essa percepção procuramos que essa solução e muitas vezes tendo conhecimento aqui no centro de recursos do, da... Por A ou por B do tipo de evolução que está a acontecer a esse nível e também para onde foram canalizados os recursos e que possamos ter uma percepção que realmente aquele recurso já pode ser, aí tentamos averiguar e já aconteceu mesmo no ano anterior!

E: Se está a ser utilizado?

R: Se está a ser... Para poder tirar partido com outra criança que está, que tem necessidade dessa, dessa...

E: Mas, voltamos então aos utilizadores ou se não lhe quer chamar assim, quantos alunos é que estão a ser acompanhados, neste momento, pelo CRTIC de Faro?

R: Neste momento (repetição), nós temos... até registei assim por alto, não é um número totalmente, porque há, há... neste momento, nós temos contactos, já com colegas ou outros intervenientes que nos vão fazer chegar pedidos, mas assim, até esta fase de início do ano, tivemos 78 solicitações no, no último...

E: Os processos que estão a acompanhar o número é, à volta, de 78?

R: Temos aqui 78 processos, de pedidos! OK?!

E: Pedidos que ainda não foram dados resposta?

R: Não, não, estamos a falar do ano anterior, nós destes alguns... talvez dos 15 casos, nós não demos resposta porque são pedidos, que nos forma feitos mesmo já depois de terminar o ano letivo, enfim! Já não havia hipótese de darmos esse tipo de resposta. Mas, pronto temo-os referenciados e nossa força... agora é fazer o agendamento.

E: Então, esses 78 é as referências que tem?

R: Desses do último ano, não é até ao último ano, porque depois temos as outras referências do ano anterior, estou a falar do último ano que é aquele em que...

E: E, dos que estão a acompanhar, quantos? O número que estão a acompanhar?

R: Destas crianças é claro, nem todas as situações se justifica fazermos a avaliação! Há previamente, nós, uma tomada de conhecimento do processo do aluno, da documentação e cruzamento com informação adicional ou médica e por aí fora e, falamos com as pessoas que estão a acompanhar e a partir daí então estabelecemos prioridades, prioridade e vemos qual, pronto...

E: Os casos que são mais prioritários?

R: A necessidade de nós intervirmos através duma avaliação... Só para dizer que, desses casos, excluindo esses tais que já transitaram para este ano, nós demos resposta a 51/52 casos, se não estou em erro.

E: Ou seja, fizeram a avaliação 51, 50 e tal?

R: Fizemos a avaliação e diagnosticamos mais ou menos o tipo de resposta e destes todos também, nem sempre se justifica um pedido de produtos, a aquisição de determinado produto tecnológico, ou seja, a disponibilização de verbas, por vezes há soluções que se podem encontrar!

E: Há soluções que se podem encontrar no agrupamento?

R: Exactamente do agrupamento e através da exploração das tecnologias!

E: Das tecnologias já existentes?

R: Oferta, nomeadamente acessibilidades de acesso ou os facilitadores de acesso do Windows e outras...aliás! Outras soluções livres...

E: Então, conseguem dar uma resposta a todas as solicitações e a todo o distrito de Faro?

R: Eu acho que seria demasiado pretensioso da nossa parte, podermos dar resposta a todas as solicitações em tempo real ou em tempo mais, porquê? Porque... é claro que, tudo isto é um processo que... Leva o seu tempo! Leva o seu tempo e nós temos aqui que pensar em duas vertentes: Uma é a vertente da nossa intervenção, em termos de avaliação: Sim, senhora nós vamos ao terreno e fazemos uma avaliação, verificamos quais as necessidades, nem sempre ficamos com a ideia precisa de todas as soluções e por vezes justifica-se uma segunda sessão ou outra de, de...

E: De avaliação?

R: De avaliação... e além do, além disso, isso é uma parte, não é, mas a outra é depois de chegarmos a essas conclusões todas, o tempo que... que o nosso pedido, a nossa recomendação e a altura em que chegam a ter algumas verbas par poder efetivamente terem acesso...

E: Ou seja, quando efetivamente conseguem ter o equipamento? Há muito tempo? Isso demora muito tempo?

R: Ora! (suspiro) Demora bastante tempo, nós vimos, por exemplo através da DGIDC... não chegamos, durante o ano letivo... fizemos uns dois ou três levantamentos, não é, mas só no final do ano é que, foram atribuídas...

E: Conseguem algumas através da Segurança Social?

R: Através da segurança Social?

E: Demora mais tempo?

R: Quem está em situação mais privilegiada para... ou nós, ou fazemos uma articulação com os centros de saúde ou com as instituições que estão mais relacionadas, portanto com, com...

E: Com a Segurança Social?

R: Com a Segurança Social, a APPC ou outras...

E: Sim, sim?!

R: Porque essas estão numa situação privilegiada, para, porque eles são centros... a questão é que são centros prescritores! Nós não somos centros prescritores, aliás isso sabe-se através da lei! Nós não funcionamos como centros prescritores, não me pergunte porquê! Pronto! Não funcionamos, de facto, como centros prescritores! Eu julgo que seria interessante, isto em termos da minha opinião, não é, de articular, seria interessante que no que respeita soluções que envolvam uma componente de intervenção pedagógica e de intervenção em meio escolar... Nós, estaremos em boas condições de dar esse tipo de ajuda aos próprios centros prescritores, eu acho que sim! Que seria extremamente útil, a esse nível se nós funcionássemos como uma espécie de centro prescritor! Mas, mas é como lhe disse!

E: Não funciona assim?

R: De facto, os outros centros estarão em melhores condições de articular com, porque eles têm vias directas de acesso! E penso que mesmo assim, eles têm bastantes dificuldades!

E: Sim, sim!

R: Não sei se o seu trabalho também passa por fazer esse tipo de análise, mas de certeza que poderá ter esse tipo de feedback?

E: Não, mas surgiu, surgiu o tempo que eles demoram...

R: Porque eles próprios nos dão e fazem chegar essas preocupação e recorrem a nós também no sentido de, se nós conseguiremos ter uma solução mais rápida do que eles... Muitas vezes de facto...

E: Embora o meu estudo incide nos CRTIC, porque eu sei que, a parte das instituições existem também, existem também, nas próprias APPCDM, também têm centros destes, não sei como é, deste género, mas que fazem também este trabalho?

R: Sim, sim! Eles no fundo são centros de recursos, também! ...

E: Exatamente!

R: Eles têm lá equipamentos e recursos e...

E: Mas eu não ia por aí! Porque estou a fazer dentro do que são...

R: E, eles próprios fazem depois os pedidos e fazem a prescrição desses, dos...

E: Diretamente para a Segurança Social?

R: Fazem diretamente para a Segurança Social, nós já não estamos tão vocacionados para... Se fôssemos prescritores, provavelmente depois poderíamos, mas depois há aqui a questão da área da saúde e não sei que mais...

E: Exatamente?! Disseram-me que tinha de passar por médicos de família?!

R: Mas essa é uma área que é mais reservada a técnicos de saúde e há muitos equipamentos! Há aqui uma certa fronteira, que às vezes não é fácil de definir, quem é que deve prescrever ou quem não deve!

E: Exatamente!

R: Nós por vezes fazemos a recomendação, com boa intenção, mas se calhar aquilo em termos de lei, está mais reservado a outras entidades!

E: Para além da utilização do centro para apoios tecnológicos para os alunos, ainda têm outras valências? Em termos de formação?

R: Ah, sim! Sim eu acho que esta...

E: Têm outra valência, em termos dos docentes, que dizer uma parte?

R: Sim, sim é claro, eu penso que essa é uma das nossas grandes apostas e que nós... Que há muita vontade, de facto de melhorar, porque isso é um processo que se vai construindo, mas nós deparamo-nos com tudo com as... imensas... necessidades que as pessoas têm de ter formação para elas próprias poderem...

E: Docentes de Educação Especial?

R: Exatamente! Poderem tirar... Explorar de facto, estes meios e nós...

E: E são vocês que fazem esse acompanhamento em termos dos docentes?

R: Nós pretendemos proporcionar vários tipos de formação ou através de Workshops ou Seminários ou através mesmo de acções de formação...

E: Acreditadas?

R: Acções de Formação Acreditadas, ainda o ano passado, fizemos uma formação sobre a utilização do *Boardmaker*! Com SPC... e este ano temos no mínimo duas acções também propostas... Nomeadamente na área da comunicação aumentativa e alternativa e na exploração de tecnologias de apoio, assim de uma forma mais abrangente e... Portanto, seja através de cursos ou oficinas de formação, seja através de também de sessões de trabalho de demonstrações de produtos que fazemos isso também com alguma frequência, quer de forma a intervir mais cirurgicamente nas situações. Centramo-nos mais num ou outro grupo alvo, que tem necessidades de enfim! De rentabilizar mais aquele meio... especificamente tanto em função de...

E: Pode falar-me também um pouco dos equipamentos que têm aqui disponível e como é que foram adquiridos? Neste caso sei que foram adquiridos através?

R: Do programa ASTRO! Não é, no início?!

E: Sim, inicialmente?

R: E, tanto quanto eu sei, não é, porque eu não estou... como estou cá desde do ano passado, portanto, nos aí só fizemos alguma aquisição de produtos em função das verbas que nos são atribuídas... Tudo o resto...

E: Ou seja é atribuída uma verba para anualmente, para?

R: Anual para equipamento, exactamente! Mas a maior parte do que aqui está já tinha sido adquirido! Eu, aquilo que eu sei é que de facto, muitos dos equipamentos foram através do programa, não é da Fundação PT! Por aí fora...

E: E a outra é através do agrupamento? A Direção Regional também vai dando algum equipamento para o centro mesmo ou é só dado aos alunos?

R: A Direção?

E: Uma vez que explicou que havia essa diferença que o equipamento é dado directamente ao aluno, provavelmente como é dado ao aluno, se calhar não é dado aqui em termos do centro?

R: Pronto! Exatamente, exactamente nós é que fazemos o pedido desses produtos, mas são respostas... dirigidas mesmos aos alunos, pode ser para um caso ou mais do que um, mas são dirigidas aos alunos, não às escolas. Relativamente às escolas, aquilo que eu conheço de soluções, mais de disponibilização de verbas é através das unidades penso que é essa a via, que neste momento está a ser explorada. O que faz para mim, algum sentido! Eu sou um apologista das unidades, nas escolas! Porque eu acho que é uma forma organizada de constituir uma espécie de centros de recursos, nas escolas para responder às populações muito específicas!

E: Mas aqui não têm nenhuma unidade?

R: Nós, aqui na escola, no agrupamento, não temos! Aqui, no agrupamento não temos, mas eu também penso que...

E: Há, é nos agrupamento se calhar à volta?

R: Eu penso que as unidades, para mim, fazem todo o sentido, é estarem concentradas em sítios, que sejam centro aglutinador das necessidades e onde haja um maior número concentrado de...

E: De crianças que têm essa necessidade?

R: Geograficamente, também!

E: Embora, isso às vezes, também muda?

R: Isso é difícil! É sempre de difícil de ver qual é! Até porque isso muda de ano para ano, portanto, mas... o ideal seria que todas as escolas pudessem ter unidades, não vamos de maneira nenhuma ser assim tão utópicos! De qualquer forma! Pronto... As unidades permitem, permitem também com as suas dificuldades, porque os recursos não são assim tantos e eu estive na fase de instalação duma e sei que no início isso foi muito complicado! Nós tínhamos de fazer de tripas coração, para podermos e com soluções muito rudimentar porque as perdas eram diminutas, com o tempo e com alguns apoios aí é importante, através das escolas também! Fazer pareceria ou explorar, os apoios das próprias autarquias e de outras entidades, que às vezes é possível E foi assim! Nós por exemplo, lá na unidade lá onde estive, nós conseguimos ir encontrando algumas soluções, depois mais tarde, com a tal transferências de verbas é possível ajudar a compor a casa e chegar-se a um ponto em que já se tem outro tipo de apetrechamento, mas nós aqui o nosso trabalho no centro de recursos, também fica facilitado quando nós fazemos este tipo de intervenção, não só directamente aos alunos e não estamos a falar na recomendação e o tal circuito ou percurso para atribuição de verbas, mas sobretudo de ajudarmos os professores a encontrarem soluções! Isso é outra coisa, que nós fazemos! Que é dentro do que há e até muitas vezes é nos pedido e até a própria Direção Regional nos pede, que seja feito um levantamento de possíveis soluções para nós indicarmos e concertamos isso com as próprias unidades de forma a que, desde logo, haja um filtro importante para se descobrir as melhores soluções, porque enfim! Por vezes as pessoas deparam-se com uma unidade e não têm experiência ou então, enfim! Se tiverem ali indicadores poderá facilitar e poderá ser uma forma de gerir os recursos de uma forma talvez mais, mais...mais

E: Então, em relação às desatualizações do material, tem que ser sempre, desatualizações estou a falar em termos de materiais porque há materiais que rapidamente e?

R: Nós sabemos que sim, por exemplo o próprio *software*!

E: Também às vezes têm uma nova versão?

R: Basta falar do *Boardmaker*, não é, o *Boardmaker* que era uma simples biblioteca de símbolos e que com o tempo, já evoluiu para uma coisa mais dinâmica, é um programa mais dinâmico, agora temos a versão 6, que é a temos aí. O SPC é um programa já que permite, de facto, editar uma série de atividades e não tem nada a ver com aquilo que era e há sempre uma evolução, qualquer dia aparece uma versão7?! Temos o *GRID 2*!

E: Exatamente e como é que fazem essa, pois? Tem de ser com a mesma verba?

R: Escrita com símbolos já evoluiu para o *Comunicar com símbolos*! Conjuga com outras... Mas?

E: Mas como é que depois conseguem fazer?

R: Ah! Para nós fazermos a atualização! A atualização?! Nós procuramos fazer a atualização através das verbas que nos são disponibilizadas!

E: E são suficientes?

R: Suficientes? Eu acho que nunca são! Nós estamos num mundo, que eu acho que sinceramente, nunca temos verbas suficientes! Honestamente, se pudesse ter verbas ou outro tipo de verbas para encontrar soluções em áreas... áreas específicas com até a baixa-visão, onde há uma infinidade de soluções e os equipamentos são caríssimos! baixa-visão... em que os equipamentos são muito onerosos, nós se fossemos a adquirir uma dessas respostas, nós não teríamos enfim! Verba para atualizar *software* ou ir ao encontro de outras... Procuramos enfim! Ir a algumas sabendo que não podemos ir a outras, mas...

E: Pode dar-me um exemplo de sucesso educativo graças às tecnologias de apoio? Que se recorda um grande sucesso de um aluno, em que as tecnologias lhe permitiram um grande avanço? Em termos de aprendizagem e?

R: Eu podia dar-lhe vários, não é?!

E: Acredito! (riso)

R: E se nós estamos aqui e eu também em particular, também! Ao aceitar este desafio é porque acredito que realmente através das tecnologias... se pode... enfim...

E: Obter mais ganhos?

R: Obter ganhos enormes! Mas estou-me a recordar, por exemplo de uma criança que tive do espectro do autismo... em que... a exploração inicial até foi utilizando um computador simples e um software normal, muito com recurso à imagem e à construção de materiais, a exploração da própria Internet e... centrado nos interesses desse aluno e depois mais tarde, utilizando os tais programas com o apoio da simbologia...e de facto os progressos foram notórios! Foram notórios! Mas não só esse podia enumerar muitos outros! Onde... eu acho...é possível recorrermos a meios e construirmos atividades... centradas num determinado programa e num determinado alunos conseguimos sempre tirar partido! Tirar partido! Seja em que área for! Em que domínio...

E: Qualquer criança com NEE?

R: Estamos a falar em autismo mas pode se na área da multideficiência, até... Nós aqui encontramos soluções por exemplo, a nível da comunicação que não têm apoio de outra forma! Crianças que não falam, crianças que não conseguem descodificar! Então temos que recorrer a estes meios. É preciso... O importante é saber trabalhá-los! Tirar partido deles, porque senão eles estão na escola, mas também... sozinhos não fazem milagres! Nem são os próprios utentes que conseguem rentabilizá-los sozinhos! Depende muito dos intervenientes!

E: Como falou da avaliação têm um modelo de avaliação? Ou foi definido pelo ME? Um modelo de avaliação para alunos com NEE, em termos de apoios tecnológicos? Ou foram vocês que o definiram?

R: Nós, não temos... Nós temos documentos...

E: Como nós fazemos, por exemplo uma referênciação, temos um, não é? Têm um?

R: Sim! Nós temos um formulário de avaliação.

E: E depois? Há um processo que é recomendado pelo ME ou foram vocês que criaram? É isso que quero entender!

R: Não, o que acontece essencialmente... Eu não sei, se no início foi criado algum tipo de documento de referência ou? Ou modelo ou referência? Não sei! Através da... Quando foram criados os Centros de Recursos... Isso não sei!

E: Até agora não tive essa informação?

R: Eu sei... e aquilo que também vou dizer... o que temos feito é a utilização de ferramentas ou instrumentos de... de... que...

E: Que vocês criaram ou já tinham?

R: Sim! Foram criados!

E: Ou adaptados?

R: Eu penso que há ali uma estrutura ... Há algumas diferenças, eu já tive oportunidade de me aperceber, que há umas nuances de centro de recurso para centro de recurso, na essência eu penso que elas mais ou menos batem no... Enfim! nos mesmos pontos. Ao nível, por exemplo, do pedido de referênciação penso que não há uma grande discrepância, penso que não há! Há centros que têm o cuidado de ser mais específico a solicitar... uma série de elementos sobre diferentes áreas, pode se tornar por vezes, um pouco mais complicado, para a pessoa que faz a referênciação! Nós aqui até, eu até acho que nós... Neste momento, o nosso documento é relativamente simples!

E: É simples?

R: Eu não estou aqui a defender mais uns do que outros! Não estou! Eu nisto não estou a defender, não estou...

E: Está online eu tive acesso a ele! Qualquer pessoa pode ter?!

R: É simples não quer dizer que... eu nisto normalmente, estou sempre com vontade de mudar! De arranjar qualquer coisa...

E: Sim!

R: Que possa a ser melhor! Não é tanto de complicar, mas se às vezes se for útil para todas as partes, tudo bem! Portanto nós estamos em aberto, não sei se este ano iremos reformular ou não?! Eu por mim estou sempre aberto e disposto a fazer isso!

E: Mas não têm?

R: Temos um documento de referenciação! Que...

E. Mas é vosso? É, só, vocês que têm? E para fazer...

R: Sim, sim, é possível que aquilo tenha derivado de qualquer coisa tenham construído no início, eu não estar a... Não sei... Há 2 anos ou 3, quando criaram o centro, não sei! Isso, eu não posso estar a...

E: Eles são diferentes!

R: São diferentes?!

E: Já tive acesso a vários!

R: Eles são diferentes!

E: A maior parte dos centros têm acesso a ele, pode ter porque está em pdf. Qualquer pessoa pode abrir e ver o conteúdo e são diferentes. Já tive oportunidade de ver e são diferentes!

R: Pois! Em relação...

E: Embora como disse tem sempre, o vosso por acaso é muito simples, porque tem...

R: Nós aqui, seguindo as orientações também, da nossa coordenadora: ela tenta que as coisas não sejam complicadas, para quem procura vir ao nosso encontro é simplificar, o processo! Para as pessoas, não... Enfim... que documento não seja um entrave, pelo contrário um facilitador! E depois... Nós logo...Porquê, por vezes... Nem, nem toda a informação é suficiente que vem no documento por mais que ele...E por vezes, nem toda a informação bata certo, com aquilo depois que encontramos...

E: No terreno?

R: E, às vezes a informação a mais não nos vai adiantar muito! De qualquer forma, também... temos por prática de enviar um feedback, em termos de relatório, não complicado, o mais simples possível porque depois as pessoas se calhar acabam por não ler! Não quer dizer que nós, aqui particularmente não fiquemos com outros elementos, muitas vezes o que fazemos, é ficarmos aqui com alguns elementos acrescidos, sobre o aluno e sobre aquilo que se passou, mas isso não vai para as escolas. Nós mandamos para a escola...

E: Um relatório simples?

R: Um relatório simples, ficamos para nós, mais como uma salvaguarda! O que se passou, houve mais este aspecto ou aquele... são pormenores, não foi necessário... estarmos a... (telefone toca)

E: Quer parar? (vai atender)

E: Estávamos a falar em relação ao tipo de resposta que podem dar informações?

R: Sim! O tipo de resposta e atendendo a que muitas vezes as pessoas tem que suportar um encargo, que é pesado que envolve não só, o pagamento da formação com a deslocação etc. Par nós aqui que procuramos... ir ao encontro da enfim... dessas dificuldades na utilização ou no conhecimento de alguns... dessas respostas... até de produtos de empresas, *software* e isso... Procuramos dar esse tipo de apoio!

E: Através do centro fazem essa formação?

R: Sessões que combinamos! Enfim! Depois há sempre professores que já ...já... já tem mais aquele bichinho, enfim!

E: Já dominam? Querem continuar a?

R: Medo na utilização!

E: Ah! Há uns que têm medo ainda? Há uns que já estão mais...

R: E há outros que... e isto tudo... uma coisa que os professores se queixam hoje cada vez mais, é da falta de tempo! Porque, a escola enfim...sobrecarrego-os com uma série de outras... solicitações e há muitas reuniões e tal... e por vezes não têm o tempo desejável para poder...

E: Fazer formação continua?

R: Para poderem fazer formação continua ou muitas vezes para poderem eles próprios explorar os meios que têm à disposição! O que também já é...o que... quando assim é, já não é mau! Terem os meios à disposição, porque muitas vezes nem sequer têm, esses meios à disposição! Vai ter que ser...

E: Ou pelo crédito, por obrigação?

R: Ou se não tem de ser eles próprios a tentar adquirir-los, não é?! Para os disponibilizarem aos alunos ou adquirir em conjunto, não é, fazendo parcerias com outros professores, mas não é fácil!

E: Não!

R: Porque realmente?! Estamos a falar sempre de... algum *software* na área da comunicação aumentativo e alternativa!

E: São muito caros?!

R: São sempre muito caros, muito caros! Portanto!

E: Para o próprio Agrupamento adquirir também tem que ter?

R: Os agrupamentos... quando falamos de uma unidade por vezes poderá haver ali alguma possibilidade? Não é?

E: Sim?!

R: E, não é para todo o tipo de *software*! Mas já quando falamos nas escolas, isso torna-se complicado! Escolas sem unidades?

E: Até porque depois as licenças são da escola, por exemplo, agora estou a me recordar da CNOTINFOR, e só dá para 1 ou 2 computadores que permite? E depois em termos de utilização?

R: Ainda hoje, por exemplo, tive aqui um... uma... encarregada de educação de uma criança e estivemos a fazer instalação de um programa e pronto tem tudo licenças...

E: Normalmente são duas?

R: E é o que é! Pronto! Mas foi oferecida aqui através de uma avaliação nossa!

E: Ou seja, se tiver uma casa e uma na escola, já não permite?

R: Fica logo! É pena, eu acho que devia sobretudo... para as escolas, haver a possibilidade de preços... mais contidos!

E: Mais acessíveis?

R: Nos valores e mais acessíveis de forma a abranger um maior número pronto de licenças em vez de ser licença de 2, ser de 10, eu sei que há! Só, que os valores não são comportáveis para as escolas! As escolas pelos vistos, não têm verbas para isso e depois também há escolas que têm sensibilidade, outras menos, não é, este é outro aspeto também importante!

E: Não têm mesmo!?

R: Umas que não podem mesmo, outras porque também... penso que as escolas estão todas com problemas...

E: Com dificuldades em termos de verbas!?

R: Enfim! Às vezes até para trocar uma lâmpada!

E: Em termos de avaliação, falamos da avaliação dos alunos e em termos de avaliação do próprio centro? Houve um 1º ano ou não sei se é o 2º ano aqui de funcionamento, como é feita essa avaliação?

R: Pronto! Nós, aqui... não sei se...

E: Trata-se de um relatório que é enviado à DGIDC?

R: É! Nós essencialmente fazemos o balanço, é um balanço das atividades que foram desenvolvidas.

E: Ou seja, tem um Plano anual de atividades?

R: Temos o Plano anual de atividades, nós por exemplo, estamos nesta fase, vamos enviar, agora mesmo!

E: Ou seja, enviam a avaliação do vosso Plano Anual de Atividades?

R: Já enviamos!

E: É isso é essa avaliação!

R: Sim fazemos uma avaliação em função dos objetivos daquilo que nós definimos.

E: Então, é tipo em relatório?

R: É em relatório!

E: Tem alguns itens que são pedidos pela DGIDC ou não?

R: Temos itens sim, em relação aos nossos objetivos e depois dentro de cada um dos objetivos das atividades são previstas para a sua concretização, não é?!

E: As atividades são vocês que definem? Ou não? Normalmente?

R: Sim, sim! Sim! Há algumas atividades de referência, a própria DGIDC...

E: Faz alguma supervisão?

R: Faz a supervisão, eu acho que a DGIDC, está a trabalhar muito bem ao nível... ao nível da rentabilização das diferentes áreas... Até do trabalho dos centros de recursos

E: é-vos enviado a informação?

R: Eles dão-nos o feedback de tudo o que se passa no vários centros e dão-nos um mapa inclusivamente descriminando as várias soluções... acho que é muito construtivo.... Nós podemos por ali verificar o que é que os outros estão a fazer ... de diferente...

E: Exatamente!

R: O que é lhes têm, o que é que eles... que iniciativas é que já desenvolveram! E portanto... isto, de algum modo... A DGIDC permite-nos essa partilha.

E: Constantemente a dar-vos a informação... Estão por exemplo a fazer um Workshop e os outros estão a saber?

R: Exatamente! Os Planos de Atividade. não ficam em saco roto!

E: Ah! É divulgado todos?

R: É sim, senhora! Aquilo aparece os resultados é matematicamente e tudo!

E: Os resultados ou os próprios Planos? É divulgado cada Plano?

R: Os Resultados!

E: é vosso e fica cá?

R: Não, os Planos, não! Os conteúdos?! Não! Até, porque seria extremamente maçudo de estarmos a ver! Mas em cada um dos pontos, porque há um documento de referência, depois pronto, pode derivar para actividades assim ou assado! Mas, há um documento de referência, não é, que é preenchido pelos Centros de Recursos isso permite de algum modo... tirar...

E: De fazer a vossa autoavaliação, não é? Se estão a trabalhar como os outros se estão?

R: Exatamente, exatamente! Permite, eu acho que sim...

E: Isso é importante!

R: Eu, acho que o trabalho a esse nível, mesmo da Ilda Brandão está a fazer fabuloso, porque é uma pessoa que está sempre por cima destas...

E: Não é feita nenhuma pergunta aos utilizadores, sobre o vosso funcionamento?

R: Sobre o nosso funcionamento?

E: Não é feita nenhuma pergunta em termo de... agora eu não sei se é da DREL ou da Direção Regional ou da DGIDC? Saber se os utilizadores estão contentes... da resposta dada? Não?

R: Da resposta dada em termos das necessidades! Por exemplo, nós temos...

E: Por exemplo, eles ficam com os dados da avaliação que vocês fizeram e, depois vão perguntando, por exemplo, quando é dado o equipamento, depois feitas algumas perguntas, se vocês deram uma resposta boa ou não, não sei como isso é feito? Não me sabe explicar?

R: Pois, há aqui... eu acho que aqui há que distinguir dois aspetos, um: por um lado é a avaliação, depois temos o pedido e depois temos a atribuição ou não de verbas, porque nem tudo aquilo que pedimos tem uma correspondência! E depois, verificar, porque depois temos logo um feedback da DGIDC, daquilo que foi atribuído e nós aí contactamos as escolas para

verificar se as escolas já compraram ou não aquilo que lá, estava estabelecido! A partir do momento e as próprias escolas também nos pedem essa ajuda... Depois de feita a aquisição...

E: Não há acompanhamento na aquisição?

R: há casos de professores que já mexem, por exemplo, já conhecem os produtos ... por aí fora, há outros que pedem... a nossa... a nossa...

E: Pedem ajuda para formação?

R: Para, pelo menos para inicialmente terem a nossa... que depois poderá ser complementada a partir de outro tipo de formação, onde se leva o programa mais exaustivo do princípio até ao fim! Centrado num programa ou noutro, mas de facto... depois disso... lá está! Os produtos! A ideia é que os próprios professores e intervenientes, podem ser pais ou técnicos, muitas vezes os terapeutas estão muito mais habilitados para mexer nisso! Já tiveram mais alguma formação do que os docentes, não é?! A ideia é que eles sintam o... com essas...enfim... que não sintam insuficiências em termos da formação para fazer, para poder utilizar os produtos ... nós até podemos ter aqui 4 ou 5 sessões ou mais! Mas se as pessoas depois desligarem! Aquilo, perde-se passado de pouco tempo! Tem que haver um investimento! As pessoas têm mesmo que se centrar neste tipo de trabalho...

E: E vocês fazem também esse acompanhamento? Vão depois, mais tarde, ver se continuam a utilizar ou não?

R: Nós vamos... nós contactamos os professores normalmente perguntamos...

E: Como é que está a decorrer, se está a funcionar?

R: Nós este ano, por exemplo, temos previsto organizar grupos em função de necessidades e no sentido também de os... desfiar... até para partilhar das tarefas e dos materiais e pronto! De facto, de haver ali um trabalho construtivo haja algum intercâmbio entre diferentes... porque senão é dinheiro deitado fora! Digamos assim, não estamos a falar... que eu não sou... que é adquirido... Porque, aquilo é apenas para de outro tipo de programa que depende das pessoas são verdadeiramente interessadas...

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda, quer ainda acrescentar alguma coisa?

R: Eu estava aqui a falar...

E: Muito obrigada!

R: No fundo isto são áreas sempre emergentes!

APÊNDICE 15 - PROTOCOLO ENTREVISTA RESPONSÁVEL PELOS CRTIC NO ME

ENTREVISTA – Ministério da Educação - DGIDC

Data: 31 de Janeiro 2011 **Hora:** das 14h30 às 16h30

Local: Av. 24 de Julho n.º 140 - 3º andar

Entrevistado: Responsável pelos CRTIC na DGIDC

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome e as suas funções na DGIDC e falar-me um pouco sobre a criação dos CRTIC?

R: Pronto, o meu nome é X, sou técnica superior aqui da Direção de Serviços da Educação Especial, estou desde 95, ligada à integração pedagógica das TIC de uma forma transversal e só em 2006 é que integrei a educação especial, portanto a minha ligação ou digamos a minha base profissional está mais ligada as TIC em termos transversais do que propriamente, como uma especialização, pronto a especialização foi adquirida aqui no serviço e da necessidade da criação da rede dos centros, portanto.... A minha... Também tenho um Mestrado em “Gestão de sistemas *be-learning*” e a rede dos centros de recursos TIC para a educação surgiu no decurso do anterior Plano da Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência que incluindo uma série de medidas da responsabilidade do Ministério da Educação, nomeadamente a criação destas redes para a multideficiência, para as problemáticas do espectro do autismo e também dos Centros de Recursos TIC, para pronto, sedado em escolas.

E: Então a entidade que decidiu a criação destes, destes... centros, foi o Ministério em si?

R: Foi o Ministério, embora com tendo estas medidas integradas no Plano de Integração de Pessoas com Deficiência que era um Plano bastante mais amplo não é, pois cruzava todos os sectores, neste momento, portanto o Plano de Ação terminou, teve vigência até praticamente o ano passado e entretanto no final do ano passado foi lançada nova Estratégias para a Deficiência que voltou ter, integrar medidas das, também de responsabilidade e coresponsabilidade do Ministério da Educação. Portanto, os centros são criados por Despacho do Secretário de Estado da altura portanto em... são lançados também a pare com a reforma da educação especial, a reorganização da educação especial, portanto do Decreto...

E: Do Decreto-Lei 3 de 2008?

R: Do 3 de 2008, mas já, pronto, nesse ano 2007/2008 arrancaram os primeiros centros, assim como as primeiras unidades para a multideficiência, as unidades para o espectro do autismo, escolas de referência para os cegos e escolas de referência para os surdos, portanto são redes que são lançadas coberto por essa reorganização e também confluindo também com o Plano de Ação, do PAIPDI Plano de Integração de Pessoas com Deficiência e a partir daí arrancaram... 14 centros nesse primeiro ano... no ano seguinte arrancaram mais 10 e o último já foi criado em 2009/2010, o vigésimo quinto já decorrente da divisão do centro de recursos de Beja. O centro de recursos de Beja apanhava uma área geográfica muito grande, embora não fosse muito populosa, mas era uma grande dispersão geográfica e os colegas de Beja e a própria Direção Regional decidiram propor a criação de um centro em Sines, portanto esse foi o último.

E: E porquê o nº 25?

R: Pronto, a ideia era que eles, tivesse uma cobertura nacional, mais ou menos distrital, mas depois houve aqui uma... um estudo em colaboração com outro departamento central, com o Gabinete de Planeamento e Estatísticas em que eles nos fizeram portanto a distribuição tendo em conta pronto, o nº de Agrupamentos, o nº de escolas, o nº de alunos entrando com alguns fatores que levaram a alguma divisão territorial, para que os centros, cada centro faz a avaliação dos alunos de um conjunto de outros Agrupamentos, portanto essa mancha foi definida centralmente de acordo estes fatores, com a colaboração do departamento central e dele...

E: E será possível, mais tarde, surgirem novos centros ou este número é definitivo?

R: É improvável, que surge, aliás o 25º já surgiu enfim, um pouco fora dessa malha que tínhamos pré-definido, porque era importante, pronto, definir os territórios educativos para que, cada centro soubesse qual era a sua população alvo, não é?!

E: A zona de abrangência?

R: Exato! E, não houvesse depois ali, sobreposições ou alguns conflitos territoriais para não, pronto também para definir um pouco o seu âmbito.

E: E acha suficiente esses 25 centros?

R: É! O que poderiam eventualmente nalguns casos ter é um reforço de recursos, não é?! Portanto a definição geográfica parece, pronto, razoável, embora alguns centros que estão em determinadas zonas se queixem, pronto, de maior dificuldade de... em termos de... comunicações e deslocações, pronto depende depois das zonas, mas efetivamente o nº de centros, pronto, parece-me que é suficiente para dar cobertura! São insuficientes de facto os recursos e as equipas que são muito reduzidas e que de facto, nalguns casos se calhar se justificaria um reforço, portanto de docentes nessas equipas!

E: Antigamente existiam os CANTICs?

R: Sim!

E: Penso que um dos centros ainda tem essa nomenclatura de CANTIC?

R: Sim! Exato!

E: Pode-me dizer se, se houve alguma avaliação do trabalho anterior, que eles fizeram? Antes de... Parece, que os CANTIC foram os precursores?

R: Sim, em certa medida...

E: Eles eram 2, não eram?

R: Eram 2, sim.

E: Era aqui um de Amadora? Que continua e?

R: O de Castelo Branco.

E: De Castelo Branco!

R: Pronto, o de Amadora foi pioneiro, que não estava na Amadora, ele estava até em Sacavém anteriormente. O CANTIC de certa forma começa a desenvolver-se com um projeto que foi apoiado pelo Ministério, portanto no tempo do Programa NONIO e na altura o Programa NONIO financiou projetos de integração das TIC e o CANTIC inicia-se pronto, com um Projeto até de um Hospital, com uma criança, que depois infelizmente veio a falecer, portanto o CANTIC funcionou inicialmente muito em apoio às escolas dos hospitais, às Teleaulas, pronto digamos que é digamos o promotor, em termos de escolas das Teleaulas e... entretanto o CANTIC foi-se desenvolvendo e ele depois teve uma dependência mais direta inclusiva da Direção Regional de Lisboa, da DREL. E, entretanto com criação destes centros, porque que tinham características um pouco diferentes, não é...

E: Sim...

R: Eles funcionavam muito como digo para escolas dos hospitais, em termos de Teleaula, portanto estavam muito focalizados nessa área... a criação da rede dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial, já tem uma outra vertente, também cobram as Teleaulas há outros centros a fazer acompanhamento de algumas Teleaulas, mas a sua função é avaliar os alunos e as necessidades que eles têm de tecnologias de apoio... portanto, não só portanto em função de sistemas de videoconferência, mas em todo o tipo de tecnologias, *software*, equipamentos específicos, de diferentes áreas de deficiência.

E: Então estes centros foram criados pensando nos alunos com NEE? Numa filosofia de Inclusão? Não é? Pode definir-me o conceito de inclusão que se aplica no contexto dos CRTIC?

R: É assim obviamente que os centros de recurso são mais uma rede que apoia a inclusão, na medida em que estas crianças, muitas das suas incapacidades podem passar ou soluções tecnológicas, não é, portanto nessa medida os centros estão, fazem não só a avaliação como depois o acompanhamento e o apoio aos colegas que estão no dia-a-dia, com esses alunos e portanto há muitas... eles promovem muitas sessões de esclarecimento com parcerias até de empresas e outras entidades, como instituições, com instituições de ensino superior e portanto, eles e de facto ajudam também, a esses processos de inclusão, no fundo as crianças a terem acesso a essas tecnologias podem superar determinadas limitações que têm e se o Ministério fizer esse trabalho, pronto, não só por via de tecnologia, mas pronto da utilização correta da tecnologia, com formação aos colegas que acompanham os alunos, obviamente tudo isto, todas estas redes acabam por se complementar.

E: Estes centros não foram então, criados numa perspetiva, onde seriam inclusivos e todos os alunos iriam ao centro...

R: Não!

E: Para aquilo que percebi, acabam por ser uma espécie, se posso dizer assim de consultadoria, ou seja, eles, os docentes não trabalham diretamente com os alunos, passam...

R: Não, pronto o que acontece é que me muitas circunstâncias, em muitos casos, portanto, os centros estando abertos acabam por dar apoio aos alunos de proximidade não é?! da escola ou isso ...

E: Sim?!

R: mas efetivamente, eles não foram...

E: Efetivamente, nos agrupamentos onde estão sedeados acabam por ser privilegiados?

R: Pronto...por beneficiar... beneficiar, da sua instalação, mas efetivamente esse nunca foi o objetivo, não é, porque não é um centro de recursos do agrupamento onde está sedeado, é um centro de recursos que serve um conjunto dos agrupamentos e deverá ser, tanto quanto possível, pronto, feito... gerido com alguma equidade essa, obviamente que os centros de recursos têm de fomentar os, as, os seus serviços junto dos outros colegas e junto dos outros agrupamentos, porque obviamente que tem de ser os agrupamentos a requerer a avaliação dos alunos e muitas vezes...

E: Os pedidos de avaliação?

R: Os pedidos de avaliação, vem também com a autorização dos pais.

E: Com a autorização do próprio agrupamento?

R: Exato do próprio agrupamento e portanto há digamos, pronto... essa, essa necessidade, pronto, os centros não vão entrar nas escolas... só por sua... quer dizer... Portanto é necessário, mas pronto tem de haver aqui dois movimentos: não só a divulgação dos seus serviços e o potencial das tecnologias para os alunos que delas necessitam, como por outro lado, pronto... haver um certo retorno, de necessidade, não é, e dos agrupamentos.

E: Os objetivos, é então, de servir todos os agrupamentos da zona de abrangência?

R: Da sua área! Isso!

E: Pode falar-me dos equipamentos disponíveis no centro e como foram dados/fornecidos aos centros? Já me disseram que foram através de um projeto?

R: Exato, exato os... Houve um primeiro protocolo com a Fundação PT e a Fundação PT forneceu alguns, pronto algum software...

E: Um equipamento de base?

R: Um equipamento enfim, muito reduzido! E o Ministério depois, posteriormente ou quase em simultaneidade, portanto elaborou, fez um levantamento de equipamento base, que depois foi... distribuído às Direções Regionais e as Direções Regionais fizeram as aquisições de acordo como enfim, como também limitações na altura, financeiras que existiam em termos de orçamento de estado e portanto, houve esse apetrechamento base, pronto!

E: Por isso a maioria do, a maior parte do equipamento que está nos centros vem do Ministério?

R: Foi! Veio do Ministério,

E: Depois? Ou vinha diretamente ou?

R: Foi! Houve um apetrechamento de base e depois o ministério tem vindo desde, pronto de 2007/2008, portanto os centros têm um pequeno orçamento de funcionamento, que está inscrito no orçamento da educação, que são 5000 euros, a partir e com esse dinheiro podem fazer também algum *upgrade*...

E: Esses 5000 euros? Está a falar da verba que é dada aos agrupamentos para os centros?

R: Exato! Exatamente, portanto cada centro tem anualmente...

E: Recebe 5000 euros? Via agrupamento para?

R: Via agrupamento para fazer apetrechamento, também!

E: Workshops?

R: Sim, de deslocações, porque nalguns casos pronto, os alunos não vêm à escola, vão os colegas dos centros fazem deslocações, fazem uma avaliação em contexto, porque às vezes há dificuldades de mobilidade de algumas crianças.

E: Sim!

R: E também para consumíveis, pronto! A maior parte do dinheiro vai para consumíveis e material corrente.

E: Os docentes que estão atualmente nos centros tinham alguma formação específica para desempenhar esta função específica ou como foram colocados nos centros? Foi por concurso? Porque fiquei com essa dúvida nas entrevistas pelas diferentes respostas, houve um centro dos centros que me disse que foi por concurso?

R: Não, não foi por concurso! Pronto quanto, eu sei, portanto as, as...

E: Não houve nenhum concurso a nível de Direção Regional?

R: Não! Pronto!

E: As pessoas foram convidadas?

R: Convidadas e sabe foram colocadas pelo agrupamento, portanto havia naquelas “Normas de Funcionamento”, havia assim... digamos... havia um perfil muito genérico! Não é, pronto?! Obviamente o que é que nós pretendíamos? Os docentes ficassem nos centros fossem de Educação Especial, obviamente! Que tivessem formação nas TICs e que fossem de preferência do Quadro, para garantir estabilidade, portanto das equipas! Ora, o que aconteceu foi que nalguns casos, isso não foi possível! Portanto, não havia pessoal do quadro para garantir, portanto e a indicação... competia, pronto! Sempre ao agrupamento e à Direção Regional, foi algo que foi definido localmente! Não houve qualquer indicação do Senhor A, B ou C a nível central!

E: Sim!

R: Portanto, foi algo que foi decidido localmente pronto, com esta orientação... genérica, não é, de que conviria que tivesse esse perfil, portanto nem sempre foi possível encontrar os professores com o perfil de Educação Especial e Tecnologia!

E: E TIC?

R: Portanto, noto que as equipas foram-se constituindo um pouco, pronto, consoante...

E: Consoante os docentes existentes?

R: Os recursos existentes e portanto pode ter havido, ainda situações em que, pronto, houve... Também havia professores do Quadro da Zona Pedagógica, portanto, o professor teve de ...

E: Teve que mudar!

R: Pronto, mudou de agrupamento! Tem havido alguma... mobilidade, pronto à mercê de reformas, houve entretanto ao longo deste período, de outras colocações que as pessoas entretanto optaram por sair! Outros foram forçados, porque entretanto foram criadas unidades e foram detetadas outras necessidades e pronto, as escolas depois fazem a gestão do pessoal, pronto! Consoante entendem que e, portanto tem havido alguma mobilidade que não é desejável, de todo! Porque as funções dos centros são muito específicas as pessoas, à partida a formação que elas têm mesmo quando os colegas têm digamos, alguma formação de base TIC, em matéria de tecnologias de apoio é eles próprios que têm vindo no fundo a explorar e aprender e pronto, e adquirir essas competências e portanto, não é de todo desejável que as pessoas saiam das equipas, mas isso é algo que por vezes, transcende!

E: Porque por exemplo, pretende-se que os próprios CRTIC façam a formação dos docentes de educação especial, não é?

R: Sim, embora seja uma formação sempre muito... muito informal, não é, porque obviamente, que em matéria de formação creditada, pronto a orientação que tem sido dada é: tanto quanto possível eles articularem com os CFAE e portanto eles tentarem...

E: Os CFAE são os Centros de Formação?

R: Os Centros de Formação de Associações de Escolas, exatamente!

E: Pois, era exatamente o que eu ia...

E: E, que tanto quanto possível articulando as necessidades de Formação com os CFAE, essa formação possa ser creditada, portanto, mas isso, também nem sempre tem sido possível! Porque, portanto devido às prioridades que têm sido dadas a nível nacional, em termos de formação profissional...

E: O que surgiu numa das entrevistas, por exemplo, é o facto desses docentes em função nos CRTIC não estarem preparados para fazer essa formação e, então terem de recorrer a empresas e foi-me dito que é muito caro?! E que...

R: Sim, sim!

E: Que envolvia despesas e que normalmente eram empresas especializadas que faziam estas formações?

R: Sim, exato aliás quando os centros arrancaram houve um apoio da Fundação PT, relativamente, portanto, ao pagamento até de formação feita através de uma das empresas.

E: A ANDITEC?

R: Sim, a ANDITEC, foi efetivamente... É evidente que as empresas... pronto que detêm o *Now how* dos equipamentos e dos *software* que vendem portanto estes *software* e equipamentos mais específicos... tem sido, digamos, tem sido se

calhar... um dos parceiros eleitos, mesmo para a divulgação dos produtos nas sessões de sensibilização e divulgação que os próprios centros têm realizado! Bom! Mas eu penso pronto, com o tempo e nesta fase decorrido já estes anos, que neste momento os centros e os colegas, pelo menos aqueles que estão têm permanecido mais têm garantido maior continuidade, já estão familiarizados com os produtos, quer dizer já não é novidade, que era quando arrancaram, não é?!

E: No entanto, continua a ser feita a maior parte da formação pelas empresas?

R: A formação, não é bem formação, pronto, aquilo que...

E: Workshop, a divulgação dos próprios produtos?

R: É mais divulgação! Porque, pronto, a formação, eles não fazem formação... a formação, as empresas fazem a formação paga, não é?! Os centros, pronto, não podem! Se as pessoas, cada um é livre de procurar as empresas e as entidades formadoras que entender para se formar, mas isso é custo do próprio e é por iniciativa do próprio! Os centros obviamente, quando fazem estas sessões, em pareceria, são todas gratuitas, não é?! São sessões numa manhã que eles fazem, mas não é mais do que isso!

E: Eu por acaso, tenho a informação contrária! Que é paga e é muito cara e que eles normalmente pedem deslocação, preço para deslocação e normalmente os preços que estão a cobrar são muito caros!

R: Pois, isso é natural, mas como lhe digo isso não é da responsabilidade dos centros! Não é?! Portanto essas empresas têm formação e fazem...

E: Portanto, as empresas acabam por lucrar com esta situação: de o docente ainda não estão preparado e eles recorrem às empresas e neste momento se calhar o que está acontecer, é o que estava a explicar, que nesta fase de ainda não estarem ainda bem seguros nesta área, recorrem às empresas e as empresas acabam por lucrar diretamente com esta situação?

R: Pois, não sei exatamente quantos colegas ou quantos docentes que estão na... os docentes que estão nos centros de recursos terão eles próprios pago! Que eu saiba, aconteceu em Faro, porque foi uma das colegas que veio, pronto se juntou já à equipa posteriormente, já àquela formação inicial oferecida, que foi paga pela Fundação PT Efetivamente, como ela já entrou no ano seguinte, já não beneficiou dessa formação base, mas... pronto! A maioria dos colegas, não me parece, penso eu! Que houve depois uma formação, mas essa foi até organizada pela Direção Regional que efetivamente foi feita pelo Instituto Politécnico e houve um pagamento porque eles não conseguiram nesse ano ter o financiamento do Programa Operacional da Formação Contínua dos professores e houve assim... Mas só um! Que eu tenha conhecimento não são muitos os casos! Depois, a formação que, cada um, procura, paga por si, é como cada um de nós, quando vamos tirar um Mestrado ou temos de tirar uma formação específica, também a pagamos! mas isso...

E: Mas... deveria ser o Ministério da Educação a formar os docentes de educação especial, não é?

R: Mas, houve essa formação inicial!

E: Mas os outros? Não estou a falar dos docentes que estão em função nos centros, os outros docentes de educação especial?

R: Aí o que é que.... A formação dos professores normalmente deve de ser **através do sistema de formação!**

E: Do Centro de Formação?

R: O sistema de formação! É evidente que é insuficiente, tal como é insuficiente para muitas outras áreas! Não é?! Eu admito que efetivamente as pessoas se queixem dessa falta de oferta, não é! A forma de a contornar é sempre, pronto que os próprios centros de recursos tentem articular com os centros de Formação organizarem essa formação! Também houve situações em que isso aconteceu, não é, Portalegre fez juntamente com Évora! Este ano, o CRTIC de Santa Maria da Feira fez com o seu CFAE! Portanto, se calhar não se consegue fazer tantas ações quanto seriam necessárias porque há limitações, pronto, do próprio sistema de Formação Contínua de Professores...Mas essa seria, digamos...

E: Seria a solução?

R: A solução! Porque, por exemplo Santa Maria da Feira está também a fazer com uma outra empresa, mas pronto está acreditada! Pronto! Agora efetivamente, que não existem tantas ações, quantas seriam desejáveis, efetivamente! Este ano, portanto, no âmbito do próprio... Estratégia para a Deficiência estão previstas medidas de reforço para a formação. O ano passado, ainda houve um módulo de tecnologias, que era suposto ser no âmbito, do Plano Tecnológico!

E: Sim?

R: Portanto ele tinha integrado um Módulo de Tecnologias para as Necessidades Educativas Especiais, que era suposto, ter replicado depois em ações de terreno para os docentes! Mas... também, não sei se essas ações? Terá havido lugar ou não? Parece que não! Eu, também...

E: Pelo menos no meu, não tive conhecimento!

R: Pois! Não me parece que tenha havido!

E: Falou que a verba que era dada aos agrupamentos era de?

R: 5000 euros!

E: De 5000 euros, a quantia total então fazendo os 5000 vezes 25 (riso)

R: Exato!

E: A total verba do bolo que seria dado?

E: Exato!

E: Acha que estes centros em termos económicos são estruturas viáveis em termos de contenção, ou seja, pensa que o Ministério poderá continuar a atribuir verbas desta forma?

R: Acho que sim! Portanto não só para os centros! Repare, as próprias unidades estão a receber também!

E: Também?

R: Também estão a receber uma pequena verba de funcionamento. Pronto! Isto porquê? No caso dos CRTIC, quando foi determinado esta verba foi no sentido do CRTIC estava sedado numa escola, não era justo que...Pronto! fosse a escola a suportar as despesas dum centro, que ao fim ao cabo servia uma área geográfica e daí esse reforço! O outro reforço para as

unidades é também o facto de ser mais qualquer coisa que depois se vai responsabilizar e que vai incorrer mais despesas, pronto! Embora, seja para os próprios alunos, mas de qualquer modo são unidades! De natureza mais específica!

E: Porque sabemos que todos os equipamentos tecnológicos são muito caros?

R: São!

E: E ficam rapidamente também desatualizados? Por isso essa verba é também pretende-se que seja também para atualizar?

R: Algum *upgrade*! É evidente que há equipamentos que são muito caros, não é?! Essa verba é de funcionamento, não pode ser vista como uma verba de apetrechamento, pode é através dela adquirir-se alguma coisa que possam faltar! Outro apetrechamento mais sofisticado ou mais valioso... Obviamente terá de...

E: Não consegue?

R: Não, não consegue! Em princípio?!

E: Voltando ao funcionamento dos CRTIC, pode dizer-me como funcionam e a sua abrangência? Ainda há bocado disse-me que justamente havia queixa em relação à zona de abrangência, porque em certas situações ele muito grande comparativamente a outros CRTIC que têm uma zona de abrangência menor?

R: Pois! Mas às vezes a questão da área geográfica não é tudo! Porque às vezes pode haver áreas geográficas muito concentradas e com muita população, portanto! É evidente, nuns casos haverá problemas de deslocações! Não é? Torna-se complicado tem mais, é mais difícil digamos, fazer chegar ao centro os alunos ou os colegas deslocarem-se às escolas, acaba por ficar mais dispendioso essas deslocações, mas nos outros casos onde isso não se coloca, nomeadamente nos grandes centros, também têm o outro revês, têm muito mais alunos! Portanto, para avaliar, porque às vezes áreas geográficas que são de facto maiores, mas que depois em termos de população são muito menos alunos!

E: Então, acha que neste momento, cada centro consegue dar resposta a todas as solicitações de acordo com a zona que tem?

R: Eu penso que... há alguns centros que eventualmente, já poderiam ter algum reforço de equipa, do meu ponto de vista! Mas... Todos, nós sabemos como é que a questão dos recursos, pronto, tem estado a ser geridos, portanto há uma contração do sistema e portanto é complicado fazer esse reforço, portanto tem havido muitos cortes, em tudo! Não é? E portanto, este reforço que seria desejável nomeadamente pronto, ponderando todos esses fatores, não só a área da abrangência, mas o nº de alunos, bem como a própria dinâmica do centro, não é, que eles depois conseguem recursos fazer mais! Portanto, não vale a pena estar a dar mais recursos se a dinâmica, pronto! Não justificar, não... Pronto! É assim, o que nós temos vindo a constatar, porque os centros funcionam por Planos Anuais de Atividades e Relatórios de Atividades e do Balanço Global que têm vindo a fazer anualmente é que tem havido pronto, um aumento considerável, à mercê, pronto, não só da aquisição de conhecimentos e de uma maior segurança que estão no centros, não é?! Também se vão implantando, não é, pronto vão sendo conhecidos e é natural que haja um passado de palavra, não é os próprios docentes de educação especial...

E: Mesmo agora, ainda há bastantes docentes de educação especial que não conhecem estes centros e não percebem muito bem para o que é que servem?!

R: Para o que é que servem?! Pronto, mas isso é todo um processo...E, nós às vezes interrogámo-nos porque é que os docentes, não conhecem mais! Se Calhar, pronto, poderá haver aqui...

E: Às vezes há uma falha de comunicação?

R: Alguma insuficiência, pronto... Pronto, de implantação ou de divulgação, mas parece-me que há muitas das vezes uma falta de interesse e às vezes inclusive...Pronto, as pessoas... ainda estão muito receosas de... E pouco familiarizadas com as tecnologias e simplesmente é terreno em que não querem entrar, porque devido à muita insegurança que têm e falta de conhecimento, quando nada...nada disso é transcendente! Não é?! E tudo se aprende! Mas, as pessoas também têm de ter vontade, não é?! De dar esse salto! Vai levar tempo! Já há muitos anos que andamos a fazer a integração pedagógica das TIC, o 1º Projeto MINERVA, data de meados dos anos 80! Pronto! Estamos em 2011 e se calhar ainda há... Pronto, há alguns passos importantes que se foram dados, não é, com Programas que foram sempre lançados, mas era desejável que tivéssemos noutra patamar de utilização! E, no entanto! Pronto, ainda há muitos professores, que não...Pronto, não querem! Rejeitam...

E: Sabe-me dizer o número total de alunos que estão a ser acompanhados pelos centros, em termos de apoios tecnológicos?

R: É assim, do levantamento do último ano, eu acho que andava à roda dos 5000! (levanta-se e vai ver ao seu computador os dados que tem, mas percebe que esse nº é o nº total de alunos que foram avaliados, mas alguns deles não é recomendada nenhuma tecnologia). O Balanço... E, recomendam as tecnologias o Ministério, neste momento, não vem garantido verba em orçamento, para as tecnologias dos alunos. Portanto, os sistemas de prescrição de ajudas técnicas...

E: Mas eles não são centros prescritores? Só fazem recomendações?

R: Não são centros prescritores, só fazem recomendações! Porque os centros prescritores...

E: São as instituições?

R: Exato, da saúde e da segurança social e, que estão... Anualmente, sai um despacho com a indicação das verbas que essas entidades têm disponível... para suprir, obviamente as necessidades da população! Não é?! Portanto, não estão viradas para os alunos e para todas pessoas! Pronto e que cobre desde próteses enfim, múltiplos outros produtos de apoio.

E: Que são as ajudas técnicas todas?

R: Na generalidade! Exato! Portanto, o que é que aconteceu? Aconteceu que saiu um diploma que previa a reformulação do sistema de atribuição de produtos de apoio em que o Ministério da Educação passava a estar incluído, só que esse diploma saiu e nunca foi regulamentado e o sistema pretendia-se também construir uma base de dados a nível nacional, para fazer a gestão dessas atribuições e pronto! Por razões financeiras, portanto, o processo não... Pronto, não foi à frente! Embora, o Ministério da Educação tenha criado os Centros de Recursos TIC para a Educação Especial, efetivamente, eles

não estão formalmente e legalmente, pronto! São a nossa rede, mas não são centros prescritores! Portanto, o Ministério não viu garantido em lei uma verba, como o Ministério da Saúde e o Ministério do Trabalho, não é, porque o Instituto de Emprego e Formação também está... Também fornece para efeitos de emprego, não é, produtos de apoio, portanto, nós efetivamente não temos essas verbas garantidas! Pronto, o que aconteceu, foi que em 2008/2009, portanto nos dois últimos anos letivos pronto, à mercê das avaliações feitas pelos centros, fez-se um levantamento pronto e conseguiu-se alguma verba para cobrir, portanto, parte das recomendações! No 1º ano, cobriu tudo, porque os alunos eram menos...

E: O Ministério é que deu?

R: Tem estado, pelo menos nestes últimos dois anos foi assim que funcionou! Portanto, financiou! Portanto, o Ministério, depois faz a recolha, faz o levantamento dos dados, não é, junto dos centros e depois faz aqui, pronto, uma avaliação e consoante a verba que é disponibilizada superiormente, tem a ver também com a gestão do Departamento Central de Gabinete de Gestão Financeira, então, pronto, depois transfere, dá a autorização, digamos, para as escolas onde estão os alunos que foram avaliados e portanto, a quem estão destinados certos produtos de apoio, pronto, concede às escolas a verba para as escolas adquirirem e entregarem aos alunos.

E: O material é sempre do aluno?

R: É essa é a base.

E: Houve uma situação. Vários docentes em função têm uma opinião diferente, a questão que se põe quando o material é do aluno, é que o aluno, por exemplo, o material segue sempre o aluno, não é, mas depois quando não o utiliza, o material fica em qualquer lado ou já não se sabe muito bem onde! Houve uma sugestão até por parte de um dos centros de recursos, da possibilidade empréstimo? Ou seja, o material não ser do aluno, mas ser do centro?

R: Pois, isso é complicado! Porque é assim, há coisa que efetivamente tem de ser, alias toda a lógica do sistema das ajudas técnicas, não é, dos produtos de apoio, é sempre...

E: Em função da pessoa?

R: sempre em função da pessoa! Porque a pessoa precisa daquilo para a sua vida, não é?

E: Sim!

R: Pronto, é evidente que há determinado tipo de produtos que podem ser por momentos podem ser utilizados por alunos, nomeadamente, isso o ano passado isso até foi visto! Houve uma parte, que... se associou, será que há aqui um conjunto de alunos que são do mesmo agrupamento, se calhar podem fazer uma utilização conjunta. Pronto foi a forma, enfim... de financeiramente se resolver algumas das situações. E portanto, pronto, houve produtos que de facto, foram fornecidos e que acabam por ficar na posse da escola para utilização comum dos alunos. Mas, há outros que efetivamente, podem ser materiais, não direi para a vida porque as coisas em tecnologias... Há um *upgrade*... Mas, quer dizer, é para utilização seja onde for, seja na escola ou equipamentos por exemplo, para a baixa visão, para os cegos, quer dizer, não faz sentido, agora só uso Braille, quando estou aí na escola?

E: Sim!

R: Não pode ser! Portanto, a lógica de ser de facto em função de utilização do próprio, até porque só obedece às características do próprio, não é? Pode haver equipamentos, que de facto.... Pronto, estão muitos aferidos, certos *switch*, certas coisas de facto, tem de ser aquilo porque é para aquela situação!

E: É pouco viável de haver essa situação que se venha a desenvolver em termos de empréstimo?

R: Não é assim, o que é que acontece? O que acontece, também com a atribuição dos produtos, entre o momento da avaliação até o produto chegar às mãos dos alunos, decorre por vezes, muito tempo e que poderia acontecer, era que determinado tipo de produtos, se calhar se o centro disponibilizasse ... Tivesse, digamos, algum stock, entre asparas, pronto um conjunto, mesmo tipo de software ou pronto, podia de facto emprestar, pronto, enquanto não é atribuído!

E: não é atribuído?

R: Não chega! Eu penso que isso poderia, pronto, ser uma hipótese... e nalguns casos há centros que.... se tem mais do um, se têm mais de 2 ou 3 produtos e que... até facultam....até porque por vezes, mesmo em termos de teste, eles avaliam mas às vezes eles precisam de algum tempo para perceber a adaptabilidade da criança, pronto, ao produto e portanto antes de estar definitivamente a recomendar, pode haver ali um espaço um tempo, ali... Pronto - nós emprestamos isso e fica cá para ver - e depois o professor ver se aquilo corresponde à necessidade, portanto nessa base... pronto, há essa vantagem... há determinado tipo de produtos, têm de ser mesmo pessoais!

E: Se pensarmos que existem uma grande variedade de materiais de apoios tecnológicos capaz de responder a todas as problemáticas existentes (pelo menos é o que dizem as empresas), não lhe parece que todos os alunos com NEE deveriam beneficiar desta medida? Como todos os outros alunos devem de ter acesso às tecnologias? Ao seleccionar alguns alunos com NEE para apoios tecnológicos não estamos a excluir os outros dentro do universo total de alunos com NEE?

R: Mas é assim, infelizmente quando se lançam as medidas mais generalistas, não é, Dizer: “isto é um programa que é para todos”, nós sabemos... e estou a pensar num programa que é o *e-escola* ou o *e-escolinha*, haverá sempre alunos ou famílias que puro e simplesmente ou não querem e depois adquirem as coisas e elas desaparecem, enfim! Pronto, a “Universalidade”, não é, e “o direito a”, eu penso que é um princípio que deve ser, pronto, garantido, não é, o que nós sabemos também é que na prática, isso, pronto, nem sempre! Funciona! É como o direito à habitação e há uns que têm e outros não têm! É como o direito à saúde e há uns que têm melhor

E: Não têm?

E: Outros menos! Portanto, o direito, o princípio do direito, eu acho que sim e eu quero querer que, pronto! O que me parece é que existindo, uma rede ela pode funcionar como sensibilizando e alertando para a necessidade, porque às vezes as pessoas não conhecem aquilo que de facto lhes pode resolver os problemas e se as pessoas conhecerem, se calhar vão lutar para ter essas coisas eu penso que o... trabalhar-se em rede, o trabalhar... o divulgar, vai chegar mais rapidamente a mais gente, nós achamos sempre leva sempre mais tempo do que aquilo que nós desejamos, mas, eu penso que as redes

têm essa vantagem! E depois há muita coisa! Também, software livre, que ser utilizado, que deve ser rentabilizado! Porque, muitas vezes, pronto, agarramo-nos a produtos comerciais e existem às vezes soluções que não têm custos, não é?! E que podem ser logo de imediato começados a serem exploradas e trabalhadas, eu penso que... ao nível dos equipamentos, isso não é possível! Eles têm de ser mesmo adquiridos! Mas a nível de Software, Plataforma ect... Eu acho que há muita coisa e depois há muitas tecnologias transversais... que... devem rentabilizadas, não é?!

E: Não existe nenhum modelo definido para a avaliação dos alunos para apoios tecnológicos? Cada centro tem o seu? Não vai criar grandes diferenças na avaliação dos alunos? Ou seja, um centro por exemplo, pode achar que o aluno deve beneficiar, mas depois o outro acha que não? Consegue-se evitar esta situação que poderá provocar diferenças e injustiças?

R: Não, eu penso que o problema não está tanto em... neste momento, os centros estão mais ou menos em pose da informação. Os centros estão reunidos numa Plataforma *Moodle* que é gerida aqui centralmente! Pronto, através da qual, pronto, nós difundimos. Eles têm acesso à informação, pronto, de uma maneira... pronto, de uma forma transparente e democrática e...

E: Mas o modelo não circula, cada um tem o seu e faz...

R: Sim, mas isso é inevitável! Até se calhar, as equipas são pequeninas, pronto haverá sintonia...

E: A DREN fez um esforço nesse sentido, soube que, por exemplo, juntaram-se para justamente fazer alguma reflexão nesse sentido e não haver, essa, essa...

R: Mas é assim, há sempre, pronto, poderá sempre haver uma diferença no olhar das necessidades de...

E: Sim, na avaliação?

R: De cada aluno, não é?! É muito difícil para monitorizar, quer dizer, isto são avaliações caso a caso! Portanto, não nenhuma chapa 0! Agora, uma coisa é nós vamos dizer assim: – Vamos apetrechar de base um centro! OK! Esta é a lista das coisas que o centro deve de ter! Não há isto para os alunos! Os alunos têm de ser avaliados caso a caso, em colaboração com o docente do aluno está lá...

E: Sim, muitas vezes participa na avaliação...

R: Muitas vezes com os pais, muitas das avaliações são feitas com... Portanto, á uma coisa conjunta, em que se vai ver as limitações do aluno, o pode ser feito ao aluno o que ele pode beneficiar facilitar de facto a sua aprendizagem o tornar mais acessível portanto, quer dizer, não há nenhuma chapa! Agora pode dizer é: - Se calhar, há uns casos, em que há gente mais bem preparada ou mais competente para fazer a avaliação do que outros! Mas isso é como em qualquer profissão! É como os docentes! O Docente de Geografia A é muito bom! E o outro é assim-assim! Mas isso... Isso tem de ver com o perfil das pessoas, com a experiência, com empenhamento, com... Porque há muita coisa que, pronto, a questão da formação, eu acho que hoje em dia e não pondo em causa a formação, pronto, gente competente com quem aprendemos, eu hoje há muita coisa que podemos aprender explorando, não é, e há muita informação na Internet! Portanto, as pessoas se tiverem interesse, podem, portanto... em autonomia...

E: Em autoformação?

R: Fazer essa autoformação! Depois, aquilo que têm ao seu dispor no seu próprio centro: testar, experimentar! Obviamente que... Pronto, a experiência de testar com os alunos, com os diferentes casos, com... Tanto poderá haver soluções com um caso, que se pode assemelhar a outros! Que pode servir! Dizer: - Olha, isto era capaz, isto já serviu aquele miúdo, portanto isso vai da experiência que se vai acumulando! Mas eu penso que hoje em dia há... Pronto... há uma informação infundável, na Internet sobre Tecnologias de apoio!

E: Também me disseram que envia regularmente por e-mail a informação das atividades que são realizadas a nível de cada centro e que criou essa comunicação então, em rede, entre os 25 centros, através de uma plataforma da DGIDC? Mas, como é que isso funciona? Só centros, só os docentes dos CRTIC é que podem ter acesso à plataforma?

R: Sim!

E: Mais ninguém fora?

R: A Plataforma está vocacionada para os CRTIC e pronto, integra, quem mais? As Direções das escolas onde eles estão sedeados,

E: Também têm acesso à Plataforma?

R: Sim! Estão inscritos! Se (riso)... eles vêm ou não?

E: Só, a Direção onde eles estão sedeados?

R: Sim! Só as direções onde estão sedeados e depois, só os colegas da Educação Especial das Direções Regionais! Ainda houve uma ou outra Direção Regional, pronto, abrimos também às equipas de apoio local.

E: Os CAEs?

R: Os CAEs, mas só alguns, nem todos...

E: Solicitaram?

R: Manifestaram! Portanto, é uma Plataforma Restrita! Pronto, de vez em quando há solicitações de outros docentes que sabem, não tem sido aberta! Porque é uma área de trabalho, há pronto... uma disciplina central e depois há disciplinas que estão abertas no *Moodle*, mais de trabalho, mais focalizado, uns vídeo casos, uns estudos de casos, há uma... Uma que tem tido mais desenvolvimento, que uma de recursos, pronto, sobre... tipo um repositório de recursos, em que pronto, se vai, divulgando principalmente recursos livres, mas não só! Também outros e onde às vezes há partilha, portanto, os colegas disseram: - Olha, experimentei isto, ou que é que acharam? Obviamente, que esta é uma Plataforma, porque é através dela que vêm os Planos, os relatórios e outras... discussões orçamentais e atividades que dizem... Pronto! Embora, neste momento, com a estratégia Nacional para a Deficiência, vamos ver! Pronto, uma das medidas efetivamente é criarmos comunidades para as outras redes! Mas aí, pronto... Se calhar...

E: Outras redes a nível de apoio?

R: Das unidades!

E: Unidades como?

R: Unidades de multideficiência, Unidades de autismo, das Escolas de Referência para cegos e das Escolas de referência para surdos...

E: Terá então essa plataforma para?

R: Pronto! Onde pudéssemos então criar aqui disciplinas, pronto, por estas áreas, onde se convidaria... Teremos de ver! Nós não temos aqui capacidade central para estar a gerir todas estas, nem é tanto o gerir, é dinamizar! E possivelmente, teremos ainda de pôr à consideração das Direções Regionais, pronto, até que ponto é que elas teriam gente, para dinamizar e então, pronto, criar-se então as comunidades, pronto os docentes que estão nestas unidades e escolas de referência para tentar, também criar alguma partilha de recursos, não é, uma discussão e de forma que também houvesse uma maior, não direi uma uniformização (riso), que eu não tenho... sou mais pela diversificação do que pela uniformização, mas pronto, em que as pessoas pudessem ter um conjunto de informação que fosse transversal, e que todos tinham... Pronto!

E: Para todos?

R: E para todos! E para que também se pudessem sintonizar, não é, pronto, ter algumas dúvidas que surjam e que pudessem ser também esclarecidas. Aqui, neste caso, pelas próprias Direções Regionais e que pudesse haver... outro nível de informação...

E: Então, a nível da avaliação dos centros é realizada anualmente a partir de determinados pontos definidos pela DGIDC? Não é?

R: Sim!

E: Disseram-me que depois fazem um apanhado ou uma síntese, depois de todos os fazerem?

R: De todos os relatórios!

E: Primeiro, têm um Plano Anual de Atividades?

R: Exato!

E: É essa a avaliação?

R: O Plano normalmente... Pronto!

E: Eu fiquei um pouco baralhada na informação que tive, porque uns disseram-me que, a avaliação que era feita aos CRTIC era enviada para esta Plataforma?

R: Hum, hum... é assim... Pronto!

E: E, depois é que faz um apanhado?

R: O que nós temos é para uma questão de orientação e de organização temos *Templates*! Quer para os Planos, quer para os relatórios!

E: Foi o que me falaram!

R: E portanto, eles normalmente, eles, pronto, usam aqueles...

E: Aquele Template é aquele que está nas normas? Ou não é diferente?

R: Não, não... é o mesmo... é um esqueleto para relatório! (vai buscar um dossier e mostra o índice de um Relatório do CRTIC de Loures). Nós damos o esqueleto, portanto, com os pontos... Não é?!

E: Ou seja, dão os itens que pretendem que seja avaliado?

R: Os itens, pronto... Pronto, já está formatado o *Template* e eles, só...

E: Só têm de preencher?

R: Eles só têm de pôr lá os conteúdos! Portanto e depois juntam os anexos que entenderem! Este *Template*, pronto no relatório, ele obedece a isto: O cumprimento ou não do Plano de Atividades! Não é?!

E: Se consegue atingir ou não?

R: Pronto, eles voltarem a olhar para o seu Plano e dizer: - Pronto do Plano que eu tinha feito, o que é que consegui fazer ou que é que fiz a mais. O n.º de alunos atendidos por níveis de ensino e tipologia, as tecnologias de apoios recomendadas, as listas das escolas, porque nós depois cruzamos, fazemos outro tipo de inquirição aos utentes!

E: Pois, que me disseram que depois faziam uma questão sobre a avaliação do centro, aos utentes?

R: Sim, portanto o que é que nós fazemos, eles aqui nos relatórios listas das escolas, não é, que recorreram aos centros de Recursos e vêm com os contactos desses docentes, os *emails*! Portanto o que nós fazemos depois é um questionário *online*, também no *Moodle*, dirigido a esses docentes, pronto, se tenta perceber, pronto, o grau de satisfação!

E: Se foram bem atendidos?

R: Exato, o grau de satisfação com o atendimento, se os alunos conseguiram obter as coisas, os produtos recomendados, pronto, é um pouco, pronto! Normalmente a taxa de resposta é sempre muito pequena... a esse questionário! (aos utilizadores).

E: Porque depois as pessoas respondem ou não?

R: Claro! Ninguém é obrigado a responder! Pronto é um convite aos professores se pronunciarem, uma vez que recorreram a um serviço, pronto, se de facto quais são os... pronto, os benefícios ou aquilo que as expectativas que eles tinham e não foram ou obtiveram resposta, pronto, depois tem aqui: - há as acções de Formação e sensibilização, depois eles fazem muitas sessões, e fazem muitas até alguns fazem-nas até quase individualmente aos docentes... vão um tempinho ao centro, para explorarem determinado Software ou...

E: Sim, sim!

R: Ou até fazerem alguns trabalhos que levam... Pronto, também a indicação das parecerias e dos protocolos, como as equipas são muito reduzidas, desde o início que houve, pronto uma indicação para haver...

E: Um ou dois docentes?!

R: Para haver uma ligação a outras entidades, pronto, para eles colmatarem também algumas valências que eles não têm, quer sejam aos CRI, os Centros de Recursos para a Inclusão, não é, quer sejam as próprias autarquias, nalguns casos

poderá justificar-se a nível de transportes dos alunos e outros apoios, a nível das instituições de ensino superior, os polos de investigação, pronto, poderá haver algumas necessidades educativas especiais e pronto, quaisquer outros patrocinadores que eles possam encontrar na sua região... E, depois, pronto, outro dos aspetos que nos interessa, normalmente, é saber da participação dos Encarregados de Educação em todos estes... quer nos processos de avaliação, quer nas participações, por exemplo, das sessões que eles realizam, de divulgação, pronto! Produtos conseguidos distribuídos pelos centros de recursos. Pronto, eles, normalmente fazem uma avaliação para referenciarem SWAT: quais são os fatores favoráveis ou desfavoráveis internos e externos para, pronto...

E: E depois faz uma síntese?

R: Depois destes relatórios virem...

E: Faz uma síntese de todos? Um apanhado de todos?

R: Exacto! O que acontece depois de todos os relatórios virem, faço aqui um balanço global dos relatórios, não é, da parte qualitativa e quantitativa! Para ter uma... um retrato...

E: Não posso ter acesso a essa informação? (riso)

R: Essa não! Não lhe posso dar! Porque ele está restrita à Plataforma e não, não... Pronto! Embora, eu tenha já sugerido que puséssemos *online*... Não é, mas, não foi... Pronto, não houve essa abertura!

E: Houve também uma outra dúvida que me surgiu, nas normas havia a informação, que aqui, aqui no espaço NOESIS, havia um centro de recurso? Não é verdade?

R: É, é verdade, mas, pronto, ele não tem...

E: Mas ele não é um CRTIC como estes? É um centro de recursos só com materiais?

R: O que é que foi que aconteceu, antes da criação dos Centros de Recursos a Fundação PT tinha, pronto, apetrechado depois de tido computadores com algum software e portanto, ainda chegaram a ser feitas uma ou outra formação às vezes de grupos que vêm aí de visita e portanto serve mais de demonstração, não é?! Os serviços têm de facto...

E: Sim, sim, este centro em si, não funciona como um CRTIC, tinha de ter um docente para avaliação...

R: Não, não isso!

E: É mesmo só com os materiais?

R: Não, só tem lá os materiais e tem pouco, como lhe disse é mais para demonstração quando temos aí algumas visitas ou chegámos aí a receber alguns grupos de... de universidades ou ESEs ou...

E: Do ensino superior?

R: Pois! ... Ou visitas de docentes a nível da Europa! Pronto! Mais isso, agora aqui a direção de serviços, tem, pronto, parte da direção de serviços, pronto, constitui aquilo que lhe chamam de Centro de Recursos de DEAS de Educação Especial!

E: Que é aí que fazem a ampliação dos manuais?

R: Exato, fazem o tratamento para Braille, dos manuais, pronto, figuras em relevo, pronto e tem uma base de dados online para serem requeridos esses materiais e depois remetidos às escolas.

E: É esse então o Centro, esse?

R: Não é bem esse, os colegas funcionam aqui no piso e o que lá está em baixo de facto num cantinho do espaço NOESIS, que tem lá, pronto, algum material!

E: É só isso?

R: É... Explicou o melhor o que havia naquele espaço e acabou a gravação...

Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda, quer ainda acrescentar alguma coisa?

APÊNDICE 16 - PROTOCOLO ENTREVISTA AOS UTILIZADORES

ENTREVISTA – DEE AENAP (Agrupamento Escolas N. A.P.)

Data: 22/06/2011	Hora: 10h
Local: AENAP	
Entrevistado: DEE nº 1 (Docente EE na Unidade de Autismo 1º Ciclo)	

Entrevistador (E): Bom dia, sou Anabela França Mota, vou fazer uma entrevista sobre os CRTIC. Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento de escolas a que pertence?

R: A M. sou professora de ensino especial e pertenço ao Agrupamento de escolas..., tenho 45 anos (risos).

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sim, sei, tenho uma ideia (hesitação)! Conheço um, o CRID, em Leiria, fui lá fazer uma visita, pronto! E, conheço a legislação e pronto, mas assim, pessoalmente, sou, conheço aquele!

E: O CRID? Os CRTIC, a rede nacional dos 25 centros? Não tem conhecimento sobre isso?

R: Pronto, sei que há uma média de 2/3 por distrito, não é, um, dois, três, são 2/3 e realmente são 25. Por acaso, essa informação tinha.

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: S... (informação está correta)

E: Sim, teve informação ou divulgação sobre a sua existência, aqui no agrupamento?

R: Sim, na altura, quando abriu, eu não estava cá, neste agrupamento e na altura tive essa informação, sim! Sinceramente, já não me recordo, como obtive a informação (risos) ou se nos comunicaram que iria abrir... Sinceramente, não me recordo! Mas sabia que existia.

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC?

R: Portanto, a finalidade é a avaliação em primeira mão, não é?! Das necessidades educativas dos alunos... Tendo em vista as tecnologias da educação, não é?! A avaliação e depois também intervenção, penso eu? (ficou a pensar)... E, também informação de professores, técnicos... Também, tem essa vertente!

E: Se necessitar, de uma avaliação de um aluno, sabe como pode fazer esse pedido de avaliação para o CRTIC?

R: Eu penso, que tem de preencher uma ficha, que está disponível na plataforma, não é?! E, depois o centro há-de-me dar *feedback*, não é?!

E: Exatamente, já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Não, não...

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Eu acho que sim, eu acho que sim, acho que nalgumas situações, é fundamental! Eu penso que mesmo a nível da intervenção, é pena não termos a nível de, só que fosse da cidade, não digo que seja do agrupamento ou do concelho, as tecnologias que eles dispõem, não é?!

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda, se quiser ainda acrescentar alguma coisa?

R: Não, sempre ao dispor!

ENTREVISTA – DEE AENAP (Agrupamento Escolas N. A. P.)

Data: 22/06/2011	Hora: 10h15
Local: AENAP	
Entrevistado: DEE nº 2 (coordenadora da Educação Especial)	

Entrevistador (E): Bom dia, sou Anabela França Mota e estou a realizar um estudo sobre os CRTIC. Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: Pronto, o meu nome é L. R. Tenho 54 anos, sou professora de educação especial e pertenço ao agrupamento...

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: é assim, eu tenho conhecimento do centro de S. vou recebendo frequentemente informação daqueles *fliers*, que elas mandam por *email*, não recorri, nunca ao centro!

E: Por isso, já sabe que o CRTIC que o CRTIC... (entrevistado corta a palavra)

R: Pode fazer avaliação de meninos, sim! Pertence à Escola superior de S. certo? (informação errada)

E: Este CRTIC é o CRTIC de S. é o CRTIC que pertence ao vosso agrupamento que pertence a esta zona de abrangência?

R: Sim, sim.

E: já teve então informação/divulgação sobre a sua existência que foi dada diretamente pelo CRTIC?

R: sim, exatamente através de *email*.

E: Se necessitar de uma situação para avaliação, sabe como pode fazer esse pedido pelo CRTIC?

R: Não, não sei!

E: Através de... (corta a palavra)

R: Pode se fazer através do site ou do *email*? Eventualmente solicitar informação ou dirigir-me lá? Penso que será a forma mais fácil?

E: Posso lhe dizer que é um pedido, que eles têm, um formulário do pedido, eles têm-no online e que qualquer um pode descarregar.

R: Exato! (confirma e parece se lembrar)

E: Depois preencher e mandar por *email*.

R: Depois preenchem.

E: Exatamente! Já alguma vez pediu essa avaliação, então, não?

R: Não.

E: Nunca pediu?

R: Não.

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: É assim, eu acho, acho que é importante, o que eu acho é que as vezes a distância a que ficam os serviços, acaba por dificultar um bocadinho a ida ou o pedido, se nos conseguirmos depois na zona de intervenção mais próxima do agrupamento ter esse tipo de resposta! Agora os meninos com paralisia cerebral não são muito frequentes e não estou a dizer que, que... a tecnologia serve apenas esse tipo de meninos, há muitos outros abrangidos pela educação especial que poderão que beneficiar! Mas, por hábito é um tipo de avaliação que nós, não... não solicitamos... acabámos... (hesitação).

E: E que é difícil?

R: É mais difícil, porque é assim, nós não nos podemos deslocar com os meninos! Temos de faltar a outros! É muito complicado neste momento! Os pais, também faltarem, também não é muito fácil! E, portanto, acabámos por recorrer a outro tipo de avaliação... mais normais, ou seja, normais entre asparas. Mais, tradicionais do que este tipo!

E: Do que as tecnologias?

R: Do que as tecnologias!

E: OK!

R: Normalmente, quando precisámos de tecnologias, acabámos por ser nós a investir um bocadinho! A tentar perceber que programas é que existem, como é que se trabalha com eles e eventualmente aplicá-los a um caso.

E: Só se for uma situação muito complexa, que surge e vocês teriam mesmo de recorrer às tecnologias?

R: De recorrer! Acontece, é que às vezes, os miúdos com paralisia cerebral, encaminhados pelos Centros de Paralisia Cerebral, já vêm com esse trabalho mais ou menos feito!

E: Normalmente, já vêm com as tecnologias de apoio recomendadas?

R: já! Já vêm! Normalmente!

E: Ok! Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda, se quiser ainda acrescentar mais alguma coisa?

R: Não é assim, eu acho, pronto, que este tipo de serviços são úteis, se calhar até mais na divulgação de programas que possam existir do que se possa fazer, do que propriamente para avaliação! Não quer dizer que não lhe possa competir também fazer a avaliação, mas como disse é sempre mais difícil as deslocações (ruídos no exterior não se percebe o que quer dizer)... se calhar o pessoal de S. tem competência, mais facilidade, com mais facilidade que depois os outros, mas é uma pena! Se houver este tipo de serviços numa maior...

E: Por concelho?

R: Numa maior proximidade! Era capaz de não ser desajustado e mais rentabilizado este tipo de tecnologias para a educação especial! Era mais rentabilizado!

E: OK, obrigada!

R: De nada!

ENTREVISTA – DEE
AENAP (Agrupamento Escolas N. A. P.)

Data: 22/06/2011	Hora: 10h30
Local: AENAP	
Entrevistado: DEE nº 3 (DEE 1º Ciclo)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: O meu nome é A. P. mais conhecida só por isso, embora o meu nome seja mais comprido. Tenho 57 ano de idade, sou velhinha! Profissão, Professora de ensino especial e pertença ao agrupamento...

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sei o que são, portanto tenho uma noção ou uma ideia do que são os Centros de Recursos TIC, agora, nunca frequentei nenhum, não sei onde se situam, não sei como poderei usar!

E: Nem Sabe qual é o CRTIC então que abrange o seu agrupamento de escolas?

R: não, não sei nada sobre... Não sei se há, não sei onde está, não sei a forma como poderei usar! (aparentemente não sabe mais nada sobre os CRTIC e como não pode responder as questões seguintes a entrevista acaba aqui)

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração neste estudo, muito obrigada!

R: Obrigada!

**ENTREVISTA – DEE
AENAP (Agrupamento Escolas N. A. P.)**

Data: 22/06/2011	Hora: 10h40
Local: AENAP	
Entrevistado: DEE nº 4 (Educatrice de EE no JI)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento de escolas a que pertence?

R: Sou M F C M, tenho 54 anos, sou educadora de educação especial e pertenço ao agrupamento...

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Tenho uma noção do que é, que existe, mas não sei mais nada! (não sabe o que são os CRTIC nem para que servem - como não pode responder as questões seguintes a entrevista acaba aqui)

E: Então, muito obrigada pela sua disponibilidade e agradeço a sua ajuda e colaboração neste estudo.

R: Muito Obrigada Também.

**ENTREVISTA – DEE
AENAP (Agrupamento Escolas N. A. P.)**

Data: 22/06/2011	Hora: 10h 50
Local: AENAP	
Entrevistado: DEE nº 5 (Docente de Apoio Educativo, com especialização em educação especial e em função na Unidade de Autismo 1º Ciclo)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: O meu nome é NC, tenho 37 anos, sou docente de educação especial no agrupamento...

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sim!

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: Não... (está confuso com a pergunta)

E: Não sabe qual é que é (riso perante a sua confusão), mas teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Sim, sim... (a confusão tem a ver com situação de contratado de onde vem e do lugar onde se encontra colocado).

E: Mas sabe quais as finalidades e atribuições dos CRTIC?

R: Sim, vagamente, mas sei!

E: vagamente? Pode dizê-las? (riso para descontraír o entrevistado que parece um pouco confuso)

R: O acompanhamento e... funcionamento como centros (riso um pouco nervoso) intervenção ao nível das tecnologias para alunos portadores de NEE...

E: Hum, hum (incentivar o entrevistado a continuar a responder)

R: E, alguns suportes pedagógicos...

E: Se necessitar por alguma razão, sabe como fazer um pedido de avaliação para o CRTIC?

R: Não!

E: Não sabe?

R: Não!

E: E, já alguma vez pediu alguma avaliação? Não, então, não?

R: Também, não.

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Sim, muito importante... (tenta situar-se e responde). Porque que... o que encontramos hoje em dia nas escolas é por vezes dificuldades em dar respostas às necessidades às que as crianças têm. Principalmente os alunos com NEE e neste caso é preciso que elas sejam eficazes e meios alternativos, aumentativos da própria comunicação servem como grande apoio e suporte, competências que doutra forma não se consigam por em prática!

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração neste estudo, quer ainda acrescentar alguma coisa?

R: Talvez o facto de ... haver um desconhecimento maior quando estamos um bocadinho mais afastados da sede distrito (docente refere-se à experiência de trabalho na sua última colocação e à informação que tinha comparativamente a sua colocação neste concelho) que é por norma onde funcionam os CRTIC, como já tive experiência nalguns lados, eu estava precisamente na cidade...

E: Castelo Branco, não é?

R: E coincidia e o conhecimento era mais profundo, tanto ao nível dos alunos que estavam para lá encaminhados, também com o trabalho que se fazia lá...

E: A ligação com eles era mais direta?

R: Sim, sim um bocadinho mais! Aqui agora, desconhecemos muito em parte... porque a própria distância física nos condiciona e sabemos que as informações que passam, por norma, diretamente aos coordenadores, dos serviços especializados, há sempre informações que passam entre outras... Mas...

E: Ou não passam?

R: Não sempre a necessária, não por culpa do coordenador, mas porque a própria comunicação se perde um pouco! E a distância Física!

E: Muito obrigada!

R: Obrigado.

**ENTREVISTA – DEE
AENAP (Agrupamento Escolas N. A. P.)**

Data: 22/06/2011	Hora: 11h
Local: AENAP	
Entrevistado: DEE nº 6 (DEE em função no 2/3º Ciclo)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: C. tenho 45 anos, professora de educação especial, agrupamento de escolas...

E: Sabe-me dizer o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Já ouvi falar, mas pouco! Tenho pouco conhecimento no assunto.

E: Não sabe qual é o CRTIC a que o vosso agrupamento de escolas pertence?

R: Não! *(como não pode responder as questões seguintes a entrevista acaba aqui)*

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e a sua colaboração neste estudo.

R: Obrigada.

**ENTREVISTA – DEE
AENAP (Agrupamento Escolas N. A. P.)**

Data: 22/06/2011	Hora: 10h 50
Local: AENAP	
Entrevistado: DEE nº 7 (Educadora de EE em função no 2º/3º ciclo)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: Sou MJG, tenho 53 anos, estou a trabalhar na educação especial há 26 anos, não 21! Estava a dizer o tempo total. Estou a trabalhar no agrupamento de...

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sim, tenho tido alguma informação, já fiz até alguma formação nas TICs.

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: Penso que é o de S. (informação correta)

E: Sim e teve alguma informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Na.. (quase disse não, mas depois reconsiderou e respondeu:) quer dizer... Apenas tive conhecimento naquela formação que fiz nas TICs 2 e pela Internet, tive algum conhecimento!

E: Se necessitar de uma avaliação, sabe como fazer um pedido de avaliação para o CRTIC?

R: Não, não sei!

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Não.

E: E na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Sim, acho que era bom e que devíamos ter conhecimento! (parece não saber para o que são os de centro de recursos TIC para a educação especial é demasiada vaga na resposta)

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração no estudo, quer acrescentar mais alguma coisa?

R: não, obrigada.

**ENTREVISTA – DEE
AENAP (Agrupamento Escolas N. A. P.)**

Data: 24/06/2011	Hora: 9h
Local: AENAP	
Entrevistado: DEE nº 8 (Docente com especialização em educação especial e em função na Unidade de Autismo 2º Ciclo)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: Portanto, chamou-me MS e tenho 32 anos, sou docente contratada no agrupamento...

E: De educação especial?

R: Sim, 910, de educação especial

E: Está na Unidade?

R: Estou na unidade de apoio aos autistas do 2º/3º ciclo e tenho partilhado esta sala com vários professores ao longo do ano lectivo. Inicialmente com... estive sozinha, depois veio uma colega A, que se foi embora quando regressou a colega PB que entretanto faleceu e veio uma outra substituta que é a colega E (*colega contratada que não aceitou ser entrevistada*), que é quem, neste momento me tem acompanhado, aqui na unidade.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Não, não sei... Também, só tenho 2 anos de educação especial, portanto... fiz a minha pós-graduação ainda com o Decreto-Lei 319, em 2005, mas estive afastada do ensino durante este tempo, estive numa outra empresa a trabalhar como ... no departamento de *marketing*, numa editora, que é a Porto Editora e só regresssei ao ensino no ano passado. Estive a lecionar na escola... no agrupamento de escolas de A onde não estive na unidade, estive só mesmo com os alunos com NEE, mas em contexto de sala de aula. A unidade é a minha primeira experiência, que também não tive grande experiência na área, preocupe-me ao longo do ano, fazer diversas formações de forma a perceber como funcionava a unidade de ensino estruturado

E: Aqui não tem nenhum aluno que tenha necessidade de adotar uma tecnologia ou uma comunicação alternativa?

R: aqui não! Aqui, nesta sala de ensino estruturado, não! Mas...

E: eles têm comunicação?

R: Eles todos têm comunicação, uns com mais dificuldade em articular os vocábulos, outros menos dificuldades, mas são perceptível, inclusive, autónomos. Neste momento, aqui tenho 3, de forma efetiva e 2 deslocam-se sozinhos, fazem recados sozinhos, desde que a instrução seja clara e objetiva da minha parte, não pode ser mais do que 2 tarefas porque senão já não conseguem executar e esquecem! (risos). Um deles inclusive trabalha muito bem com os computadores, sem precisar de qualquer tipo de ajuda, nesta fase final do ano lectivo, fez um trabalho de... para educação física, sozinho! Pesquisou, fez a capa, escreveu o nome, colocou as imagens, depois falhou a internet aqui, foi sozinho para a biblioteca, pôs a imprimir o trabalho e entregou à professora! A única coisa que eu fiz, foi o espaçamento... do ...

E: Parágrafo?!

R: do parágrafo, exatamente e o ajustamento para ficar, a justificação do parágrafo, portanto é completamente autónomo! Agora que é uma mais-valia para eles, o recurso às novas tecnologias, é! E, eu faço menção disso nos relatórios do final do ano. Nós temos preocupação de ter materiais...

E: Jogos?

R: Jogos, sim de recurso multimédia, precisamente porque as competências de uma forma mais fácil do que, mediante uma ficha, sei lá... Em relação...

E: Aos CRTIC, não teve qualquer informação que veio através do departamento ou?

R: Não, não tenho tido qualquer informação. Mas agora, estou curiosa (risos) e vou pesquisar!

E: Nem, sabe qual é o CRTIC que abrange este agrupamento?

R: Não!

E: Nem sabe, por exemplo, se tivesse uma necessidade de avaliar um aluno, por exemplo, como poderia fazê-lo?

R: Ah! Mas isso, eu sou pessoa para ir logo procurar e pesquisar! (risos). Pronto, e a minha função é precisamente essa! É ajudar, por isso se tiver necessidade iria questionar a coordenadora do grupo, a coordenadora do grupo que saberia certamente orientar-me da melhor forma possível e eu chegaria lá e lia, isso não haveria (risos) problemas! Eu tive o ano passado um aluno, portanto ele era surdo, com uma surdez profunda, mas com o aparelho auditivo, nós conseguíamos trabalhar com ele, mas eu creio que com um software mais apropriado, nós conseguiríamos mais resultados!

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua colaboração no estudo.

R: Muito obrigada.

**ENTREVISTA – DEE
AENAP (Agrupamento Escolas N. A. P.)**

Data: 24/06/2011

Hora: 12h

Local: AENAP

Entrevistado: DEE nº 9 (Educadora de Educação especial e coordenadora do Departamento de Expressões)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: Bom dia! Eu sou ES, tenho 43 anos, sou professora do quadro de educação especial, do grupo 910 e pertenço ao AENAP de T.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Já ouvi falar nos centros de recursos... mas TIC... (parece hesitar), no âmbito das TIC, mas não recebi informação nenhuma a este respeito!

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: Sei! (colegas vêm interromper)

E: Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: não, não tive!

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC?

R: Não, não conheço.

E: Se necessitar sabe como fazer um pedido de avaliação para o CRTIC?

R: Desconheço por completo!

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Imagino que seja muito importante, até porque nós tentamos no dia-a-dia, servirmo-nos das novas tecnologias para trabalhar com crianças com NEE, portanto, deverá ser muito importante contar com estes centros!

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e a participação neste estudo, se quiser acrescentar mais alguma coisa?

R: já agora, como é que a informação pode ser dada através dos agrupamentos?

E: Os próprios CRTIC contactam com o coordenador, normalmente é o coordenador da educação especial e passam a informação e o próprio coordenador é que tem de transmitir a informação aos outros docentes de educação especial do agrupamento.

R: Obrigado!

**ENTREVISTA – DEE
AEGP (Agrupamento Escolas G. P.)**

Data: 27/06/2011

Hora: 10h

Local: AEGP

Entrevistado: DEE nº 10 (DEE, em função na Equipa de Apoio às Escolas [meio tempo: 50% do tempo lectivo] na educação especial no AEGP)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento de escolas a que pertence?

R: Portanto o meu nome é MFA, 49 anos, professora de educação especial, pertenço ao agrupamento de SM... Efetiva, efetividade, mas estou destacada aqui no agrupamento GP, na área da educação especial e também estou na equipa de apoio às escolas.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sei!

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas, neste caso do agrupamento GP?

R: Sei, neste caso é o de S. (resposta está correta)

E: Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Tive, tive... conheço o trabalho inclusive recebia e curiosamente deixei de receber a *News Letter* do centro e volta e meia recebia, deixei de receber e conheço bem o trabalho, sim!

E: Se necessitar de uma avaliação para um aluno, sabe como pode fazer um pedido de avaliação?

R: Bom, eu nunca necessitei... mas eu penso que isso é feito através do departamento de educação especial, que entrará em contacto com o centro e pedirá?! Pelo menos do conhecimento que eu tenho?! Pedirá essa avaliação!

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Não.

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Eu penso que é externamente importante, na medida em que as escolas a maior parte delas, não têm os adequados a algumas problemáticas de meninos de educação especial, portanto, o centro sendo bem divulgado, certamente é fundamental!

E: Sabe quais as finalidades e atribuições dos CRTIC?

R: As finalidades?

E: ou atribuições.

R: Pronto, daquilo que conheço, as atribuições será apoiar às escolas, neste caso, com materiais, recursos a nível da informática, que possam ajudar as crianças a evoluir, pelo menos é este o conhecimento que tenho, como nunca trabalhei, nunca necessitei pelo menos com os alunos e como agora estou um pouco mais digamos, fora do âmbito da educação especial, tenho só alguns alunos... já não me lembro a pergunta? (perdeu-se na resposta)

E: As atribuições.

R: Ah! As atribuições! Pois é apoiar! Portanto, é apoiar as escolas com alguns recursos a nível de alguns recursos e de avaliações que precisem para os meninos, para os meninos de educação especial!

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração neste estudo, quer ainda acrescentar alguma coisa?

R: Não, olhe a única coisa que quero dizer, é que em relação à educação especial, era bom que nós tivéssemos muito mais recursos para além destes CRTIC, tivéssemos outros recursos mais à nossa mão para trabalhar com os meninos.

E: muito obrigada!

**ENTREVISTA – DEE
AEGP (Agrupamento Escolas GP)**

Data: 27/06/2011	Hora: 10h15
Local: AEGP	
Entrevistado: DEE n° 11 (DEE em função no 2º/3º ciclo)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: O meu nome é AM, tenho 51 anos, sou professora de EE e pertença da AEGP.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sim, são os centros que apoiam os nossos meninos em termos das TIC, nós também temos cá um menino apoiado pelo CRTIC.

E: Sabe, então, qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: Sei é o de S. (Resposta correta)

E. Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Sim, sim tivemos! Eles tiveram cá, a avaliar um menino, também! Sim! Mas, ele já vem há acompanhado, já vem há muito tempo acompanhado pelo CRIL (Está a fazer confusão) ... Aliás, eles vieram substituir o CANTIC, não é?

E: Sim.

R: Pronto, OK!

E: E, eles então estão a fazer a monitorização do caso?

R: Sim, já temos uma avaliação para fazer.

E: Sabe quais as finalidades e atribuições destes Centros?

R: Sim, mas agora não te sei dizer... Sei! Não vá! Mas, agora assim...

E: Mas tiveram informação sobre a sua existência

R: sim, temos! Eles informaram-nos.

E: Têm o folheto?

R: sim, eles deram-nos um folheto e tudo...

E: Se necessitar para outro aluno, por exemplo, sabe como fazer um pedido de avaliação?

R: sim! Sim É através do CRTIC, nós temos os emails deles todos e vamos por aí também.

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Sim, já! Temos, sim, sim...

E: Neste caso do menino, não é?

R: Sim

E: Estas Recomendações que eles fizeram foram realizadas?

R: O nosso menino é assim, nós fizemos as recomendações ao pai, só que é um menino com paralisia cerebral e eram 3 recomendações, só que o pai achou que não! Não, se devia aplicar ao menino, porque, uma era, por exemplo ele ficar direito com uma faixa atada à cadeira, o pai achou que o menino tinha que se movimentar e exercitar os músculos, portanto, não foi executada porque o pai não quis! A outra era ter Net no computador, o pai não quis, também! Porque o menino iria só jogar! E a outra recomendação era ter aumentativo... (não se lembra)

E: Comunicação Alternativa?

R: Não, não... (não se consegue lembrar a última recomendação)

E: Aumentar o nível do ecrã?

R: Não, não era essa. Era, espera... Deixa-me ver... era... aí! (tenta lembrar-se)

E: Algum software?

R: Sim, talvez era para instalar, mas o pai não quis. O menino escreve...

E: Símbolos?

R: O menino escreve só uma ou duas letras e aparece logo escrito?

E: É a Escrita rápida?

R: Sim, É essa, pronto, o pai também não quis! A aplicação não foi feita porque os pais não quiseram.

E: Hum! (entrevistador percebe a situação) pergunta: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Sim! Acho que sim, é uma forma de nós... é mais um apoio para nós em termos de TIC, acho que sim! Pronto! ... já disse tudo?! (comentário sobre a entrevista e risos)

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração neste estudo.

R: Muito obrigada, não tem de quê!

**ENTREVISTA – DEE
AEGP (Agrupamento Escolas GP)**

Data: 27/06/2011	Hora: 10h30
Local: AEGP	
Entrevistado: DEE n° 12 (Coordenadora de Educação Especial e DEE em função no 2º/3º Ciclo)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: ... Eu sou APA, tenho 49 anos, sou professora de educação especial e pertenço ao AEGP.

E: Sabe me dizer o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sim, sabemos, aliás trabalhamos em conjunto com o CRTIC de S.

E: Pois então sabe que o CRTIC que abrange o vosso agrupamento é o CRTIC de S?

R: É, o de S. (confirma a informação)

E: Teve informação e divulgação sobre a sua existência?

R: sim, temos, aliás, eles mandam para o meu e-mail o... a (não se recorda o termo)

E: a News Letter?

R: Sim, sim temos informações.

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC?

R: Sim, pronto, em termos de encaminhamento, acompanhamento, facultar material, aconselhamento sobre material mais recente etc. Etc.

E: Se necessitar sabe como fazer um pedido de avaliação para por exemplo um aluno?

R: Sim, sim, no nosso caso é bastante fácil porque nós já mantemos um contacto bastante estreito com eles, e mais fácil seria, mas senão basta fazer uma referência!

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Não, nós quando recebemos o aluno já tínhamos... Ele já vinha referenciado! Vinha do AENA e já vinha com referência e portanto foi manter a situação que já estava, fazendo as reuniões que depois costumam vir até mesmo ao agrupamento, fazer reuniões.

E: Essas Recomendações que eles fizeram, não é (entrevistador pede confirmação da informação) no seu relatório, foram realizadas?

R: Sim, em parte, não na totalidade, mas foram realizadas (contradição relativamente à entrevista anterior: “*não foi feita porque os pais não quiseram*”).

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Sim, acho que é muito importante, porque é mais uma ferramenta que os departamentos de educação especial das escolas possuem, como dito, para facultar material, aconselhamento, quer a nós quer mesmo aos pais!

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração neste estudo, quer ainda acrescentar alguma coisa?

R: Não tenho mais nada a dizer, muito obrigada (risos)

ENTREVISTA – DEE AEGP (Agrupamento Escolas GP)

Data: 27/06/2011

Hora: 11h

Local: AEGP

Entrevistado: DEE n° 13 (DEE em função no 1º ciclo)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: O meu nome é PPP, professora de educação especial e pertenço ao AEGP.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: já ouvi falar, mas tenho uma ideia muito abrangente!

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: Sim, o que pertence ao agrupamento de escolas é o de S. (informação correta)

E: Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Não, não tive!

E: Sabe quais as finalidades e atribuições dos CRTIC?

R: Sim, têm as mesmas funções do que os centros de recursos para a integração¹³², mas ao nível da informática. (informação incorreta)

E: Se necessitar, de uma avaliação para um aluno, sabe como fazer esse pedido?

R: Sei que há uma ficha específica que deve de ser preenchida, mas tem que se entrar em contacto com essa instituição.

E: Já alguma vez pediu este tipo de pedido?

R: já fiz, mas não foi nesta área geográfica, pertencia a Leiria!

E: Mas foi para o CRTIC de?

R: Foi para o CRID de Leiria! (o CRID pertence ao ensino superior da ESE de Leiria, mas tem protocolos com Ensino Básico, não faz parte da rede dos 25 CRTIC do Ministério da Educação).

E: AH! Neste caso, daqui nunca fez?

R: Não nunca fiz!

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Acho muito importante porque auxilia imenso os alunos, não só interagir com a informática, mas também ao nível da concentração, da atenção, da motricidade fina e do controlo do rato e pelas aprendizagens deste tipo de centro (Só que o CRTIC a que pertence não apoia diretamente alunos)

¹³² Quer dizer Centro de Recursos para a Inclusão

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração neste estudo?

R: Muito obrigada.

**ENTREVISTA – DEE
AEGP (Agrupamento Escolas GP)**

Data: 27/06/2011	Hora: 11h15
Local: AEGP	
Entrevistado: DEE nº 14 (DEE em função no 1º Ciclo)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento de escolas a que pertence?

R: Eu sou a SAV, tenho 41 anos e sou professora de educação especial e pertenço ao AGP.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sim, são centros de recursos que têm todo um manancial de instrumentos e que têm uma revista e têm um site ao qual podemos aceder, para nos irmos informando das informações novas que vão surgindo.

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: Sim é o CRTIC de S. (informação correcta) e tenho o site onde de vez em quando recorro e tenho também o e-mail.

E: Sabe quais as finalidades/atribuições do CRTIC?

R: Portanto é ajudar, apoiar de alguma forma as escolas e ceder alguns instrumentos de trabalho para alunos que precisem de material mais específico.

E: Se necessitar para um aluno, por exemplo, sabe como fazer um pedido de avaliação?

R: Sim, eles têm uma folha, portanto...um requerimento...onde podemos enviar até por e-mail, esse documento, a solicitar e fazer o pedido que se revelar necessário.

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Penso que há 3 anos atrás, que foi precisamente na ocasião em que, em Ourém, deixou de ser o CANTIC, de Sacavém, a prestar, portanto... eles apoiavam lá uma aluna, com paralisia cerebral e deram, dotaram determinados instrumentos, um *Boardmaker*, um... agora não me lembro dos nomes dos instrumentos... Softwares e pelo menos de software e não só, um determinado instrumento em que se gravava a voz do aluno?!

E: Era o próprio software que permite gravar a voz?

R: Era um aparelho com umas 8 teclas, para aí com cores e podíamos por lá também símbolos do SPC e agora não me lembro do nome técnico desse instrumento! Mas eles facultaram lá várias coisitas para uma aluna, mas depois deixou de ser o CANTIC e então começou-se a ouvir falar do CRTIC de S. que ia passar a ser ele o responsável por facultar este tipo de material específico em termos de NEE (informação incorreta: fica responsável pelo acompanhamento, mas não pode facultar material).

E: As Recomendações do CRTIC foram seguidas?

R: As recomendações deles?

E: As recomendações que eles fizeram?

R: Pronto, do CRTIC, não tive conhecimento, porque eu estabeleci foi relações com o CANTIC e as recomendações que eles deram...

E: As recomendações do relatório?

R: Sim, no fundo foram seguidas, simplesmente não foi possível conseguir se instalar uma *Switch*, porque não tinham, para facultar à criança!

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Sim, eu acho que todos os apoios são bons e são importantes e penso que quanto mais perto do local, tanto melhor para proporcionar a vinda deles à escola e o contacto directo com o aluno em causa e com a realidade circundante.

E: Então, um problema seria a distância?

R: Penso que a distância dificulta a possibilidade de as pessoas se deslocarem e fazer uma observação directa do aluno... penso que será mais vantajoso, porque como eles sabem os recursos que têm e têm mais... traquejo na avaliação de alunos com limitações motoras bastantes graves... isso é sempre uma vantagem acrescida, porque no fundo tem um saber específico que um professor de educação especial pode não ter, porque pode nem sequer na sua vida prática não ter alunos com paralisia cerebral e incapazes de aceder ao computador, sem ter como instrumentos de acesso as tecnologias.

E: Muito obrigada pela sua disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda, quer ainda acrescentar alguma coisa sobre este tema?

R: não está tudo bem. (risos)

**ENTREVISTA – DEE
ENAJR (Escola Não Agrupada JR - 3º ciclo e Secundário)**

Data: 29/06/2011	Hora: 15h

Local: ENAJR

Entrevistado: DEE nº 15 (única DEE na escola)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode me dizer o seu nome, idade, profissão e Agrupamento de escolas a que pertence?

R: H. A. 47 anos. Sou docente de educação especial, o meu agrupamento é Escolas de Aveiras, estou aqui na Escola JR destacada e não sei o que são os centros de recursos TIC

E: Não sabe então, o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Pronto, a única coisa que vejo é que estão relacionados com as tecnologias, mas o que são ao certo, não sei!

E: Portanto, não sabe qual é o CRTIC que abrange esta escola?

R: Não, não sei. (aparentemente não sabe mais nada sobre os CRTIC e como não pode responder as questões seguintes a entrevista acaba aqui)

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração neste estudo.

R: Muito obrigada.

ENTREVISTA – DEE

ENASMO (Escola Não Agrupada SMO - 3º ciclo e Secundário)

Data: 30/06/2011

Hora: 10h

Local: ENASMO

Entrevistado: DEE nº 16 (única DEE na escola)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: O meu nome é CE e sou docente de educação especial na escola SMO.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Não, não sei.

E: E não sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: Não?!

E: Nem teve qualquer informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Não. (aparentemente não sabe mais nada sobre os CRTIC a entrevista acaba aqui)

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração no estudo.

R: Obrigada!

ENTREVISTA – DEE

AESI (Agrupamento Escolas SI)¹³³

Data: 30/06/2011

Hora: 15h

Local: AESI

Entrevistado: DEE nº 17 (DEE em função no 1º Ciclo)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: Ora, eu chamo-me MCFM, sou professora do quadro de agrupamento da escola SI e posso dizer a idade (risos). Tenho 50 anos e...

E: E é professora de educação especial?

R: Professora de educação especial, exato!

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: os... São centros de recursos para as novas tecnologias de educação.

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: O CRTIC que abrange o nosso agrupamento, é o CRTIC de S. (informação correcta).

E: Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Tive, tive divulgação, este ano letivo, não sabia, não conhecia.

E: Sabe quais as finalidades e atribuições dos CRTIC? Para que serve?

R: Para fazer avaliações de crianças com NEE no âmbito de certas problemáticas dessas mesmas crianças. Avaliação e no fim da avaliação, então, fazer um reajuste das ferramentas que são necessárias à essa criança com NEE.

E: Se necessitar sabe como fazer um pedido de avaliação para os CRTIC?

R: Sei tem um documento na plataforma do CRTIC de S.

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

¹³³ O grupo de educação especial do AESI organizou um projeto “ Apoios Tecnológicos para alunos com NEE”, durante o ano letivo 2010/2011, com formação contínua, assim como o 1º Encontro de “Tecnologias e Educação Especial: ideias e práticas”.

R: Não, nunca pedi.

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Acho, acho muito importante, eu este ano, estou seriamente a pensar em pedir, também! Se a criança não for encaminhado, temos uma criança, neste agrupamento, com várias dificuldades, a outros níveis, sem ser de aprendizagem e que necessitava urgentemente de uma avaliação do CRTIC de S. E, eu estava a pensar este ano em pedir.

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração, quer ainda acrescentar alguma coisa?

R: Não, obrigada, Anabela, foi interessante, esta pequena conversa.

**ENTREVISTA – DEE
AESI (Agrupamento Escolas SI)**

Data: 30/06/2011

Hora: 15h15

Local: AESI

Entrevistado: DEE nº 18 (Docente de apoio educativo em função na educação especial no 3º ciclo e TVPE¹³⁴ a meio tempo e no apoio educativo outro meio tempo 1º ciclo)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: PJ, 32 anos, professor do AESI de T.

E: Está a exercer funções na educação especial?

R: Estou a exercer funções na educação especial, mas sou professor do 1º ciclo, grupo 110, estou nos dois, no grupo de educação especial e no 1º ciclo também.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: ... (houve uma atrapalhação) espera aí... (risos)

E: sim?

R: sim!

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: é o CRTIC de S. (resposta correta)

E: Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Sim.

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC? Para o que é que servem?

R: Eu, a ideia que tenho, é que são centros que... disponibilizam para as escolas tecnologias de informação e comunicação, para as crianças com NEEcp.

E: Se necessitar para um dos seus alunos de uma avaliação sabe como poderá fazê-lo?

R: sinceramente, não!

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação, não então?

R: Não, porque eu também não sou de educação especial! Sou do ciclo, só...

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial, mesmo se está no apoio?

R: Sim, acho e considero que seja necessário e importante também, para as crianças com NEE, que têm falta de material que as ajuda a fazer as atividades com mais facilidade.

E: Muito obrigada pela disponibilidade agradeço muito a sua ajuda e colaboração neste estudo, se quiser ainda acrescentar alguma coisa sobre este tema?

R: Não, foi um prazer.

**ENTREVISTA – DEE
AESI (Agrupamento Escolas SI)**

Data: 01/07/2011

Hora: 10h 30

Local: AESI

Entrevistado: DEE nº 19 (DEE em função no 3º Ciclo e representante do grupo de educação especial no Departamento de Expressões)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: O meu nome é FA, tenho 45 anos, sou professora de educação especial e trabalho e pertenço ao agrupamento de escolas SI de T.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sim, tenho uma noção

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: é o CRTIC de S. (informação correta)

E: Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

¹³⁴ TVPE: Transição para a Vida Pós-escolar.

R: Tive informação sobre a sua existência, principalmente ao longo de vários anos já e agora mesmo após a reformulação deles e agora os atuais CRTIC, tenho informação sobre a sua existência, sim!

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC?

R: Sim penso que sim, sei algumas, penso que sim, portanto... aquele... aquela que eu melhor conheço será a de avaliação de alunos com necessidades de... alguns suportes tecnológicos sejam eles quais forem, para a sua funcionalidade em termos escolares e não só! Também, funcionalidade em termos da sua vida diária, será essa avaliação, a definição de quais são as tecnologias de facto que são necessárias para cada caso e posteriormente indicação de como as obter e funcionar, ainda e posteriormente durante o processo será uma função de reavaliação ou acompanhamento, da aplicação dessas tecnologias indicadas.

E: Se necessitar, para algum dos seus alunos, sabe como fazer um pedido de avaliação para o CRTIC?

R: Se não estou enganada, pela página do CRTIC, em suporte informático, há uma...um formulário de inscrição, digamos assim?! Para se fazer esse pedido de avaliação, pelo menos essa é a forma de desencadear o processo.

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Para os CRTIC actuais, nunca o fiz! Mas fi-lo em anos anteriores, que não era em suporte informático, ainda era por envio de correio, para digamos... para os iniciais os CRTIC, que era na altura o CANTIC... E pronto, isso fiz, sim!

E: As Recomendações que na altura do CANTIC foram realizadas, foram depois implementadas?

R: Sim, sim foram. Sim, sim.

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Fundamental! Fundamental! Porque, de facto, só com as orientações específicas dum grupo, neste caso o CRTIC, que domina... e que faça...com... eficácia faz a avaliação e indicação dos sistemas... dos sistemas necessários a aplicar, é fundamental! E, também é fundamental no sentido do docentes de educação especial ou os encarregados de educação se sentirem acompanhados nessa aplicação e na evolução ou não e na reformulação das respectivas tecnologias.

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração no estudo, quer ainda acrescentar alguma coisa relacionada com este tema?

R: Não penso que não, penso que as perguntas que me fez abrangem toda a informação.

E: Obrigada

ENTREVISTA – DEE AESI (Agrupamento Escolas SI)

Data: 01/07/2011

Hora: 11h

Local: AESI

Entrevistado: DEE nº 20 (Docente contratado para a educação especial, em substituição da colega que se encontra com atestado médico por doença prolongada)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: Sim, senhora, isso é com muito prazer que estou aqui! Então professor CP, professor de educação especial há menos de um ano, mais o quê?

E: Idade.

R: Idade: 40 anos e agrupamento muito... (risos e brincadeira sobre a sua experiência de trabalho muito positiva durante este ano) Muito Bom! (riso e gargalhada) Agrupamento de Escolas de SI.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Pouco ou nada, penso que tem a ver com as novas tecnologias aplicadas aos nossos alunos com NEE?! Alguns softwares que há e que vão tentando aplicar a alguns casos que vão aparecendo nas escolas, o resto não sei mais!

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: Claro! Claro é o de S. da Escola AH! Isso, eu sei porque já tive em S. muito tempo. (riso)

E: Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Não, só agora quando tivemos o Encontro de novas tecnologias (refere-se ao “1º Encontro e Tecnologias: Ideias e Práticas” que se realizou no cancelho), é que ouvi falar dele mais especificamente e que as pessoas responsáveis deram a cara pelo... pelo... pelo centro!

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC?

R: Não, isso deve constar do... da página eletrónica da DR... Direção Geral dos recursos e inovação curricular?!

E: DGIDC?

R: Mas, no concreto, não!

E: E, se necessitar, por exemplo, de fazer um pedido de avaliação para um aluno que tenha, sabe como fazê-lo?

R: Claro! Tem uma ficha online (riso) e manda-se para eles! Depois eles tentam vir, dentro do possível deles virem atender o caso.

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Não!

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Claro, que sim! Claro que sim! É uma mais-valia para estes meninos! Já é para os normais... para as pessoas que não têm necessidades, quanto mais para estes¹³⁵... (nota-se alguma emoção no tom de voz que fica mais baixo) que têm mais limitações! Acho é que... está pouco trabalhado, pouco desenvolvido, isso tem algumas carências nessa área.

E: Muito obrigada pela disponibilidade (entrevistado responde logo)

R: De nada! Foi com muito gosto!

E: Agradeço muito a sua ajuda e colaboração no estudo, se quiser ainda acrescentar alguma coisa?

R: Eu, só penso que devia haver aquilo que disse também na minha... que fiz a formação no ano passado, aquilo que também disse no meu trabalho (refere-se à reflexão do final do ano sobre o projeto do grupo de educação especial) que tem a ver com a realidade de T (do concelho) que devia haver uma... como é que eu hei de dizer?! Uma brochura, um desdobrável, com os recursos que a gente tem, que existem, por exemplo: a nível de software, a nível do CRIT, a nível do CIRE, a nível do NELI(?). Devia de haver uma entidade, que coordenasse ou fizesse uma edição, de uma mini brochura, para quem está no terreno, que é o nosso caso e dizemos: “agora temos este problema e vamos ali! Vamos ali!” a nível da região de Leiria, da região de S., da região do Alentejo, da região de Lisboa... Uma mini, uma ferramenta para a gente dizer: olha, agora vamos bater àquela porta, para resolver os nossos problemas, porque uns mandam para um lado, outros não sabem se existe! Outros não sabem se é para aqui ou ali e... Porque temos as coisas e estamos a gastar dinheiro nelas, e... Porque eu acredito e acredito muito, muito... porque somos se calhar uns 60 em T? (informação incorreta: só há 26 DEE em todo o concelho de T.). Metade, não se sabe o que é que existe em T. na GP (refere-se ao AEGP)... E, elas têm ferramentas muito boas... o CIRE, também tem ferramentas muito boas! O colégio (refere-se ao AENA), Também tem ferramentas muito boas, mas ninguém sabe! Não há partilha, não há divulgação! Não há uma coisa oficial! Dizer olha, há... dizer há este software, esta situação para estes meninos todos, não há, não existe! Cada um trabalha no seu, no seu campo!

E: Nem que seja a nível do concelho, se calhar?

R: Neste caso, este CRTIC, devia de ser, na minha opinião, não sei?! Humilde! Um Editor, uma brochura a dizer: olha existe isto... Façam o favor!

E: São muitos concelhos! Eles não conseguem fazer!

R: OK! Mas isto é a minha opinião! Estou a falar do que existe no terreno! Eu sei, não... Ouvi falar que existe algumas coisas que existem no CIRE, que existem na GP, que existem na JR, no liceu, não sei de nada e eles não sabem de nós! Estamos todos aqui às cegas, com potenciais, recursos à nossa porta! Para resolver os nossos problemas, os nossos e o dos meninos!

E: Pois! OK! Obrigada.

R: De nada! OK! Foi um gosto!

**ENTREVISTA – DEE
AENAP (Agrupamento Escolas N. A. P.)**

Data: 17/07/2011

Hora: 18h

Local: AENAP

Entrevistado: DEE n° 21 (DEE em função no 1º e 2º Ciclo)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: Então, chamo-me CC, tenho 38 anos, sou professora de educação especial e pertenço ao AENAP, em T.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Eu penso que são centros que pretendem incluir pessoas com NEE, na sociedade?! Portanto, assim de uma forma genérica, é esta a ideia que tenho! Que são centros que mobilizam recursos humanos e materiais... E, que promovem com isso, a inclusão de cidadãos na sociedade, seja na escola, seja... Portanto, tenho uma perspectiva de escola e, se calhar, uma perspetiva mais abrangente, em termos de sociedade.

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: Sei é o de S.

E: Teve informação ou divulgação sobre a sua existência?

R: Tive, por acaso tive a divulgação por e-mail... através... Tive, divulgação por causa de formações que eles começaram a fazer lá e começaram a divulgar por e-mail e através da plataforma, também.

E: Plataforma MOODLE?

R: Sim!

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC?

R: As finalidades, portanto as finalidades, já disse uma mais geral que é a inclusão de cidadão. Penso que, desde crianças, desde de bebés, crianças em idade pré-escolar, até cidadãos, pessoas adultas. Pronto, essa é a finalidade mais abrangente. Atribuições, penso que vão desde o diagnóstico das limitações da pessoa em termos de funcionalidade, de funcionamento e funcionalidade na vida prática, ou seja, em casa, seja na escola ou seja até noutras... Penso que aí já era mais o ideal! Mas principalmente, casa e escola, acho que são as duas vertentes. Pronto, a avaliação das necessidades... Depois, estudo de tecnologias que são necessárias, em termos de adaptação da condição da pessoa, ao contexto onde ela vive e estuda, neste

¹³⁵ O Docente entrevistado é deficiente motor, com graves limitações de marcha (só se consegue deslocar com canadianas) e dá valor às potencialidades das tecnologias.

caso e a intervenção que passa, precisamente pela utilização sistemática dessas, de forma, a que a pessoa seja funcional e autónoma e independente.

E: Se necessitar sabe como fazer um pedido de avaliação para o CRTIC?

R: Sei, que eles têm os formulários, nós preenchemos com alguns dados da criança e enviamos para lá e que depois são... Penso que, são eles que fazem depois lá o contacto com a família e a criança.

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Ora bem, com os CRTIC, não! A experiência, a minha única experiência foi com o CANTIC, que já foi há muitos anos, precisamente para avaliar as condições de uma criança com *Espinha Bífida* e avaliar as condições em casa, portanto adaptar o computador, a mesa, portanto, uma série de coisas que tinham de ser adaptadas e fiz! Participei nessa.

E: Pelo antigo CANTIC? Não com pelos CRTIC?

R: Não, não.

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Acho, acho para já, tenho de dizer porquê, não é?! (tosse) Para já, porque é assim, para já porque todo o princípio em si, da inclusão! Essa é a primeira coisa! Acho extremamente pertinente e importante; segundo, porque mexendo com tecnologias, são equipamentos caros, são... Pronto, mexe com toda uma série de equipamentos caros, segundo eu sei, eles não são... eles são tipo emprestados ou ... Portanto, aquilo, há uma forma de ir gerindo os recursos materiais, de forma à que, depois, mesmo que deixem de ser necessários, possam ir passando para outros utentes e outras... Esta é a perspectiva que eu tenho! A ideia que eu tenho: acho que é pertinente pelo princípio e pela...

E: No sentido de ele ser: um centro de recursos que empreste os materiais?

R: Que empresta, que disponibiliza, que... pronto, nesse sentido, acho que é necessário porque são equipamentos alguns deles são caros!

E: Muito caros!

R: Muito caros! E, também, agora, naquela questão da parte das crianças, dos brinquedos adaptados e isso tudo e depois as crianças vão crescendo, não é?! Vão deixando de ter necessidade daqueles brinquedos e vão precisar doutros e portanto há ali uma... um conjunto de matérias que vai sempre sendo reaproveitado! Pronto! Mais em termos de necessário? Acho que é um suporte, pode ser, não sei se é ou não, mas acho que pode ser um suporte muito importante para os professores de educação especial! Aí sim, em termos de orientação, mesmo para a escola, como suporte de orientações para utilização destas tecnologias, é extremamente importante!

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda, quer ainda acrescentar alguma coisa, em relação a este tema?

R: Quer dizer, o que posso acrescentar é que ainda não temos realmente, o que eu acho é que ainda não temos muita visibilidade da presença destes centros nas escolas! Pronto! No meu caso, porque ainda realmente ainda não tive a necessidade de recorrer a estes centros, para fazer qualquer avaliação, não tive ainda nenhum aluno nestas circunstâncias, mas, assim de uma forma mais genérica, não vejo que haja, assim, uma ligação muito estreita ainda entre estes CRTIC e as escolas... os docentes de educação especial, as escolas e isso tudo! Isso, acho que ainda não está bem sedimentado! (risos)

E: Ok, muito obrigada!

ENTREVISTA – DEE AESI (Agrupamento Escolas SI)

Data: 20/07/2011

Hora: 10h

Local: AESI

Entrevistado: DEE nº 22 (Docente contratada em função na EE, no 2º Ciclo)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento a que pertence?

R: O meu nome é CCRRG, tenho 39 anos, sou professora de educação especial e pertenço ao AESI.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Penso que sim.

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: O CRTIC que abrange o meu agrupamento é o de S.

E: Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: só tive essa formação através da formadora da A., antes não sabia!

E: E, sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC? Para o que é que eles servem?

R: Portanto, estes centros servem para minimizar... portanto, as limitações dos nossos alunos, principalmente aqueles que têm limitações mais graves, disponibilizando equipamentos informáticos e outras... Pronto, outras... se calhar servem também para avaliações, julgo que servem também para avaliar os alunos, caso tínhamos algumas dúvidas, mas também confesso, como nunca utilizei estes CRTIC, ainda estou num terreno por descobrir

E: Se necessitar sabe como fazer um pedido de avaliação para o CRTIC?

R: Pois...eh! ... (tenta lembrar-se). Mais ou menos, mais ou menos, penso que é através da segurança social?! Mas também há outro, não é... não sei... essa informação já, já...

E: Já respondeu que nunca pediu uma avaliação?

R: Não, não.

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Eu penso, julgo que é muito importante, mas também, nunca utilizei e queria te explicar porquê, porque não tive necessidade, porque os meus alunos nunca necessitaram de... nenhum tipo de... equipamento especial... Pronto, acho que é muito importante, na medida em que, se houver aluno com muitas limitações, este recurso é de facto, muito importante

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda, quer ainda acrescentar alguma coisa relacionada com este assunto?

R: Não, penso que não e agradeço a disponibilidade.

**ENTREVISTA – DEE
AESI (Agrupamento Escolas SI)**

Data: 20/07/2011	Hora: 10h30
Local: AESI	
Entrevistado: DEE nº 23 (DEE em função no 2º Ciclo)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento de escolas a que pertence?

R: TG, professora de educação especial, tenho 48 anos e pertenço ao AESI.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: sim.

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: é o de S.

E: Sim e teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Sim, sim tive.

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC? Para o que é que servem?

R: É para... portanto... para apoiar meninos a nível de recursos técnicos, não é?! Miúdos com NEE! E, não só, porque também posso acrescentar?

E: Sim.

R: Eu tive conhecimento no início do ano, de um caso, de uma criança não era de educação especial, mas tinha uma doença muito rara e... (**fim da cassette**) ...

E: Vai então voltar a explicar aquela situação daquele menino, que referiu e que foi avaliado pelo CRTIC de S. e até não é aluno com NEE?!

R: Pronto, portanto ele não chegou a ser avaliado, portanto... ele não é um aluno com NEE, mas estava inserido numa turma a qual eu era professora, tinha lá alunos com NEE e a directora de turma questionou-me sobre as possíveis ajudas que poderiam existir para este menino, tem uma doença que é chamada *Púrpura* e falta muito às aulas, porque tem de estar muito tempo em casa e então eu contactei com...

E: O CRTIC?

R: Com o CRTIC e eles foram super simpáticos! Disponibilizaram-se logo para vir cá, ver o menino, fazer uma avaliação e falaram na possibilidade de instalarem uma ... sistema...

E: Sistema *Teleaulas*?

R: O sistema *Teleaulas*, pronto, entretanto, isso ficou em *stand by*, porque o menino começou a melhorar e... portanto, ainda não foi necessário eles cá virem para essa criança, mas pronto!

E: Então, se necessitar sabe como fazer um pedido de avaliação para o CRTIC?

R: Sei, sei, no site deles, eles têm as coisas todas necessárias para se fazer.

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação? Sim então?

R: Eu também tive um aluno que era acompanhado, apoiado e acompanhado pelo antigo CANTIC que este veio substituir, não é?!

E: Sim?

R: E, portanto, esse aluno, eles vinham, não digo todos os períodos, mas pelo menos uma vez por ano, vinham fazer uma avaliação (deve querer dizer: reavaliação/monitorização). Na altura, deram-lhe um computador para trabalhar na sala de aula!

E: As Recomendações que foram pedidas para esse aluno foram concretizadas? (recomendações do CANTIC)

R: Foram, foram concretizadas, sim.

E: E na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Acho que sim, porque, por vezes, nós, os professores de educação especial não sabemos, não temos conhecimento de tudo o que existe nesta... nesta área, neste campo e isto é ótimo para sabermos para ajudar os nossos alunos a terem sucesso!

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração no estudo, quer ainda acrescentar alguma coisa?

R: Beijinhos para si! (risos)

**ENTREVISTA – DEE
AESI (Agrupamento Escolas SI)**

Data: 20/07/2011	Hora: 11h
Local: AESI	

Entrevistado: DEE nº 24 (DEE em função no1º Ciclo)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento de escolas a que pertence?

R: Então é assim, eu sou docente de EE, chamo-me MB, tenho 45 anos e pertenço ao AESI.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sim, são centros que apoiam os alunos com NEE, nomeadamente a nível da aquisição das ajudas técnicas e equipamentos específicos.

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: É o CRTIC de S.

E: Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Sim, sim desde... já sabia, essencialmente desde o início deste ano, que falámos sobre este CRTIC.

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC?

R: Sim é apoiar os alunos que precisam de... equipamentos específicos, softwares, portanto alunos com... dificuldades cognitivas... e... limitações físicas.

E: Se necessitar sabe como fazer um pedido de avaliação?

R: Sim é através de formulários que estão *online*. Eu, já... já preenchi.

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Sim, (riso) Exatamente, eu já fiz um pedido este ano lectivo, para um aluno que eu tenho, com paralisia cerebral e outro tipo de problemáticas, mas essencialmente, paralisia cerebral.

E: E essas Recomendações que foram feitas pelo CRTIC foram realizadas?

R: Sim, sim. Ele tem dificuldades em termos de comunicação, linguagem e fala, em termos de linguagem expressiva, ele praticamente não tem e foi sugerido o programa *Boardmaker* e isso foi através da escola, do apoio social.

E: do ASE?

R: Sim, foi tudo encaminhado e agora estamos à espera, com a ajuda do CRTIC, é evidente! Estamos à espera de uma resposta favorável?!

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Sim, acho que é muito importante, aliás, fizemos uma reunião, em que eu própria fui esclarecida de outras... de outros assuntos que eu também não dominava e acho que é importante este tipo de centros estarem a trabalhar em parceria com as escolas.

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração neste estudo, se quiser ainda acrescentar mais alguma coisa sobre este tema?

R: Não e agradeço o facto de estar a ser entrevistada e de participar neste estudo. (risos)

**ENTREVISTA – DEE
AESI (Agrupamento Escolas SI)**

Data: 20/07/2011	Hora: 11h 30
Local: AESI	
Entrevistado: DEE nº 25 (DEE em função no1º Ciclo, destacada por mobilidade e aproximação à residência)	

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento de escolas a que pertence?

R: O meu nome é MFFR, tenho 48 anos de idade, sou professora do 1º ciclo do ensino básico, mas com especialização em educação especial, pertenço ao agrupamento da Batalha, Quadro de escola, mas estou com aproximação à residência, na escola de SI, no AESI.

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sim, sei.

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: Sim sei é o CRTIC de S.

E: Teve informação/divulgação sobre a sua existência?

R: Sim por e-mail e pela professora A.

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC?

R: As finalidades e atribuições do CRTIC são diversas, uma delas é fazer avaliação de meninos com NEE, para poder... portanto, como é que eu de dizer... para poder depois facultar certos materiais que tem a ver com a... com as TIC, para ajudar os meninos com NEE, em certas situações muito específicas, deficiências motoras, visuais...

E: Já alguma fez um pediu de avaliação?

R: Ao CRTIC, não! Mas sim ao CANTIC.

E: Ao antigo CANTIC?

R: Na altura ainda não havia o CRTIC

E: E sabe como fazer um pedido de avaliação para o CRTIC?

R: Através do formulário que está na internet e que... também pode-se entrar em contacto telefónico e depois ficar estar à espera que nos contactem.

E: Quando fez essa avaliação ao CANTIC as recomendações foram realizadas?

R: Sim, sim responderam... atempadamente... ao que foi solicitado...

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Sim e cada vez mais porque é muito importante para os alunos com NEE de vários tipos, com já disse, deficiências motoras, visuais...

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração neste estudo, quer acrescentar ainda alguma coisa sobre este tema?

R: O que quero acrescentar é que a professora Anabela é incansável e deve continuar assim!

**ENTREVISTA – DEE
AESI (Agrupamento Escolas SI)**

Data: 20/07/2011

Hora: 12h

Local: AESI

Entrevistado: DEE nº 26 (DEE em função no 2º Ciclo, representante dos serviços técnico-pedagógico e destacada por mobilidade e aproximação à residência)

Entrevistador (E): Vamos começar pela identificação pode dizer-me o seu nome, idade, profissão e Agrupamento de escolas a que pertence?

R: Chamo-me PCG, sou docente de educação especial, estou destacada no AESI, mas pertenço ao agrupamento de escolas de Ferreira do Zêzere, tenho 41 anos, quase a fazer os 42 (riso).

E: Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?

R: Sim, aliás, já tive contacto com eles este ano.

E: Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?

R: é o CRTIC de S.

E: Teve informação e divulgação sobre a sua existência?

R: Tive... Mas é assim, posso... também... tive o contributo da professora A: (risos)... que me ajudou nesse aspeto!

E: Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC?

R: Sim, este ano fiquei mais conhecedora desses aspetos...

E: E, se necessitar sabe como fazer um pedido de avaliação para o CRTIC?

R: sim, sim sei que eles têm na página... na internet, temos o pedido de avaliação que devemos preencher e que podemos enviar via *online* ou pode ser por correio, que eles também têm a direcção.

E: Já alguma vez pediu alguma avaliação?

R: Sim, este ano!

E: E, as recomendações que o CRTIC fizeram foram realizadas?

R: Pronto, é assim... eles deram algumas recomendações a nível de hardware que não foi adquirido ainda porque o Jardim de escola ainda não tem computador, como vai ser apetrechado, em princípio vamos então arranjar aquele teclado que eles recomendaram. Em relação a uma nova reunião vai ser feita quando o aluno entrar para o 1º ciclo, que não vai entrar, ele vai estar mais um ano no jardim.

E: Na sua opinião, acha importante e/ou necessário este tipo de recurso para a Educação Especial?

R: Ah, sem dúvida, são opiniões válidas, embora eles não possam ape... “apetrahah”...

E: Apetrechar?

R: Apetrechar-nos com o material, pelo menos temos a sugestão e depois havemos de arranjar a forma de o adquirir!

E: Muito obrigada pela disponibilidade e agradeço muito a sua ajuda e colaboração no estudo, quer ainda acrescentar mais alguma coisa?

R: Não obrigada, está tudo dito. (risos)

APÊNDICE 17 - PROTOCOLOS OBSERVAÇÃO CRTIC N.º 1

Protocolo de Observação CRTIC n.º 1 - DREN

CRTIC do C. Data: 11 /03 / 2011
Escola: EB 2,3 do C. Hora: de 9h até 10h30

Contextualização: (porquê e para quê)

Esteve toda a equipa do CRTIC presente (M, S e F), nesse dia uma aluna com NEE tinha apoio no centro e uma Educadora da Unidade de multideficiência do agrupamento veio ter formação para trabalhar com o software *GRID*. A Educadora demonstrou esta necessidade para comunicar com um aluno que utiliza comunicação alternativa (SPC).

A unidade de multideficiência encontra-se na porta ao lado das instalações do CRTIC.

Nota-se que voltei a insistir para observar à avaliação que iria decorrer às 10h30, mas responderam-me que era complicado e que eram precisas muitas autorizações, por isso a observação só unicamente realizada no centro no âmbito do apoio directo.

Hora	Observação	Notas complementares Inferências
9h	A Professora M estava no centro ao computador a ver e responder aos emails recebidos. Entra uma aluna a M vai ao seu encontro e diz-lhe: “A professora S ainda não chegou...podes ir para o computador ouvir música, se quiseres?! Mas baixinho está bem?!”. A aluna instala-se em frente ao computador. Acede à internet e procura no <i>Youtube</i> uma música. Ouve a música baixinho a sair do computador e a aluna está a ouvir. M volta para o computador onde estava do outro lado da sala. Estão de costa uma para outra. M continua a ver e responder aos emails do centro. Passado uns 5 minutos vai ver ao que a aluna está a fazer, senta-se ao seu lado e pergunta: “o que estás a fazer com a professora S?” A aluna responde: “<i>PowerPoint!</i>” vai procurar no computador e abre uma pasta com vários, e abre um <i>PowerPoint</i>. Passe vários slides que fez com a S e M vê a apresentação. A aluna diz: “já acabei”. M pergunta: “já está terminado, tudo?” aluna responde que “sim” M diz: “vamos procurar um tema para C!” Vai abrir um armário e procura um livro, olha para vários e fecha o armário, acaba por ir a uma estante onde se encontrava livros com histórias expostos na sala. Pega num e dirige-se para junto da aluna diz: “olha, vais passar a história do Capuchinho Vermelho, deixa um espaço para os desenhos”. Aluna pega no livro e executa a tarefa proposta pela M. M volta para o computador onde estava e continua com os emails.	Só estava uma docente das docentes que compõe a equipa do CRTIC (M faz meio tempo no centro e o restante está como docente de educação especial no agrupamento). A F é docente de educação especial e coordenadora do CRTIC está com horário completo no CRTIC. A S é docente de TIC no agrupamento e só tem 12 tempos letivos para o CRTIC. A profª S dá apoio direto à aluna, à 6ª feira de manhã. Também tem outros alunos a quem dá apoio direto semanalmente no centro. A aluna parece estar habituada a utilizar livremente o computador e não tem dificuldades na sua utilização. A M e a aluna estão a falar muito baixinho e mal se ouve o que dizem. M tenta procurar um trabalho para a aluna fazer enquanto a S não vem. A aluna continua a trabalhar sozinha no computador, utilizando o <i>GRID</i>.
9h10	S entra na sala e cumprimenta as pessoas presentes, diz: “Bom dia”. Explicou o seu atraso. Senta-se ao lado da aluna e verifica o que está a fazer. Diz para a aluna: “hoje é que foi um dia de folga?!”. M explica que disse a aluna para passar a história do Capuchinho Vermelho com símbolos. Entra a Coordenadora F que cumprimenta as professoras e explica que ontem fez um telefonema à mãe da aluna que têm para avaliar hoje de manhã. S está sentada ao lado da aluna que continua a passar a história com símbolos. S diz: “isso é o caso que não tem símbolo para ele, então vais...” e faz como se tem de fazer quando a palavra não tem símbolo associado. A aluna continua a passar a história. M e F estão no meio da sala a falar, tratando de questões relacionados com o funcionamento do centro. Têm a sua frente Boletins Itinerários. S fiz para a aluna: “OK, escreve ...”. A aluna continua a escrever a história e utilizar os símbolos do <i>GRID</i>.	A S justifica o seu atraso explicando que durante a noite rebentou a sua caldeira e teve de limpar a água que inundou a casa. Já tinha telefonado à M avisando do que se estava a passar e que iria atrasar-se. A avaliação da aluna acamada ficou para às 10h30, depois da observação, atendendo à minha vinda. A aluna costuma e gosta de fazer esse trabalho para outros alunos. Os boletins de itinerários são para as despesas de deslocações que fazem para realizar as avaliações fora do centro. M e F combinam

9h20	M e F falam dos compromissos e têm à sua frente a agenda. Voltam para o computador onde M tinha os emails abertos. F diz “na segunda-feira... então tem de ficar para depois, só temos para 25 de Março...para ela, é capaz de ser difícil!” M responde baixinho que “sim” e escreve no computador. S continua ao lado da aluna a passar a história, ajudando-a quando não encontra ou, não tem símbolo para a palavra. F e M estão ao computador a ver e responder aos emails recebidos. F diz “temos que ver isto!” e dirige-se para o ecrã de ampliação. M vai ter com ela. Estão as duas em frente ao ecrã. S pergunta: “o que é?”. Deixa a aluna que fica sozinha ao computador e dirige-se para junto das colegas para ver o material. Falam de fios e dos cabos. S diz “havemos de experimentar!” volta para junto da aluna e diz: “ então ele não reconhece a palavra <i>lanchinho</i>? Faz F11 e vai escrever <i>lanchinho</i>!” F e M continuam em frente ao ecrã. F diz: “o mais grave é que nunca acabaste!” S responde: “queres que me desfaça em cabos? ... Primeiro quero experimentar com outro computador!” F vai buscar o Magalhães e vai junto do ecrã de ampliação. F anda na sala com o Magalhães na mão. M vai abrir uma pasta e retira um portátil que vai pôr junto ao ecrã de ampliação. S pergunta: “qual é a ideia?” M responde: “ligar o Magalhães ao ampliador!” S levanta-se vai ter com a M e liga os fios do portátil ao ecrã. M pergunta: “achas que pode ser?” S está sentada com o portátil à frente e responde” só que está-me a dar problemas no portátil! A configuração... isto no Magalhães...não há hipóteses...deve funcionar como um projetor”. F entra na sala e diz: “ainda por cima hoje era dia de folga!” S continua no portátil e no ecrã. Vê-se um texto ampliado no ecrã. M está com um dossier aberto e lê. F pergunta: “leva-se a pasta com a informação”. M e S responde que “não é preciso!”. S pergunta: “ mas não é uma visita informal?” M responde: “ vamos ver se ela está melhor!” Aluna continua sozinha no computador. M voltou para os emails e escreve uma resposta que envia. Diz para as colegas: “ já estão as APPC todas!”. Levanta-se e vai escrever algo na agenda que estava na mesa do centro da sala. F vai ter com a aluna e olha para o que ela estava a escrever. Diz: “despedindo-se da mãe!” M diz: “vou mandar uma mensagem para a Unidade de Campos, para saber como se lá chega!” A E bate à porta e entra. As colegas dizem-lhe: ” vais aprender mais alguma coisa...” Aluna chama a professora. S vai ter com ela e senta-se aos seu lado, diz: “ a primeira já está gravada? ... guardar como...Capuchinho Vermelho...” Aluna faz o que a professora diz para ela fazer. F fala com a E sobre os alunos “ Sabes que o R tem o <i>GRID</i>?” E responde que “sim” F “devia de ter um ecrã tátil também...” Aluna diz para S “já está! Está na hora, <i>stora</i>!” S “mas, não fizeste quase nada!” Aluna despede-se da professora e sai da sala “até para a semana”. S vai ter com as colegas. S e E estão em frente ao computador que M estava a utilizar. S começa e explicar como funciona o software “ como funciona o GRID?! Tem um ambiente personalizado... temos assim o GRID com vários ambientes... um para cada aluno” S mostra o ambiente do aluno com quem vai trabalhar E e o que já foi trabalhado. Vê-se no ecrã várias caixas com imagens. M e F estão a programar a avaliação que irão fazer a seguir, juntando papéis num dossier. S diz “voltando, aqui ao R... está aqui o botão, é sempre botão, na área da comunicação”	quem vai assinar os boletins e receber o dinheiro (fazem uma vez uma, outra vez a outra). A aluna não parece ter dificuldades na execução da tarefa e só recorre à ajuda da professora quando não tem símbolo para a palavra. As professoras têm um problema técnico, mas quem consegue resolver é a colega de TIC que percebe das compatibilidades técnicas e dos sistemas eletrónicos. O problema era ligar o ecrã de ampliação ao Magalhães, para um aluno com problemas de visão. F foi à sala da multideficiência ver se a Educadora (E) já estava lá. Era o seu dia de folga. F pergunta às colegas se devem levar a informação toda para a realização da avaliação. M estava a responder/enviar emails às instituições APPC. F percebeu que a aluna estava a escrever com erros. A equipa do CRTIC brinca com a colega porque era o seu dia de folga mas ela veio para a formação.
9h30	M e F falam dos compromissos e têm à sua frente a agenda. Voltam para o computador onde M tinha os emails abertos. F diz “na segunda-feira... então tem de ficar para depois, só temos para 25 de Março...para ela, é capaz de ser difícil!” M responde baixinho que “sim” e escreve no computador. S continua ao lado da aluna a passar a história, ajudando-a quando não encontra ou, não tem símbolo para a palavra. F e M estão ao computador a ver e responder aos emails recebidos. F diz “temos que ver isto!” e dirige-se para o ecrã de ampliação. M vai ter com ela. Estão as duas em frente ao ecrã. S pergunta: “o que é?”. Deixa a aluna que fica sozinha ao computador e dirige-se para junto das colegas para ver o material. Falam de fios e dos cabos. S diz “havemos de experimentar!” volta para junto da aluna e diz: “ então ele não reconhece a palavra <i>lanchinho</i>? Faz F11 e vai escrever <i>lanchinho</i>!” F e M continuam em frente ao ecrã. F diz: “o mais grave é que nunca acabaste!” S responde: “queres que me desfaça em cabos? ... Primeiro quero experimentar com outro computador!” F vai buscar o Magalhães e vai junto do ecrã de ampliação. F anda na sala com o Magalhães na mão. M vai abrir uma pasta e retira um portátil que vai pôr junto ao ecrã de ampliação. S pergunta: “qual é a ideia?” M responde: “ligar o Magalhães ao ampliador!” S levanta-se vai ter com a M e liga os fios do portátil ao ecrã. M pergunta: “achas que pode ser?” S está sentada com o portátil à frente e responde” só que está-me a dar problemas no portátil! A configuração... isto no Magalhães...não há hipóteses...deve funcionar como um projetor”. F entra na sala e diz: “ainda por cima hoje era dia de folga!” S continua no portátil e no ecrã. Vê-se um texto ampliado no ecrã. M está com um dossier aberto e lê. F pergunta: “leva-se a pasta com a informação”. M e S responde que “não é preciso!”. S pergunta: “ mas não é uma visita informal?” M responde: “ vamos ver se ela está melhor!” Aluna continua sozinha no computador. M voltou para os emails e escreve uma resposta que envia. Diz para as colegas: “ já estão as APPC todas!”. Levanta-se e vai escrever algo na agenda que estava na mesa do centro da sala. F vai ter com a aluna e olha para o que ela estava a escrever. Diz: “despedindo-se da mãe!” M diz: “vou mandar uma mensagem para a Unidade de Campos, para saber como se lá chega!” A E bate à porta e entra. As colegas dizem-lhe: ” vais aprender mais alguma coisa...” Aluna chama a professora. S vai ter com ela e senta-se aos seu lado, diz: “ a primeira já está gravada? ... guardar como...Capuchinho Vermelho...” Aluna faz o que a professora diz para ela fazer. F fala com a E sobre os alunos “ Sabes que o R tem o <i>GRID</i>?” E responde que “sim” F “devia de ter um ecrã tátil também...” Aluna diz para S “já está! Está na hora, <i>stora</i>!” S “mas, não fizeste quase nada!” Aluna despede-se da professora e sai da sala “até para a semana”. S vai ter com as colegas. S e E estão em frente ao computador que M estava a utilizar. S começa e explicar como funciona o software “ como funciona o GRID?! Tem um ambiente personalizado... temos assim o GRID com vários ambientes... um para cada aluno” S mostra o ambiente do aluno com quem vai trabalhar E e o que já foi trabalhado. Vê-se no ecrã várias caixas com imagens. M e F estão a programar a avaliação que irão fazer a seguir, juntando papéis num dossier. S diz “voltando, aqui ao R... está aqui o botão, é sempre botão, na área da comunicação”	quem vai assinar os boletins e receber o dinheiro (fazem uma vez uma, outra vez a outra). A aluna não parece ter dificuldades na execução da tarefa e só recorre à ajuda da professora quando não tem símbolo para a palavra. As professoras têm um problema técnico, mas quem consegue resolver é a colega de TIC que percebe das compatibilidades técnicas e dos sistemas eletrónicos. O problema era ligar o ecrã de ampliação ao Magalhães, para um aluno com problemas de visão. F foi à sala da multideficiência ver se a Educadora (E) já estava lá. Era o seu dia de folga. F pergunta às colegas se devem levar a informação toda para a realização da avaliação. M estava a responder/enviar emails às instituições APPC. F percebeu que a aluna estava a escrever com erros. A equipa do CRTIC brinca com a colega porque era o seu dia de folga mas ela veio para a formação.

9h40	S liga os botões do som e das colunas de som. Ouve-se uma música e o sintetizador de voz a repetir o que escreveu. S diz “ele, já faz isto muito bem!” S e E constroem novos quadros no <i>GRID</i>, no ecrã vê-se caixas com escrita e símbolos e imagens. S diz “estes quadros permitem comunicar e depois temos um área que é a refeição. Foi R que escolheu!” ouve-se o sintetizador a dizer “eu gosto de leite, pão e queijo” S diz “os sentimentos” Sintetizador de voz “eu gosto de dormir...” S “depois temos outro nível” mostra a E várias caixas e diz “os quadros têm outros quadros” vai buscar um vídeo que visualizam no ecrã. Diz “já não se limita a uma ação” Ouve-se o telefone tocar e M vai atender. E cria um novo utilizador. S explica: “o que aparece por defeito é um quadro com uma série de botões e à medida que mais se vai aprendendo, mais se faz... se deixas de o fazer vais esquecer! Estas são alterações... deixas de ter aquelas seis celas e ficas só com uma. M e F continuam a falar e a organizar processos. S continua com o software. E vai fazendo e experimentando o software, de acordo com as indicações de S “vamos criar quatro celas! E executa. S “continua...” Vê-se no ecrã as celas. E pergunta a S “agora quero dar uma ordem” S mostra, fazendo ela primeiro e depois faz novamente E. S mostra como funciona cada cela, diz “cada uma tem um estilo e não varia. O estilo temos de ter cuidado como estilo!” S “então vamos escrever, por exemplo – pode” ela faz e diz “ao escrever, repara que isso alterou!” Ouve o sintetizador “comunicação” S diz “altera o aspeto da cela de vermelho, passa a amarelo”. Vê-se no ecrã a mudança de cor, de vermelho passou para amarelo. S diz “muitas vezes as imagens que o <i>GRID</i> têm, não servem para nada” mostra fotografias em vez das imagens. E percebe e acena a cabeça diz “claro!”. S mostra como se pode escolher imagens ou fotos em vez dos símbolos. Diz “mas isso até depois se pode aprender!” S explica os símbolos a E. Batem à porta e entra uma rapariga. F vai ter com ela. As duas sentam-se na mesa do meio da sala e ficam a falar de alunos, das dificuldades que têm e a intervenção que estão a ter. M continua com os processo dos alunos. S continua com E a utilizar o <i>GRID</i> explica “vamos diferenciar a imagem... escolhe! ... já tens uma cela criada...” E tem na mão o rato e vai fazendo o que S lhe indica. S diz “por exemplo – tenho fome – Vê-se no ecrã os símbolos de – tenho fome. E escolhe os símbolos e S diz “comer está aí – tenho fome – e tenho sede...” No ecrã estão três celas: “tenho fome”, “tenho sede” e “bom dia” F e M e a outra docente estão sentadas a falar e ver as listas dos alunos e a quem pertencem. S diz “agora - ir à casa de banho!” para sair é sempre fazer modo de edição... o que falta aqui é o botão de acção... Editar nova acção... tenho de pensar ... é aí...vou adicionar” No ecrã vê-se – comando – depois aciona em lista de comando, S diz “vamos outra vez ao modo de edição” E pergunta “agora é que adiciona comando?” S responde que “sim” S e E continuam no <i>GRID</i>, S diz: “agora temos o limpar... agora saís! Daí vais para o modo de edição e vamos apagar isso tudo!” E vai executando o que S lhe sugere. S diz: “no quadro - Tenho fome – temos outro quadro com alimentos, então, vamos editar um novo quadro” No ecrã vê-se o quadro e as celas com as imagens. E pergunta “não tenho quadro?” S “pois! Então vamos a duplicar teclado e vai chamar-se – comunicar <i>copy</i>- abrir e carrega em ok!” S:” editar modo de edição vai para teclado, mas não é igual e se reparares... o nome do teclado...vamos alterar estas selas” E escreve: “pão com queijo”. S diz “modificamos a imagem. S procura noutras pastas, imagens de alimentos e consegue encontrar uma	S percebe que o computador tem o som desligado. S mostra os vários quadros que estão a ser trabalhados com o aluno e E toma conhecimento das várias áreas que deverá trabalhar com o aluno. O vídeo era de uma ovelha em banda desenhada. O telefone está numa mesa ao lado do computador que está a ser utilizado. S faz um aparte, porque por vezes já não se lembra com faz. Explicou que aprendeu muito ao explorar a software e depois às vezes nem sem lembra como o fez. Quando se deixa de utilizar este tipo de software os docentes depois esquecem e já não sabem utilizar.
9h50 10h	As imagens são a representação pelos símbolos do SPC. As fotos são mais elucidativas. F no fim explicou-me que era a terapeuta ocupacional que está no agrupamento. E parece já conseguir utilizar o <i>GRID</i>, com a ajuda de S. S por vezes não se recorda como fazer e depois volta a tentar e relembra-se como fazer.	

10h10	que tem “pão” S e e procuram nas pastas imagens de frutas. S diz para E “ a cor muda a cor da sela! Amarelo para vermelho!” E executa e vê-se no ecrã a mudança de cor da sela que passou de amarelo para vermelho. S diz “ dá-me jeito redimensionar as selas” faz mostrando a E como se faz. E diz “pois!”. S procura uma pasta e depois vê-se no ecrã uma pasta com “Eu quero”, abra a pasta e mostra a E. S explica a E que a partir daí é só explorar o software “ é só experimentar e explorar que ele permite imensas possibilidades!”. Mostra a E novamente os comandos. S “ fizemos uma coisa básica, mas já dá para perceber...” Dá exemplo de alunos com quem já trabalhou. Diz “fora disso, não há mais nada.	E parece já perceber como funciona o software.
10h20		S normalmente primeiro faz para mostrar a E como deve fazer e depois E repete. E parece estar contente com a formação e já percebeu um pouco como funciona o software. S tem de ir fazer a avaliação com as colegas às 10h30, por isso sai um pouco antes e elas ficaram a combinar os últimos pormenores.

Observação CRTIC – DREN

CRTIC do Cerco - Porto	Data: 10 /03 / 2011
Escola: EB 2,3 do Cerco	Hora: de 10h até 12h

Contextualização: (porquê e para quê)

Após vários contactos telefónicos e emails enviados decidi falar directamente com as colegas para combinar a observação. Deste modo dirigi-me ao CRTIC no dia 10/03/2011.

As colegas não me autorizaram a observação da avaliação aos alunos alegando a necessidade de numerosas autorizações e porque envolvia outros agrupamentos e Encarregados de Educação. Só me era possível assistir ao que se passava no centro.

É de salientar que na informação que dispõe *online* referem que o local onde se realizam as avaliações “é nas instalações do CRTIC” e que só excepcionalmente e devidamente justificado é que fazem avaliações no exterior.

Assim, no dia 10 de Março optei por ir pessoalmente falar com as colegas. Nesse dia estavam inicialmente no centro as docentes de educação especial M e F.

Foi com muita insistência da minha parte que aceitaram a minha presença no dia seguinte e com a presença da outra colega de TIC.

Durante este espaço de tempo consegui observar o seguinte: As colegas estavam no computador a ver e a responder aos emails. Várias funcionárias entraram no centro, ora para falar com as professoras ou então para utilizarem o telefone que se encontra na sala.

A professora M esteve ao computador e por vezes a colega F ao seu lado com a informação (dossier na mão) que precisavam para responder aos *emails* recebidos. As duas davam a resposta em conjunto (M ao computador e F ditava).

Tive de esperar até às 12h porque precisavam da confirmação da colega de TIC, que estava em aulas e não podiam interromper porque estava a fazer um teste de avaliação a uma turma que tem.

Quando a colega S entrou no CRTIC, fui apresentada e foi-lhe pedido a sua autorização para o dia seguinte, uma vez que era ela que iria dar a formação. Esta aceitou e ficou combinado para o dia seguinte a observação.

As colegas ficaram a combinar uma avaliação que deviam realizar no dia seguinte a uma aluna que estava em casa e não podia ir à escola por motivos de doença.

APÊNDICE 18 - PROTOCOLOS OBSERVAÇÃO CRTIC N.º 2

Protocolo de 1ª Observação CRTIC – DRELVT

CRTIC de S: Escola: EB 2,3 A. H. – S.	Data: 20 /01 / 2011 Hora: de 11h até 12h30

Contextualização: (porquê e para quê) Equipa do CRTIC é composta por 3 docentes, todos da Educação especial, um deles tem Mestrado em TIC. Fazem as avaliações em conjunto.

O aluno com Paralisia Cerebral que se encontra no 8º ano, tendo sido avaliado pelo CANTIC em 2003. Teve na altura um computador, mas neste momento, não está a utilizar na escola.

O Docente de Educação Especial (DEE) que acompanha o aluno pediu a avaliação/reavaliação e esteve presente durante a avaliação. Fez o pedido em nome do Conselho de Turma, uma vez que o aluno escreve com muita lentidão e não consegue acompanhar os conteúdos programáticos das várias disciplinas teóricas.

Hora	Observação	Notas complementares Inferências
11h	Conversavam com o aluno perguntando como estavam as coisas.	A equipa do CRTIC: P., S. e C. já se encontravam sentados na mesa do fundo (mesa adaptada para Cadeira de rodas), os professores e o aluno estavam à volta da mesa todos à volta da mesa.
11h15	O aluno olha por cima dos óculos e as Profª S. e C. comentam essa situação com o aluno: S: "aqui atrás das orelhas!" Aluno: "o quê as hastes?" C: "sim as hastes." Aluno: "não, não..." C: "isso dá-me ideia que muitas vezes vem um bocadinho, não é?" Aluno: "exactamente!" C: "eles caiem um bocadinho, pois é!" S: "Já tinhas parado de olhar por cima?" Aluno: "isto ao início estava-me apertado e depois..." S: "Ah!" C: "agora tens de lá ir à casa dos óculos, para ajustar!" C: "É, eles dão sempre um bocado de si". S: "então estávamos a falar por causa de usares o computador, estavas a dizer, que achavas que era melhor? Como é que..." Aluno: "em termos de rapidez!" S: "Sim?" P: "então onde é que anda esse computador?" S: "ficou em casa! Ficou à espera que lhe dissessem para o trazer outra vez..." Aluno: "estava à espera que os professores mandem!" P: "Mau! Nós nunca devemos fazer o que os professores mandam!" (risos) S: "ah, vais-te já embora... não!" P: "não!" (risos e brincadeiras) Perguntam se o aluno não tem computador: P: "então o computador está em casa, quantos anos tem o computador?" Aluno: "quantos anos? Já, o tenho desde 2004" P: "então faz lá a conta, vá! Está um pouco preguiçoso, hoje! ... 2004 para 2011 são quanto? Vá pensa lá! ... É do nervoso, estás nervoso de estar aqui? ..." S: " não, não..." Aluno: " para aí 7 anos" P: " Pois é um computador um bocado velhote! Sabes qual é a marca? Não te lembras? Não é?!" Aluno: "da parte de trás do monitor?" P: "não é bem! ... Então e... como..." P: "Quando apareceu agora esta cena do e-escola" Aluno: "comprei um, mas ficou para a minha mãe! S e C: "ah!" (risos) P: "Muito bem!" Aluno: "a minha mãe não devia ficar com ele, mas..." P: "se a Ministra da Educação sabe tu estás feito ao bife!" Aluno "o quê?"	As docentes comentam o facto, do aluno ter os óculos mal posto e parece não ver bem. O aluno teve um computador fornecido pelo antigo CANTIC. Os professores brincam com o aluno por ele obedecer sempre aos professores e como lhe disseram para não fazer tudo, ele tenta ir embora (brincadeira para o aluno ficar mais à vontade). O aluno não conhecia nem os professores, nem o CRTIC, na escola, é a 1ª vez que vem ao centro. O aluno tenta fazer a conta mentalmente. Alguns ruídos e não se percebe as respostas das colegas. Todos ficam surpreendidos com a resposta do aluno. A mãe ficou com o computador novo do aluno e este ficou com o antigo que teve em 2004. Os professores fazem uma chamada de atenção ao

P: “Então mas os computadores são para os alunos, não é para as mães dos alunos!” Aluno: “mas está provado?” S: “Está provado” mas!” P: “Tinha um computador e dava-o à minha mãe tinha logo a Ministra da Educação à perna!” Aluno: “Eu até queria ficar com ele...mas a minha mãe... não se pode recusar nada! Tens de dizer à mãe...” S: “Que tal fazerem a troca, se tu tinhas um teu de 2004...! Então...” Aluno: “dava-lhe o antigo!” S: “Pois!” C: “exactamente!” P: “vamos ter de negociar isto! Aqui o Sr. Professor quando a mãe vier à escola, amanhã... vai ter de falar nisso! E temos de trocar! O outro é mais velhote, mas dá perfeitamente para ligar à internet e para processamento de texto, percebes?” Aluno: “o outro?” P: “o mais antigo!” Aluno: “O mais antigo não dá porque já tentei” P: “Não dá? Como é que sabes que não dá?” Aluno: “não dá...Porque já” P: “ não tem placa de rede?” P: “Sim?” Aluno: “Pronto tentei pôr a net!.. Depois... Disseram que não dava!” Pedem ao aluno para trazer o computador antigo para o prof. P ver como está e verificar em que estado se encontra. P: “Então vamos combinar uma coisa: vais trazer o antigo para a escola, certo?” Aluno: “sim!” P: “Vens aqui ao gabinete, trazes e eu dou uma vista de olhos para ver... Combinado? É só para ter a certeza que não dá para ir à Internet... Eu acho que dá! Mas, isso é uma coisa que nós combinamos... Vens cá trazê-lo um dia, certo?! A outra coisa, do <i>e-escola</i> ter ficado para a mãe, a gente vai ter que negociar isso! E vamos ter que encontrar aqui umas desculpas”. P: “vamos ter que instalar alguns programas nele, entretanto” S: “mas diz-me lá uma coisa se está a usar o computador mais antigo de 2004, tu não tens net? tu não vais à net?” Aluno: “vou à net, vou à net no dela! S: “Ah!” P: “no outro?” S: “estava a ver a usares o velho e nunca usares a net, não estava a ver um rapaz... ligado Às tecnologias e não ires ao <i>Facebook</i>... Essas coisas assim?!” Aluno: “ah, isso!” S: “Pronto era a minha preocupação!” P: “Está bom! Então estamos combinados, trazes cá o antigo?” S: “sim e rapidinho!” P: “ainda tem bateria ou tens sempre ligado?” ... Aluno: “aquele que tenho, mal o ligo... começa a saltitar” P: “Parece um aspirador? ... é a bateria está esgotada! Muito bem! Vamos mesmo ter que falar para tu usares o outro mais recente, está bem?!” P: “não é desculpa, são coisas científicas, nada de desculpas! Ok! muito bem!” S: “Ia tentar perceber em termos de uso das TIC, estavas-me a dizer as dificuldades que tens a escrever o português, tens aí na tua mochila...” Profª S pede o caderno para ver. S: “possa dar uma olhadela?” O aluno tira da mochila que está pendurada na parte de trás da cadeira de rodas e dá para a profª S e C verem. O caderno é de Francês e o caderno é dado a todos os professores para verem como escreve e a matéria que o aluno apontou. P: “porque gato em francês diz-se <i>Chat</i>!” Aluno fica admirado e responde: “ah!” P: “então os portugueses quando vão ao café em França pedem um Chá e a senhora trás um gato!” (risos)... Comentário sobre as diferentes letras e notando-se que não é o aluno que escreve sempre no caderno tem de recorrer a colegas e professores.	aluno porque o computador novo tem de ser para o aluno e a mãe não pode ficar com ele. O aluno tenta justificar o que se está a passar, mas os professores não podem aceitar esta situação. Várias conversas decorrem ao mesmo tempo. Aluno responde qualquer coisa mas não consegue perceber. Risos das professoras S. e C. Aluno responde mas não se consegue perceber. Aluno responde qualquer coisa que não se entende. Aluno diz qualquer coisa e os professores riem-se do que disse. O P: “faz uma brincadeira em francês com a palavra “chat” gato em francês e “chá” em português.

11h30	S: “então diz lá qual é a tua letra, porque aqui há varias letras! Aluno aponta para o caderno e diz “É esta!” ... O P. pergunta ao aluno se pode mostrar o caderno às outras professoras. S: “estava a ver, que a letra do Prof. D., era parecida com a tua? Isso é que... Pronto... não tem nada a ver!”... A profª S pede para ele escrever numa folha, verificando a velocidade de escrita. S: “Então deixa cá ver... uma folhita! Prof. P faz o ditado: P. “ Essa é a velocidade a que escreves moralmente?... Vamos lá mais depressa! Consegues?” Aluno: “normalmente!” P: “Pronto escreve lá o que te vou ditar: Ser benfiquista” (risos) Aluno responde imediatamente: “não, não....” (risos) Aluno escreve o que lhe dita o professor. P: “Não estou a brincar, pronto és do Sporting! Tudo bem! És do Sporting, não és?” Aluno responde: “ser Benfiquista é pior que ser do Sporting” (risos dos professores) P: Então vamos lá, na baliza temos? Quem é que temos na baliza?” Aluno: “Rui Patrício” P: “Rui Patrício, então vá! Rui Patrício” S: “ Como se fosse na aula a fazer! Aquilo que o professor vai dizendo e tomas apontamentos como na aula!” O P. faz perguntas sobre os jogadores do Sporting o aluno responde e escreve: P: “o que é que escreveu ali em cima?” C lê “na baliza temos ...” P: “OK!” S: “está a escrever a frase que tu disseste” P: “Muito Bem!”... P: “E chega para já, agora vamos fazer uma coisita mais engraçada... Sabes o que é?” P. dá ao aluno o ecrã e pergunta: “sabes o que é isso que aí tens?” Aluno responde: “ecrã tátil” P: Computador tátil....Espetáculo! Muito bem... e vou te pôr aqui o que se chama um teclado virtual!” Pedem ao aluno para escrever utilizando o teclado virtual e o Prof. P explica o que é um ecrã virtual. P: “em vez de ser um teclado normal, como aqueles é no ecrã! Muito bem, então, vamos ver, se arranca! ... já arrancou! Fazes o favor de escrever aqui o nome do Rui Patrício... a letra está pequena para ti... Espetáculo! Só gostas de usar a mão direita? Não dá jeito? Muito bem! Dá-lhe aí um <i>Enter</i>! E agora com um pauzinho, isto tinha aqui um pauzinho...” A Profª S passe-lhe par a mão um estilete para ele escrever. P ”chama-se um estilete... vê se te dá mais jeito, podes pôr então aí o tal <i>Lietson</i>...” O aluno escreve no ecrã tátil muito lentamente, procurando as letras. Pedem para o aluno escrever no computador fixo.	O caderno tem várias letras e a matéria está incompleta, vê-se que são os colegas/professores que escreveram no caderno. (eu e outra professora que também veio ver assistir) As professoras S e C registam os dados em documentos do CRTIC (Registo da observação). O prof. P vai brincando com o aluno acerca dos clubes do Futebol para o aluno estar mais à vontade. Nota-se que o aluno escreve lentamente com uma letra muito irregular e com dificuldade. Professor Paulo continua a brincar, com o facto, do aluno ser do Sporting. Falam sobre os jogadores do Sporting e o aluno sabe o nome de todos os jogadores e as suas posições. Prof. P brinca sobre a origem do computador tátil, dizendo que foi um benfiquista que inventou. O Aluno não acredita. (risos dos professores e aluno). Prof. P brinca com o aluno sobre o que é virtual. O aluno faz sempre o que lhe pedem e vai colaborando na avaliação. Tentam que o aluno utilize as duas mãos para escrever, mas o aluno não está habituado.
11h45	O aluno desloca-se rodando, com a maneta da cadeira elétrica, para a sua direita e posiciona-se em frente ao computador fixo. P: “Aplica-te aí então o que quiseres escrever...consegues ver esse tamanho de letra?” Aluno: “sim!” P: “Ok, quer dizer que os óculos funcionam!” Aluno escreve no computador fixo. P:”qual é o teclado que gostas mais, esse teclado ou o teclado virtual? Aluno: “onde escrevo mais rápido é este!” S: “estás mais habituado a este que no outro, não é? Mais treinado?!” P pede para ele ir à Internet: “sim, senhor, abre aí o <i>Internet Explorer</i>! Liga a Internet!” Aluno: “não me diga que quer ver os sites onde é que eu vou?”	Os Profs verificam às várias formas de escrita e o que poderá permitir-lhe escrever mais depressa e o tema da escrita sempre relacionado com o futebol que interessa o aluno.

11h50	P: “Queres ser eu a dizer ou escolhes tu? Muito Bem! ... Não tem Internet?” Prof. P vai ver o que se passa.” Passou-se! Vamos usar a técnica dos engenheiros” e desliga os fios por trás do computador. Pergunta ao aluno se ele sabe como é que eles fazem. P: “Não sabes como é? É simplesmente desligar os fios” Aluno: “Boa!” Prof. P desliga fios e volta a ligar. Tenta a ligação e diz que já funciona: P: “Vamos lá ver se isto funciona... se não resultar... Está ligado à rede 4. Olha, já deu! Espetáculo! E eu não sou engenheiro informático! Aluno: “não é?” P: “Não mas gostava de ser! O que é que gostavas de ser? Gostavas de trabalhar em que área? Aluno responde que é na informática: “mas, na área mais técnica, não é programador.” P: “Ah, é ótimo!” Aluno: “É preciso muita matemática!” P: “mas o quê? Peças, montagem?” Aluno: “montagem e reparação!” P: “não é uma área má não, os computadores vão existir durante muitos anos!” Prof. P pede para pesquisar a sua equipa de futebol: ” Vamos lá ver a equipa do Sporting, escreve aí: Equipa do Sporting! Ver os nomes dos jogadores... tenta utilizar a mão esquerda!” Profª. S “ Faz maiúsculas! ...aquela mão, em vez de vir para este lado do teclado, se te habituasse a usar estes dedos para estas teclas deste lado e aquelas para ali, conseguias escrever ainda mais rápido! Pois, exatamente! Essa mão mais ou menos a meio...” Aluno: “não estou habituado!” S: “pois! Escreves mais rápido, o tempo que demoras de ali até aqui tende esta mão aqui perto, é no instante! E depois deste lado em vez de usar aquela mão ali! Deves tentar, porque é uma forma de escrever mais rápido!”... Pergunta nome de jogadores, P: “muito bem, vê lá se consegues ver os nomes dos jogadores?” Aluno responde: “está ali o plantel”... Aluno lê a informação que está na Internet e faz comentários: “ eu sei que jogou ontem contra uma equipa do Beira-mar”... P: “ lá em casa no portátil, usas o portátil com o rato ou usas com?” Mostra o rato do portátil: “com esta coisinha aqui?” Aluno responde: “Não, dá-me mais jeito com o rato ”. S: “e o rato é assim grande ou é mais pequenino? Em principio, os portáteis tem um rato mais pequenino...” Aluno mostra o rato do computador fixo e diz “é tipo este!” P. faz perguntas sobre a informação que o aluno está a ver e o aluno responde: P: “ora bem, tens aí a equipa?” Aluno: “sim” P:” Tens? Quantos jogadores começam pela letra L?” Aluno: “nenhum!” P: “ nenhum? De certeza?” ... Prof. P pede para voltar à mesa: “Bom, então, vamos voltar aqui à mesa...” O aluno roda para a esquerda e volta para a mesa, posicionando-se como estava anteriormente entre a Profª S e seu Prof. de educação especial. P pergunta: “Gosta de usar a Internet, o que fazes lá principalmente?” aluno responde: “principalmente, pode parecer um bocadinho estranho, mas costumo fazer downloads!” P:”Downloads? Música?” Aluno: “música... jogos” P: “OK! Diz-me lá uns músicos conhecidos... um ou dois!” ... Prof. P pergunta: “tens telemóvel?” Pergunta o modelo e o aluno tira do casaco e entrega ao professor para ele ver e diz: “É da Vodafone”. P: “tem teclado...estou a ver o que está dentro do telemóvel... estas teclas são confortáveis para tu usares?”	O aluno percebe logo que não tem acesso à Internet. Prof. P brinca com a situação e o aluno entra na brincadeira. O aluno acede rapidamente aos motores de busca e brinca com o P, respondendo às suas brincadeiras. O aluno tem a noção das suas capacidades e limitações e sabe perfeitamente o que quer para ele. O aluno utiliza perfeitamente a Internet e nota-se que está habituado a fazê-lo. Os professores tentam que o aluno utilize as duas mãos, mas o aluno só utiliza a mão direita. Nota-se que o aluno escreve com mais rapidez o teclado normal, mesmo sendo só com uma mão. P verifica se o aluno consegue assimilar a informação que lê e percebe-se que o aluno não tem dificuldade.

12h	S: “mandar mensagens ali?” P: “SMS? sim? Está bem! ...temos então telemóvel com teclado e é levezinho! OK! Pões aí a música É? e depois ouve, com o quê? Auscultadores? Aluno responde que sim. P: “Então e quantas utilizações é que tu fazes? Tu por exemplo, se usasses o computador aqui mais na escola?” Aluno: “computador quê?” P:” Se por acaso usasses mais o computador, aqui na escola, o portátil! O que é que tu achas que devias fazer no portátil em vez de fazer aí nos cadernos? ...quais eram as coisas que podias passar a fazer no portátil?” Aluno:”...trabalhos...” S: “como é que fazes os trabalhos de casa?” Aluno: “nos cadernos” P: “e depois fazias antes no portátil, é?” Aluno: “podia fazer!” Prof. P pergunta se tem correio electrónico: “já usas correio electrónico? Ou não? ... Pensei que podias mandar os trabalhos de casa por correio electrónico...” Aluno: “pode! Já fazem isso!” S: “chegas a mandar?” Aluno: há um ou outro, não!” põe Aluno responde que já o fez. Prof. P pergunta ao aluno: “o que é gostavas de fazer no computador e não consegue fazer? Aluno: “o que é que não consigo fazer no computador?” P: “Sim, Tens alguma coisa que não consigas fazer? ” Aluno responde: “ não tem muito a ver com a escola” P: “então?” Aluno: “ É lidar com os Vírus!.. não consigo! Tenho lá um antivírus e não consigo trabalhar com aquilo!” P: “Isso é que é mau! Então temos de combinar uma coisa!” Pof. P: “Eu já tenho ali um antivírus. Queres ver o antivírus? Tenho aqui um antivírus que mata isso tudo! “ Levanta-se e vai buscar um mata-moscas e diz que tem ali a solução. Aluno ri-se da brincadeira do professor. P: “traz lá o computador que a gente mata isso tudo!” Aluno: “mas isso é um mata-moscas!” ... Prof. P pergunta pela calculadora: “Bom! Então, mais coisas que eu te queria perguntar, como é que estamos de calculadora?” aluno: “calculadora?” P: “sim!” Aluno procura a calculadora na mochila, virando para trás da cadeira de rodas, mas não encontra. Aluno: “desapareceu... não consigo encontrar!” C: “queres ajuda?”. Ajuda o aluno, a encontrar a calculadora. C: “está dentro de uma caixa? Ou solta? Ela não está cá!” Tira a mochila da parte de trás da cadeira de rodas e dá a mochila ao aluno. Aluno encontra a calculadora e põe em cima da mesa. Prof. P diz o nome da calculadora e pergunta: “usas isto em matemática, só? ... Aluno: “e Físico-química também” P:” Nos testes e naquelas provas?” . Pedir-lhe para fazer umas contas: “vamos lá fazer aqui um cálculo! Ora, escreve aí 2000 x 0,05” O aluno executa e faz as contas. P: “quanto é que dá?” Aluno responde: “100” P: “ muito bem! Sabes o que é isso? É o que me vão descontar este mês!” ... P: “então dá 100, não é ... Essa calculadora, dava-te jeito, no computador? Não?” Aluno: “eu tenho uma no computador “ P: “ dá-te jeito ter aí? essa calculadora ou era preferível, dá mais jeito, não é?! Tem mais funções? Quais são as funções que utilizas a multiplicação, mais...divisão...soma e as subtracções! “ ... S faz uma proposta de digitalização da matéria: “Além de	P fala com o aluno sobre música. Tenta perceber o que faz com os downloads. Prof. P verifica o telemóvel e percebe que tem o teclado bastante pequeno e que o aluno consegue utilizar. Aluno responde mas não se consegue perceber tudo o que diz. Não se consegue perceber a resposta toda. Prof. P brinca e comenta que os professores da escola já estão bastante evoluídos! Aluno já utiliza o <i>email</i> e o <i>Moodle</i>, na escola, com os professores. S. põe a hipótese do aluno enviar os TPCs por email e olha para o professor de educação especial. Aluno fica a pensar. A S. explica ao aluno que ele tem de trazer o computador para verificarem o que se passa. Combinam com o aluno a melhor forma de ele trazer o computador e a que horas estão lá. Todos se riem da brincadeira do professor. Telefone toca e a S vai atender.

12h15	usares mais o computador, mais ainda... o prof. D. vai falar com os professores das disciplinas para usares o computador na sala... enquanto não tiveres mais treinado... em termos dos apontamentos dos colegas, eu ia te propor o seguinte: pedias os cadernos aos teus colegas e o prof. D aqui na escola, passava-te a scanner os apontamentos colegas ... em vez de estares a levar os cadernos e aquilo tudo!" dos apontamentos dos colegas. Pergunta ao aluno sobre as notas do primeiro período. S: "a quê?" Aluno responde que teve 2 negativas: a História e Ciências. Comentários e brincadeira sobre a falta de estudo. Prof. P "eu acho que estás a precisar de antivírus!" Bate com o mata-moscas na mesa. P: "a Ciências e a História, logo disciplinas tão boas!" S: "se calhar, internet a mais e em vez de cadernos..." P: "isso é que é mau! Quantos anos é que tu tens?" Aluno responde: "13" P: "ainda és um jovem...quando tinha 13 anos... isso é que era!" ... P: "pois é temos de alterar isso e o que estás a pensar fazer este período para alterar isso?" Aluno responde que tem de estudar. (risos) ... P: "Muito Bom! para além do computador e dessas coisas aqui na escola há alguma coisa que se pudesse mudavas? ... nos espaços, nos pavilhões o que é que mudavas?" Aluno pensa e depois diz: "em termos de horários" S: "Uma coisa dessas eu também adivinhava!" P: "infelizmente não podemos!" Pergunta sobre as acessibilidades da escola:" aqui em termos de acesso, de acessibilidade dessas coisas? Aluno responde e faz sugestões. P: "Uma rampa... ali não é? A escada é! " Prof. P diz que vai falar com a Sr.^a Diretora: "Temos de falar com a Sr.^a Diretora sobre isso!" Perguntas sobre o seu dia-a-dia na escola: Se existem filas na escola; a sala Base... Perguntam quando tem aulas fora dessa sala. P: "tens sempre aulas na mesma sala ou ainda aí?" Aluno responde que a sua sala base é: "Sala Base é a 4" P: "e na sala Base, quais são as disciplinas que lá tens?" Aluno responde: "todas! As que não tenho lá é ... Educação Física e Tecnológica..." ... S pergunta como se passam as aulas de Educação Física Prof. P pergunta como se passa o almoço: "tem mesa reservada ou é primeiro a chegar é o primeiro a abancar? ... talheres que usas...já, ouvi dizer muito bem da comida da escola..." ... S pergunta se precisa de ajuda para o almoço: "Ali no refeitório, tu tens de ter ajuda para levar o tabuleiro? Tens mesa já arranja?" P: "mais alta?" Aluno: "Isso o tabuleiro..." S: "os teus colegas?" ... Prof. P diz que vai ter uma aula de substituição por estar ali, depois com o Prof. D. "vais ter uma aula de compensação..." Falam dos professores que o aluno gosta mais. S: "E. o outro professor que gostas muito?" (risos) Prof. P pergunta sobre a casa de banho: "Então já vimos aqui... Casa de Banho, costumás ir aqui à casa de banho? Vais àquela casa de banho adaptada? Está tudo bem por lá?" Aluno responde que vai às que foram adaptadas para ele: "é esta e a outra lá de baixo!" S: "lá em baixo também há outra Casa de banho?" Aluno: "é a	Prof. P brinca e diz que o que lhe vão descontar este mês no ordenado (risos por parte dos professores sobre os cortes salariais). Muito barulho lá forma e comentário sobre o que se passa no recreio. (risos) S delinea estratégias com o professor de Educação Especial que veio com o aluno. Não se percebe tudo o que diz a S fala muito baixinho. Aconselha o aluno a estudar. Comentários dos professores relacionados com a falta de estudo por não ter a matéria em dia. Brincadeira do P sobre a sua juventude e quando ele era novo. Os professores em tão de brincadeira fazem ver ao aluno que tem de estudar mais para não ter negativas e o aluno tem consciência da sua falta de estudo. Muito barulho do recreio. As professoras S e C fazem comentários sobre as acessibilidades da escola, concordando com o aluno. Professores fazem comentários sobre aspectos físicos e brincam com o aluno.

outra ao pé dos funcionários” S: “eu pensava que era só esta!” ... Profª. S pergunta se continua a utilizar o mesmo transporte e se continua a vir de ambulância. Aluno responde que sim. Por vezes tem de vir com a cadeira de rodas antiga porque não funciona a moderna na ambulância. P: “e onde é que está essa cadeira?” aluno responde:” em casa! ...quando eu for mais velho. Essa cadeira era capaz de me dar jeito... P: “e ao fim de semana usas qual?” Aluno: “fim de semana, a manual!” P: “Sabes que há outra razão para de vez em quando usares a manual, isso nunca deves de deixar de fazer, porque se deixas ficas sem força nos braços...” Profª S pergunta ao aluno como arranhou aquela cadeira de rodas: “e essa mais moderna como é que arranjuste?” Aluno responde:” foi graças ao patrão da minha mãe! Que por acaso é bem sucedido!” P: “quem é o patrão da mãe?” Aluno: “Belmiro!” ... “Ah!” (Exclamação de admiração por parte dos professores). P: “Sim senhor, o Belmiro, chefe de Portugal! Ele deu muito bem! Estás bem equipado”... Pedem para ele explicar como é em casa. Aluno explica como se movimenta em casa: “As escadas é só à entrada!” S: “rampa?” Explica que passa a maior parte do tempo no quarto ao computador: “passo a maior parte do tempo no quarto” P: “então? Passas muito tempo no quarto... isso é mau...há muita coisa lá fora que é importante... Tens computador no quarto? O mais velho” Prof. P diz que não é bom. Profª. S pergunta sobre as terapias: “tu ainda andas na fisioterapia?” Aluno responde que já não vais aos cavalos: “tinha cavalos, mas nunca mais ... terça ou quarta-feira?” S: “há! Pois! está bem, pois é!” ... Profª. S pergunta a que médico é que vai: “então e outras consultas? É que vais? Aqui no hospital?” Aluno responde que só é assistido em Santarém e explica que tem talas: “tenho talas!” S: “tens talas?” Aluno: “agora não tenho porque tenho de ir ver de umas novas!” S: “e essa que tu tens... tens que passar sempre pelo hospital, não é?” Aluno: “ em princípio é no hospital, eles é que dizem como é que é” ... Prof.ª S volta à questão dos óculos e pergunta onde é assistido. Aluno explica que vai à casa dos óculos. Primeiro foi a uma consulta no hospital, mas agora só vai à <i>Optivisão</i>: “agora faço sempre as consultas lá!... Na Casa dos óculos!” S: “exatamente!” P:”então não vais a mais médico nenhum sem ser no hospital, é isso”. Aluno confirma: “sim” A Profª. C diz que tem de lá voltar para ajustar os óculos. ... Profª S diz: “Está bem então recapitulamos: começar a usar o quê?” Aluno responde: “computador da mãe” S: “computador da mãe nas aulas! ...o prof. D vai falar com a mãe para combinar isso... explicar que lhe faz falta! Para os professores aqui das disciplinas...” S: “começas a tomara os apontamentos no computador ...” ... Os professores explicam ao aluno como deve de fazer para escrever mais depressa e que precisa de treinar os membros superiores.	Aluno tem aulas numa sala adaptada à sua situação, com mesa adaptada e lugar específico frente ao quadro. Fazem recomendações ao professor de educação especial sobre a mudança de lugar na sala, porque o aluno está no meio e tira a visibilidade dos outros alunos. Aluno explica o seu horário e só tem aulas fora dessa sala em EF, EV Comentários sobre as aulas de Educação Física. Comentários sobre as refeições na escola. O aluno tem ajuda dos colegas ao almoço e tem uma mesa adaptada para a cadeira de rodas no refeitório. O professor de educação irá depois ver o que o aluno faltou e irá fazer essa “substituição”, para o aluno não perder a matéria que foi dada na aula. Profª. S fica surpreendida porque pensava que só havia uma e afinal são 2. Professores explicam ao aluno que não pode deixar de usar a manual porque depois os membros ficam atrofiados, sem força e depois poderá até ficar com problemas respiratórios. Aluno refere-se a Belmiro das empresas Sonae. Os professores ficam surpreendidos com doação que foi feita ao aluno.

12h30	... Prof. explica que normalmente os pais preferem que os filhos comecem por escrever manualmente, não optam pelo uso das tecnologias! Prof. P explica ao aluno que tem de continuar a usar a cadeira antiga para exercitar os membros superiores. Vai à internet e mostra um aparelho que pode ser utilizado pelo aluno para fortalecer esses membros e os músculos do tronco. Explica que mais tarde pode ficar com problemas respiratórios se não desenvolver esses músculos. Alunos faz os movimentos com os braços que deve de exercitar e percebe quais os músculos que deve trabalhar: faz o movimento da cadeira de rodas manual. Prof. P pergunta o que faz nas aulas de educação física. Aluno responde que vai para uma sala. Profª. S faz a proposta de se adaptar as aulas de Educação física. Prof. P diz que na situação do aluno não serve muito saber as regras dos desportos. Propõe que o aluno faça exercícios para trabalhar os membros superiores. Aluno diz que também faz remo. Profª. Diz que isso é ótimo e que músculos devem de ser trabalhados. Prof. Daniel diz que tem habilitação “variante Educação Física”, pode fazer esse trabalho com o aluno. Prof. P brinca dizendo para falar com a Coordenadora e alterar o seu horário. Profª. S responde para o Prof. D depois ver isso e falar com ela. Os professores dizem ao aluno que sempre que ele precisar pode recorrer ao centro. Aluno volta a abordar a questão do vírus que tem no seu computador. Prof. P responde que ele tem de trazer o seu computador para ele ver. As Profªs vão buscar uma caneta grossa e oferecem ao aluno. Aluno experimenta numa folha que lhe dá a profª. S. Arruma a caneta no seu estojo, na mochila, que lhe dá a Profª. S, Os professores dizem-lhe que já pode sair e o aluno sai sozinho manuseando a sua cadeira de rodas. Os professores do CRTIC ficam a falar com o Prof. D sobre o que deve fazer depois desta avaliação e dão recomendações para o Conselho de Turma, ajustando estratégias.	Profª S percebe porquê e comenta a falta de verbas e que o hipoterapeuta este ano já não teve colocação na instituição. Vai à hidroterapia em ambulância, sozinho é a terapia que gosta mais. Comentários com a S. sobre a fisioterapia. A professora conta uma história sobre os seus filhos e o aluno também comenta que a irmã é a mesma coisa e conta o que faz a sua irmã. Combinam com o prof. D de Educação Especial, como este vai proceder depois e como vai fazer em relação aos apontamentos. Combinam com o aluno para ele trazer o computador. O aluno já explicou que não trazia porque o anterior Prof. de educação especial disse-lhe para não trazer e que foi com o acordo da mãe. Comentários entre o Prof. D e a Profª. S sobre a postura que o aluno já tem e que deve ser corrigida. A coordenadora do departamento de educação especial é a Profª. S (riso dos professores presentes). Depois os docentes do CRTIC fazem um relatório para o CT, sobre esta reavaliação com as recomendações. <u>Gravação terminou a partir deste momento</u>

Protocolo da 2ª Observação CRTIC – DRELVT

CRTIC de S. Escola: Jardim de Infância da L.	Data: 26 / 01 / 2011 Hora: de 9h até 11h

Contextualização: (porquê e para quê)

Estiveram presentes na avaliação: a equipa CRTIC (P, S e C), a mãe, a docente de educação especial (que fez o pedido) e a educadora. Foi a primeira avaliação do aluno para apoios tecnológicos. Trata-se de uma situação *neurosensorial*, sem membros inferiores (usa próteses) e só tem um braço e uma mão com 4 dedos.

O aluno frequenta regularmente o JI desde os 3 anos e tem o irmão gémeo na sala com ele (nesse dia não esteve presente porque estava com uma otite e ficou em casa).

O pedido foi realizado no sentido de preparar e organizar a entrada do aluno no 1º ciclo.

A Equipa do CRTIC de S. para a avaliação tem folhas de registo de funcionalidade e acessibilidade “*Itens de Registo/Funcionalidade/Acessibilidade*” (as Professoras S e C fazem os registos da funcionalidade e o Prof. P faz a avaliação prática e de utilização do computador).

Hora	Observação	Notas complementares Inferências
9h	A equipa do CRTIC de S. chegou antes da hora, faltando 5 minutos. Vieram os três no mesmo carro. Trazem uma mala de viagem e pastas. Entraram no JI e perguntaram à auxiliar pela educadora e pelo aluno.	
9h10	Entrou a educadora cumprimentou os docentes e vestiu a bata, dizendo que o aluno ainda não tinha chegado. Chega a mãe com o aluno e a docente de educação especial. O aluno não quer entrar e olha para os docentes. O professor P senta-se na grande mesa da sala e começa a falar com o aluno e com a mãe. Os docentes e a mãe sentam-se à volta da mesa e o Aluno fica em pé entre a mãe e o Prof. P. O Prof. P pede ao aluno para desenhar a sua casa. Pede ao mesmo tempo à educadora uma folha branca. Esta vai buscar várias folhas que põe na mesa e um copo com lápis grossos. O aluno pega no lápis laranja e diz que a sua casa é laranja. Explica o que está a desenhar. Prof P diz que falta alguma coisa para entrar na casa. O aluno desenha a porta e umas janelas. Uns alunos na mesa redonda começam a zangar-se e a educadora levanta-se impondo ordem. O aluno diz que a casa tem um baloiço e a mãe confirma que tem um baloiço. Um aluno vem ter com o T para ver o que está a fazer e diz-lhe qualquer coisa.	Estavam já na sala os colegas e os docentes todos (4 pessoas estranhas). O aluno sente-se intimidado. Os seus colegas estão na mesa redonda a jogar com jogos (a sala tem vários espaços para cada actividade: cantinho dos jogos, cantinho dos brinquedos, mesa de trabalho e cantinho dos livros com tapete e almofadas no chão). A mãe olha para o que o filho está a fazer. Outros alunos falam uns com os outros na mesa redonda e alguns jogam.
9h20	A profª S fala para o aluno e tenta a sua atenção, mas o aluno só fala com o Prof. P. Aluno diz que é um dinossauro. Mãe pergunta-lhe se é dinossauro que ele quer dizer. Aluno diz que sim. A Profª S pede ao Prof. P para pedir ao aluno para fazer o desenho do irmão. Prof. P pede ao aluno para desenhar o irmão. Aluno não percebeu e a mãe explica dizendo para desenhar “o R”. Educadora intervém e diz para ele escrever o nome. Mãe: “tens de começar aqui!” Aluno diz que fez “um chapéu”. O professor explica à mãe, educadora e profª de educação especial, as finalidades do CRTIC e a sua abrangência. O aluno diz qualquer coisa à mãe e depois diz: “já está!”. Prof. P diz: “o teu nome!” e continua a explicar. Aluno quer a sua atenção e o Prof. P diz-lhe para ir ter com os colegas, mas o aluno não quer. Prof. P diz “não problema” o aluno fica no sítio. Prof. P pergunta à mãe como é que ele funciona em casa e a mãe responde que ele agora já anda com as pernas e que o filho é e foi sempre muito desenrascado, ao contrário do irmão que não tem problemas mas é muito mais dependente do adulto. Prof. P pergunta se tem computador e a mãe diz que sim, que tem	Na sala também há uma auxiliar que está a tomar conta dos alunos enquanto a educadora colabora na avaliação. O aluno tem perturbações a nível da linguagem e não se percebe bem o que queria dizer. As professoras S e C (cada uma tem uma folha de registo) tomam nota por escrito da avaliação.

9h30	o Magalhães. Prof. P pergunta como o teve. Mãe responde que comprou para os dois filhos, um para cada um. Prof. P pergunta sobre os olhos. Mãe explica as operações a que o filho foi sujeito e que no dia 3 vai ter novamente consulta. Prof. P explica as funcionalidades do Magalhães e do pequeno ecrã. A profª S pergunta se utiliza o rato. Prof. P pergunta ao aluno se tem computador e se joga. Aluno explica como joga. Profª pergunta à mãe como ele se senta. A mãe responde que não se consegue sentar. A educadora explica que ele só se consegue sentar numa cadeira. A mãe pega no filho ao colo e mostra às próteses que ele tem. Prof. P pergunta ao aluno se é do Benfica ou do Sporting. Mostra-lhe um cartão. A mãe do aluno tira da sua mala a carteira e vários cartões. Mãe dá os cartões ao filho para ele mostrar os seus cartões. Profª S pergunta sobre a alimentação e a sua ida à casa de banho. Prof. P pergunta se o Magalhães é da 1ª ou da 2ª geração. Mãe responde que é da 1ª e que o aluno gosta muito de ir ao <i>Youtube</i> para ver os desenhos animados. O Prof. P explica que se pode ligar ao computador Magalhães, a partir da porta <i>USB</i> um teclado externo para as crianças mais novas. O aluno brinca com um brinquedo dos médicos e diz ao Prof. P onde está a enfermeira e a ambulância. Prof. P pergunta em relação à TV e a mãe responde. A Profª. S pergunta à mãe onde é assistido, a quais são médicos que o seguem e as terapias que tem. Mãe explica que é acompanhado pelo Pediátrico de Coimbra. Fez testes de audiometria que lhe deram surdez severa, mas não acredita porque o filho não faz corretamente os testes. Mãe explica que ele tem muita facilidade em ler as caras das pessoas e de perceber pelo contexto. Profª. S aconselha a mãe alguns testes fáceis de fazer em casa. Prof. P pergunta à educadora o que acha. Educadora responde que pode ter alguma surdez porque às vezes demora a responder e nem sempre está com atenção, mas não acha que pode ser severa ou moderada. A Docente de Educação Especial concorda e explica que em relação à linguagem ele vai ter terapia da fala, mas ainda não tem. Mãe explica que ele fala ao telefone e responde a tudo e que ele baralha-nos muito! A mãe explica que ele cicatriza muito mal e que já demorou 18 meses a cicatrizar depois de ser operado e que uma vez teve de ser operado novamente por causa de não cicatrizar. A mãe explica que para aquilo que já passou está ótimo. Diz que já chega a estar em 11 especialidades em Coimbra, mas que agora já está controlado. O Prof. P pergunta como vai ser para o ano para o 1º ciclo. A educadora explica como pensa que vai ser para o ano. Mãe diz que ainda não decidiu o que fazer. Prof. P diz que vai experimentar o computador. O aluno explica ao colega que está ao seu lado: “ eu vou tabalar com isto”. Profª S pergunta à docente de educação especial que apoio é que ele tem na sala. A DEE explica que tem apoio indireto e que o aluno tem para ele uma auxiliar. O Prof. P abre o portátil e liga-o. Vários alunos juntam-se e vem ver o que se passa. O aluno tenta logo mexer no computador, mas o Prof. P pede	O aluno criou em minutos uma ligação com o Prof. P, mas só com este, porque não liga nem à Profª S nem à Prof.C! O aluno sente-se apoiado pela mãe. A mãe é informática e muito interessada em tecnologias. Sempre incentivou os filhos a utilizarem o computador. O aluno é desde da sua nascença membro do Sporting e já tem 3 cartões, que mostra triunfante, pois o Prof. P só tem um! Os outros alunos estão todos sentados com a auxiliar na mesa redonda. Os docentes concordam com a mãe porque se tivesse uma surdez severa mãe tinha aquele comportamento e interação como tem com os colegas e adultos.

9h45	para esperar. O aluno tenta mexer no computador e tira a mão do Prof. P. Mãe explica que o filho teve um andarilho. O aluno joga no computador e diz para o prof. P “coelho”. Prof. P diz para o aluno, este ainda não é para ti, serve para fazer frases. Aluno diz jogo do gato. O aluno com os seus 4 dedos de uma mão joga utilizando o rato do portátil. Prof. P diz “acho que te vou arranjar um rato” e procura um rato sem fio que liga através de uma <i>PEN</i>. Outras professoras procuram na mala que trouxeram o rato. O aluno funciona melhor com o novo rato. Profª. S explica que existem as teclas presas para os alunos quando não tem as 2 mãos. Profª. P diz para a Profª S: “ já teve a fase do <i>Aventuras 2</i> e agora o <i>Tuckspain</i>” e esta aponta na sua folha o que ele acabou de dizer. O aluno está a jogar utilizando o rato e estão 3 alunos por trás dele a ver. Prof. P passa para outro jogo e explica ao aluno como funciona. Um aluno diz para o Prof. P: “ está na hora de arrumar é hora do lanche” O Prof. P continua com o aluno” dá-me 3 peixes”. O aluno faz a contagem: “1, 2 e 3”. Prof. P” agora um gelado” percebe que o aluno não está a movimentar bem o lado direito e esquerdo do rato e diz “Vamos experimentar outro rato mais pequeno”. Mãe tenta posicionar os dedos do aluno no rato. O aluno joga e diz “ um pássaro”. O aluno continua em frente ao computador com o Prof. P. Prof. Paulo pede ao aluno para escrever o nome. Mãe repete “escreve o teu nome” O aluno escreve, mas a mãe corrige porque ele trocou as letras e diz “mas tu sabes! Vá lá” Prof. P pede para lhe darem o Teclado Externo. A profª. C do outro lado da mesa tira da mala uma caixa com o teclado. Prof. P explica que pode ser adaptado ao Magalhães e que é um equipamento relativamente barato à volta dos 20 euros. Mãe diz: “Que giro” pergunta como pode ser adquirido. Profª C explica que estão à venda em Hipermarcados como o Jumbo, Leclerc e Worten. A educadora explica que ele tem uma mesa adaptada na sala para ele.	Na Linhaceira estão à espera da construção do Centro Escolar que já devia de estar em construção e não está. Já está previsto o encerramento de algumas escolas noutras localidades e alunos que deverão vir lá. O aluno também tem o irmão gémeo e a mãe acha que deve manter o grupo. Como o aluno faz anos em Novembro só poderá ir para o 1º ciclo se houver vagas (Condicional). O aluno interage muito bem com os colegas e nota-se um bom entendimento e aceitação dos colegas para com ele, um bom relacionamento. Existem várias conversas ao mesmo tempo: S com a mãe e C com a educadora e DEE. Trouxeram uma mala grande com vários equipamentos para experimentar. A equipa do CRTIC está bem coordenada e cada um tem a sua tarefa. Já está tudo combinado: as docentes S e C fazem os registos escritos, o Prof. P faz a parte prática de acessibilidade e funcionalidade ao computador.
10h	Mãe explica que foi a Câmara que a fez e é artesanal. Profª. S pergunta se ele usa a mesa em pé. Educadora responde que sim. Tiago diz: “carapau!” brincando e jogando com o computador. Prof. P pergunta à educadora “ ele costuma lanchar a esta hora?” Educadora responde que “sim !” O aluno segurando a mão da educadora vai lanchar na sua mesa (adaptada). A docente entrega as autorizações à profª. S e pede a assinatura para o registo do documento “reunião de articulação”. Prof. P. fala com a mãe e diz que fez muito bem em começar a utilizar o computador, que poderá fazer uma aprendizagem mista da escrita com recurso ao computador: manual/computador. Explica ainda que será importante pedir nova avaliação quando estiver o 1º ciclo e que deverá ter um computador só para ele. Repete que não pode dar equipamentos não faz parte das suas atribuições.	A auxiliar prepara os alunos para o lanche. O colega do aluno avisa o professor P para este parar com a tarefa e no sentido do aluno também ir lanchar. Todos riem-se desta intervenção espontânea. Os colegas estão sentados no tapete das almofadas com a auxiliar. Os outros alunos fazem o comboio dirigindo-se para a porta, saem da sala, com a auxiliar. Ficou um silêncio sem os outros alunos.
10h20	O Prof. P informa que depois enviarão para o Agrupamento o Relatório da avaliação, com as recomendações.	A mãe percebeu logo a utilidade do teclado e as suas funcionalidades por cores.

		O aluno parece muito contente e interessado na utilização do computador. O prof. P apercebeu-se que os colegas estavam todos a lanchar e o aluno não. Os colegas estão à volta da mesa redonda e alguns juntam-se ao aluno, falando uns com os outros. Aluno está muito bem integrado no grupo e os colegas falam com ele muito à vontade. No final da avaliação são recolhidas as autorizações para o CRTIC poder avaliar o aluno, da mãe e do Director do Agrupamento. No final todos se despendem com beijos, ficando a sensação de se ter conhecido uma equipa muito simpática, coesa, profissional no que estão a fazer e a quem se pode recorrer. (opinião partilhada pela docente de educação especial, educadora e mãe).

Protocolo da 3ª Observação CRTIC – DRELVT

CRTIC de S.	Data: 26 /01 / 2011
Escola: EB1/JI dos T. – T.	Hora: de 11h 30 até às 13h

Contextualização: (porquê e para quê)

Estiveram presentes na reunião de avaliação: a equipa CRTIC (P, S e C), o pai e a mãe, 2 terapeutas (terapeuta da fala e técnica de motricidade do CRI de T. que acompanham o caso do aluno), a docente de educação especial (que fez o pedido de avaliação) e a educadora. Trata-se de uma reavaliação (o aluno já tinha sido avaliado no E. de onde veio transferido). O aluno frequenta regularmente o JI dos T. desde o mês de Novembro (por transferência). Trata-se de uma Paralisia Cerebral, com problemas de saúde e diagnóstico de espectro do autismo. Esta observação foi realizada sem suporte áudio, só através das notas realizadas, porque não foi possível pedir autorização aos pais e estes segundo a DEE são bastante problemáticos. Foram somente tiradas algumas fotografias durante a avaliação directa com o aluno (os pais não demonstraram intenção e interesse em estar presentes na avaliação directa e continuaram na sala dos professores com as terapeutas).

Hora	Observação	Notas complementares Inferências
11h30	Estavam sentados na mesa redonda da sala dos professores: os pais, as 2 terapeutas e as docentes (educação especial e educadora). Iniciou-se a reunião com apresentações dizendo nomes e funções. A equipa do CRTIC começa por explicar o funcionamento do CRTIC e a sua zona de abrangência “todo o distrito de S.”. A profª S confirma os contactos e o pai dá os seus novos contactos telefónicos e morada. Pai do aluno explica o que se passou no E. e o que não foi feito relativamente às recomendações que eles foram realizados na altura. Uma das técnicas pergunta à equipa como funciona o fornecimento de equipamentos. Prof. P responde que não dão equipamentos, depois explicarão como aceder aos equipamentos. Profª. S acrescenta “nós não fornecemos só fazemos as recomendações que depois só através das ajudas técnicas”. Prof. P explica que “o equipamento acompanha sempre o aluno até ao secundário” e na maior parte das vezes fica obsoleto”. O pai explica que mesmo através da Associação de Paralisia Cerebral também não conseguem ajudas técnicas “mesmo para as botas que tem de mudar de 3 em 3 meses! Não se consegue!	A equipa do CRTIC foi encaminhada para a sala dos professores, onde já estavam os pais, as terapeutas, a docente de educação especial e a educadora. A reunião é bastante formal. O Pai é que fala e a mãe parece estar alheia.

11h55	Já não conto com isso!” Prof. P recapitula o que foi decidido para o aluno e pergunta aos pais “como é que ele está?” Pai responde “já evoluiu melhor, tem mais interação, fez uma <i>pequinina</i> evolução em termos de linguagem, já diz algumas palavras: pai, mãe” A Educadora confirma: “já diz banana, hoje disse banana, diz umas 4 ou 5 palavras” A técnica acrescenta: “Diz palavras isoladas e está numa fase de imitação” Educadora concorda “já fala e tem um léxico de mais ou menos 10 palavras. Pai diz: “diz sim” ao seu lado a mãe confirma “já diz sim” Prof. P pergunta: “lá em casa dizem os objetos?” Os pais ao mesmo tempo dizem “sim”, pai “dizemos o nome dos objetos e já faz os trabalhos até ao fim.” A docente EE diz: “mesmo o desenho da figura humana já faz” Pai: “em casa tenta-se manter rotinas, rotinas estruturadas, é verdade já não usa fraldas” Mãe: “só na sesta”. Pai volta a dizer que “precisa de estrutura, mas ao fim de semana ele só quer fazer o que quer, é o mais complicado!” Educadora diz: “na escola é mais fácil, com os colegas que já fazem as rotinas que estão implementadas e ele faz” Pai diz: “a Hipoterapia ele gosta e é duro quando ele não vai, nessa semana, ele não percebe” Técnica explica: “só consegue ter de 15 em 15 dias!” Pai explica que as terapias diversas são muito espalhadas “é muito complicado, são muitas e dispersas” A docente de EE diz: “os Pais ainda estão a decidir entre o adiamento ou o encaminhamento para o CIRE” Técnica explica que é o ministério da educação que decide anualmente as terapias, pelo que não se pode prever como vai ser para o ano. Pai diz: “eu penso o adiamento?!” Profª. S. faz a sugestão de um calendário para 2 semanas “pode-se organizar um calendário para 2 semanas com fotografias, por exemplo das técnicas onde vai para as 2 semanas ou imagens, organizando um horário” Pai: “um horário com imagens” Prof. P “imagens do <i>Boardmaker</i>” Técnica “pode levar para os diversos sítios” Profª. S pergunta ao pai se ele costuma usar calças de ganga ou fato de treino? Pai: “geralmente é calças de ganga” Profª. S sugere uma aplicação nas calças para as etiquetas. Pai diz que ele “ultimamente tem estado tenso, não está aqui?” A educadora e docente de EE respondem as 2 ao mesmo tempo que não. Pai diz que na consulta com Dr. Luís Borges “ele notou! Bom, em casa está a tentar marcar o seu espaço. Precisa de rotinas...” A DEE pergunta quanto tempo precisam de estar com o aluno para a avaliação porque depois o aluno vai almoçar. Prof. P responde “cerca de meia hora” DEE “então é melhor ir já” A equipa do CRTIC seguiu a DEE e a Educadora para a sala. O aluno estava sentado com os colegas no chão junto à parede em fila. A educadora chama por ele e pega-lhe na mão. A Profª. S pergunta à educadora e DEE como é que anda. Estas respondem: “anda bem” A DEE “até já corre” A educadora com ela pela mão dirige-se para a sala. A educadora explica que estão pessoas para o ver “dá um beijinho com barulho”	O pai tem sotaque francês e diz algumas palavras em francês) Mãe falou mas muito baixinho. O Pai anda indeciso sobre o que fazer com o filho e já foram marcadas várias reuniões por causa disso. Ele tem de tomar uma decisão durante este período porque não se pode fazer ao mesmo tempo o adiamento de Pré-escolar e o encaminhamento para a instituição e o aluno não está em condições de ir para o 1ºCiclo. Fez um movimento com a cabeça transparecendo alguma indecisão

12h05	O aluno dá as mulheres um beijinho ouvindo-se o barulho, todos elogiam os beijinhos e o aluno sorri contente. O prof. P dá a sua mão para ele cumprimentar e o aluno vai com ele sentar-se numa mesa no meio da sala. Encontra na mesa um telefone e pergunta “é de brincar ou a sério?” Dá o telefone ao aluno e diz” Fala para mim eu também tenho aqui o meu”. Tira do bolso o seu telemóvel e põs no ouvido para falar. O aluno faz a mesma coisa e repete”Está” Prof. P “quem é?” As outras colegas do CRTIC vão sentar-se à volta da mesa com as folhas de registo para tiram os apontamentos para a avaliação. Prof. P pede para o aluno ir buscar um brinquedo “vai buscar um carro verde” O aluno levanta-se e vai buscar. “Agora outro amarelo” O aluno traz um carro, mas não é da cor que foi pedido. Prof. P pede uma folha branca para o aluno fazer um desenho. A educadora vai buscar uma folha e marcadores que põe no meio da mesa. Prof. P pede para ele fazer o desenho “ faz um desenho de um menino” Aluno faz o que lhe pedem e desenha. Prof. P diz ”vou fazer uma bolinha e tu vais fazer uma pintinha dentro” O aluno executa. Prof. P “agora mais pintinhas” e o aluno faz. Prof. P “muito bem agora uns olhos e uma boca” O aluno executa a tarefa. Profª. S pergunta à Educadora “Como é que ele se faz entender” Esta responde que “é por gestos!” Profª S: “ como é que está em termos de alimentação” Educadora” ainda tem o botão, mas aqui come tudo e sozinho” Profª. S “e a ida à casa de banho? Como é” Educadora responde que já lava as mãos tem de se dizer para ele ir e não vai sozinho tem de se dizer para ele ir” Profª. S “mas já não usa fralda” a educadora responde que “não!” Profª. C “ Não tem estereotipias?” A DEE responde que não. Prof. P olhando para o computador diz “têm computador?” Educadora responde “mas não funciona!” Prof. P “eu depois vou mandar umas ligações”. A educadora diz que ele tem de ir para o almoço e diz ao aluno” vá! vamos lavar as mãos” A Profª S “espera temos uma coisa para ti” A profª. C vai buscar à mala grande uma caneta grossa. O aluno pega na caneta e experimenta na folha branca. Fica muito contente e arruma no bolso. A educadora pede para pôr na mochila mas o aluno não quer. Diz pegando nele pela mão: “ tens de ir para o almoço, já é tarde!” O aluno puxa as mangas da camisola para cima e vai com a educadora até ao lavatório e o aluno lava as mãos. Saí com o aluno para o refeitório para o almoço. A equipa explica aos pais que o aluno evoluiu bastante e as recomendações que pensam fazer, nomeadamente a utilização do Boardmaker e que tudo irá explicado no relatório. Pai questiona a aquisição do Programa e quanto custa. Prof. P responde que “são à volta dos 400 euros”. A equipa explica as diversas formas de como o programa pode ser adquirido e que funciona somente com um CD. Prof. P diz para já é tudo e diz aos pais que só vão ficar os professores para explicar o que têm de fazer. Os pais despendem-se de todos e saem, só ficando técnicos e	Os pais não demonstraram interesse em participar e disseram que esperavam com as técnicas. A Profª S explicou que dantes tinha dificuldades e caía, mas agora não. A educadora e DEE ficam de pé olhando para a mesa. A professora C e S fazem os registos nas folhas de registo do CRTIC e o Prof. P é que faz a prática.
12h20	O Prof. P consegue lidar muito bem com os meninos e estes aderem bem às suas brincadeiras. A educadora imita os gestos que o aluno normalmente faz. A DEE e Educadora depois explicam que tem o botão de alimentação por insistência do pai. Ficam intrigadas porque a mãe falou que ainda usava na sesta, mas a educadora responde que só se for em	O Prof. P consegue lidar muito bem com os meninos e estes aderem bem às suas brincadeiras. A educadora imita os gestos que o aluno normalmente faz. A DEE e Educadora depois explicam que tem o botão de alimentação por insistência do pai. Ficam intrigadas porque a mãe falou que ainda usava na sesta, mas a educadora responde que só se for em

12h30	professores e pergunta “Têm mais alguma coisa a dizer sobre esta situação”.	casa. Lembram-se que esqueceram de dar ao menino na L. e tentam procurar mais alguma mas não tem dizem que depois tem de lhe dar. O professor P explica as recomendações que pensa fazer no relatório e como o enviará. Voltam todos para a sala onde estão os pais e as técnicas à espera. Passa-se às assinaturas dos formulários de registo da reunião, das técnicas e da DEE. Técnicos e professores relatam o que se tem passado desde Novembro até ao momento e manifestam algumas queixas relativamente ao comportamento do Pai e as atitudes que tem tido. A DEE comunica a informação que teve da assistência social que acompanha a família e da eventual retirada da criança aos pais.

APÊNDICE 19 - PROTOCOLO OBSERVAÇÃO CRTIC N.º 3

Protocolo de Observação CRTIC – DREC

CRTIC de C. B.	Data: 10 / 02 / 2011
Escola: Básica Integrada J. R.– C. B.	Hora: de 11h20 até 12h30

Contextualização:

A Observação foi realizada com a presença de 2 alunas (uma por cada professor), que estiveram em simultâneo na sala.

Estas alunas têm estipulado nos seus respetivos PEI a ida 2 vezes por semana ao CRTIC. São da mesma turma e têm apoio directo com os docentes em função no centro, para utilizarem os materiais disponíveis no local.

Os docentes do CRTIC disseram: “elas vêm porque são alunas da escola”.

A 1ª **aluna (C)** é da professora **S**, tem 13 anos, com *Síndrome de Down* e a 2ª aluna (**M**) do Professor **J**, tem 12 anos, com Paralisia Cerebral, de cadeira de rodas e com muitas limitações.

Hora	Observação	Notas complementares Inferências
11h20	A aluna C bate à porta, veio sozinha tira o casaco, pousa a mochila na entrada e pendura o casaco no cabide. A Profª S cumprimenta a aluna e diz-lhe: “Boa!... A C é uma Pro.! Tudo o que é tecnologia!...” A aluna vai buscar uma cadeira e senta-se em frente ao computador. Eu para a aluna: “Podes-me dizer as horas?... são 11h20?”. Aluna não responde e continua a ligar os fios Profª S: “As horas... não sei se sabe!” A aluna pega numa cadeira e senta-se em frente ao computador. Com muito cuidado liga os fios das colunas ao computador. Eu: “então a C vem aqui assim várias vezes a cima?” Profª S “vem 2 vezes, mas a C não precisava de cá vir!” Eu: “Mas ela vai explorar ... uma parte?” Profª S “as tecnologias... mas ela não precisava de cá vir, porque ela não tem qualquer dificuldade...” Eu: “Mas ela agora não tem aulas?” Profª S “É assim, como estes meninos não conseguem acompanhar o currículo” Eu: “ tem CEI?” Profª S ” Pronto! Acho que sim! Eles têm outras atividades, mas como há falta de imaginação... torna-se mais fácil...! Eu: “vir para aqui?” Profª S “ despejá-los para aqui!” A Profª S dá-lhe o CD com o jogo “Uma aventura no País das letras”, da Porto Editora. A aluna está autonomamente no computador e joga sem qualquer ajuda. Profª S “ é muito engraçada! Eu: “ajeita tudo à maneira dela?!... Muito bem!” Profª S “tudo! ... Está em autogestão...A C está numa fase que já não precisa de...” Eu:” já não precisa de ninguém!”... Profª S Explica “mas... brinquedos adaptados são caríssimos! O ano passado fui lá buscar para nós... dia 25 de Março...” O prof. J entra na sala e diz: “ então ainda não veio?” Pede um abraço à aluna abrindo os braços. Ela levanta-se e vai abraçá-lo com força. Profª S “uma paixão!” Eu “oh...” Prof. J “Minha amigueta! Vista a M C? ... está na casa de banho? Está a fazer... não podia ser noutra hora ou noutro momento?” Os professores vão para os seus computadores e a aluna fica em gestão própria. Profª S Pergunta “que idade tens C?” Aluna responde “13” Profª S “é uma senhora! ... como é que se chama o teu cavalo?” Aluna responde “cavalo”	Os 2 docentes já estavam na sala a trabalhar nos seus computadores. O Prof. J saiu durante um momento e quando a aluna entra na sala só está o Profª S, na sala. (conversa entre mim e a ProfªS porque pedi à para ver as horas) A aluna veio com um recado da funcionária sobre a outra aluna que foi à casa de banho. A profª S explica que elas tem por hábito viram as duas alunas e normalmente andam juntas. A profª S explica que o jogo era do filho e que trouxe bastante material que era dela para o centro (jogos brincados...). Explica que têm também jogos adaptados que foi buscar alguns ao CRID “em Leiria” e que este centro ofereceu praticamente a todos os CRTIC brinquedos adaptados. Há bastante barulho de fundo do jogo e não se percebe bem tudo o que diz. Nota-se que existe uma relação forte e grande cumplicidade entre professores e a alunas. Esta gosta muito do prof. J. A aluna traz um casaco com o logótipo de um
11h32		

11h46	Profª S “o cavalo chama-se?” Aluna: “Ritinha” Profª S “a Ritinha! Pois! Não é um cavalo é uma égua!” Profª S “Tens botas e tudo?” Prof. J está a ver a sua caixa de correio e diz á Profª S “Tem de marcar consulta para este aluno” Profª S pergunta “é de onde?” Resposta: “Gafanha da Nazaré... mas a nossa área vai até aí? ... o importante é dar resposta aos alunos...” Profª S “Gafanha da Nazaré não é o nosso centro de recursos!” Prof. J “OH C tenho o meu coração a palpitar! “Búzio... B de Bota...bota aqui...” Profª S. diz “a C é muito meiga! Normalmente” A C. está a fazer uma massagem ao prof. J Ele diz: “calma! Com calma... devagarinho...” Já está melhor...olha vem aí a M ela fica com ciúmes, oh C! ...” A aluna acaba a massagem. Aluna diz “relaxa...relaxa...” Prof. J diz para nos “esta aluna bem ensinada...” Profª S. diz “olha faz isso tão bem o J já está bom! Vês! ...” Profªa Diz “tens de ir com a Fátima, agora! ...” Batem à porta Profª S “vai lá abrir a porta!”. A aluna vai abrir a porta entram a funcionária com a aluna na cadeira de rodas e com o computador ao ombro. A funcionária pergunta se a C deu o recado “deste o recado?” , a profª S confirma “sim foi fazer coco!” esta responde “muito bem! Olha. vai lá levar a M” (...) A C pega na cadeira de rodas e coloca-a em frente à uma mesa adaptada. A aluna C ajuda o Prof. J a montar o computador da aluna M, ligando os fios ao switch da cadeira de roda. A Profª diz “já sabes!” (...) O prof.J pergunta à funcionária “está muito triste a M, não está?”. Funcionária responde: “está doente! ... dói-lhe a garganta!” Prof. J “Ah é? ... A mim é o coração! ... só 2ª feira é que vem aqui...” A C diz suspirando: ”ah Jesus!” (Todos se riem) ... A profª S diz “é grave C não é?!” A M diz “não!” (risos) A Profªa S diz: “Ah é!” ... Funcionária saí e diz: “até já!” ... Prof. J explica: “Ajudam-se as duas é um maneira de partilhar!...” Profª S acrescenta “ajudam-se e gostam muito uma da outra... nos já tentamos foi que a C partilhasse connosco o lanche, mas...” Prof. J explica que C “desligou para controlar... desligou... com calma”	centro hípico que frequenta e tem hipoterapia. Aluna explica o que faz na hipoterapia, mas percebe-se muito mal o que diz (dificuldades de linguagem) A Profª S explica algumas das dificuldades que tem a aluna. Faço algumas perguntas como eles fazem com os alunos e a transição pós escola. O Prof. Responde que é no secundário “É complicado! O problema é no secundário...” Os profs fazem perguntas à aluna sobre os seus relacionamentos na escola. Os profs falam sobre um pedido que receberam mas percebem que não faz parte da zona de abrangência. O Proj. J brinca com a aluna e sobre o seu coração.
11h50	Profª S explica que a aluna de cadeira de rodas: “a M é muito apressada!” Pergunto: “o computador é mesmo só da M?” Prof. J responde “sim! Este e este!” “Este veio no ano passado” Pergunto: “você conseguiram bastantes equipamentos, o ano passado?” Profª S. “o ano passado?” (...) Profª S “tudo o que pedimos! Conseguimos excepto computadores! Eu: “mas para os alunos? Para os alunos estão a dar?” Profª S “Tudo o que pedimos! Conseguimos! Menos os	Só nesse momento é que o prof. J se apercebe que eu estava a gravar. Explicaram-me que nos intervalos, a aluna fica sempre com uma funcionária, mas nem sempre é a mesma, por escala de trabalho. Elas são amigas e a aluna C ajuda a Aluna M. Conversas paralelas ao mesmo tempo, com funcionária e o prof. J com as alunas. Ouve o som do computador a ligar Aluna C está a abrir o computador com a mesma minúcia que fez com o dela, muito devagarinho e para o fazer com calma desligou a swich da M. (aponta para o portátil que está na mesa e um outro na mesa ao meio da sala, que é mais antigo) (referindo-se ao computador que está na mesa adaptada da M)

12h15	computadores!” Prof. J “foi contemplado! Menos o computador este ano. Há 2 anos é que foi tudo, este ano foi só o software ” Profª S “as ajudas técnicas!” (...) O prof. J diz à aluna C “ C agora é a M que trabalha! Vais para o teu trabalho. Depois daqui a um bocadinho já lá vamos! Está bom ... Depois vamos ali aos jogos...” Profª S. “ Joga e aproveita que daqui a um bocadinho tens de ir para a profª Lurdes... Ela fica aqui no intervalo, nós às vezes....” A aluna C volta para o jogo. ... O Prof. J “mais rápido!” senta-se do lado esquerdo da cadeira de rodas e diz à aluna que vão trabalhar no “Escrita criativa com Símbolos”. (muito barulho dos alunos no corredor) (...) Prof. J responde “sim... a mim não me está a apanhar? “ Respondo que só estou a tirar as alunas e por trás. Prof. J trabalha com a aluna M “ M está a clicar aqui porquê? É aqui! Quero que cliques aqui... Boa... quero que cliques aqui... varrimento... Agora quero que abras aqui <i>escrita criativa com símbolos</i>... então vamos aqui! Vá... mostra lá à Srª Profª que música é que gostas? ... Vá lá mas não pode ser mais rápido está muito lento...boa ... já está M... tu pareces que bloqueaste? ... vá ...” “o que é que tens o que é que a M tem? Estás mal dispostas?” Aluna responde “não!” Prof. J “ deixa ir! Está a ir! Boa! Calma! ... olha para o Jorge... Prof. J para a aluna C “Oh C olha aqui, está a dar-me a mão! Olha os pés... está o aquecedor...” Aluna olha para o prof. J e para o aquecedor. Prof. J diz para ir à Internet. Ele tenta o acesso, mas não consegue ligação: “não há internet? ... Está ligado não está... quando ela não abriu ... creio que não está... andam aí...” A profª S levanta-se e vai tentar, mas também não consegue. Prof. J “ está ligado mas aqui não está! ... andaram a mexer.. o computador saiu daqui e já... há 2 dias! Os profs tentam ver os acessos à internet. Ouve-se o toque de entrada. A Profª S diz à aluna C “amiguinha! Tira o CD! mas não desligues o computador, está bem?! já está na hora...” A aluna desliga o jogo com minúcia e faz o que a professora lhe pediu. Vai buscar e veste o seu casaco põe a mochila nas costas. O Prof. J “ já te vais embora?” Aluna C responde “sim” Prof. J “ então e não dizes até logo?” vai ter com ela “então e as senhoras professoras? A aluna dá um beijo à profª S e depois o Prof. J “ e esta professora, ela é muito simpática!” A aluna vem dar-me um beijo. Antes de sair pede-lhe “olha anda cá! Isto é tão bonito...um hipopótamos, um macaco.. vá até logo” o traz pendurado na mochila e diz: “que giro!” A Profª S “ xau!” (...) Aluna C sai da sala sozinha (...) Aluna M está ao computador. O Prof. J volta à “Escrita com Símbolos... já está... simpática vamos ali...”. (...) P rof. J “olhas tanto para mim! Olha para as professoras! ... já está quase! ... eu não sou, sou amiguito!...” A profª S. diz: “nos aqui não somos professores somos amigos!” Prof. j “ ah! tantos suspiros! Ah! Vem aí a Primavera! Oh M ... posso contar uma coisa... posso contar... mau! (...) Prof. J “ Francisco Ribeiro”	Comentário do prof. J sobre a avaliação dos professores e as aulas observadas. A Profª S explica que os alunos, às vezes, ficam no centro durante os intervalos. Ouve-se o toque e os gritos dos alunos a saírem para o intervalo Peço aos colegas para fotografar as alunas que estão a trabalhar nos computadores. A aluna só consegue comandar o computador através do <i>switch</i> com a cabeça e por varrimento. Utiliza o <i>GRID</i>. Ouve a o Barulho do jogo da aluna C. Conversa paralela: eu com a profªS (...)

12h30	(...) Pega na cadeira de rodas e leva para o computador onde estava aluna C experimentar um jogo, mas a aluna não consegue utilizar as mãos. (...) A funcionária que veio trazer a aluna M bate à porta e entra acompanhada de uma aluna que dá imediatamente a mão à aluna M. Saem as três e só ficam os professores na sala.	O prof. J foi ver o que aluna C trazia pendurado na mochila. Os professores explicam que a aluna só trabalha com o varrimento e que é um processo muito lento, quando se engana tem de voltar atrás 3 vezes. Aluna diz qualquer coisa mas não se percebe. Prof. J brinca com o facto de a aluna gostar de um colega e pela primeira vez a aluna ri às gargalhadas. O prof. Explica que ela normalmente é assim! Mas que hoje não está nos seus melhores dias. O prof. J faz a experiência com a utilização das mãos, mas a aluna tem muita dificuldade e não consegue. Fim da gravação áudio. Nota-se que a aluna é totalmente dependente de terceiros mas tem a ajuda das colegas.

APÊNDICE 20 - PROTOCOLOS OBSERVAÇÃO CRTIC N.º 4

Protocolo de 1ª Observação CRTIC- DREA

CRTIC de P. Data: 22 / 02 / 2011
Escola: JI de T. – P. S. Hora: de 9 h 45 até 12h

Contextualização: A equipa do CRTIC de Portalegre é composta por 2 docentes: um docente de educação especial (DEE) e o outro das TIC (DTIC). Fazem sempre as avaliações em conjunto (DEE e DTIC na equipa têm mais uma colega, mas como só tem 5 horas semanais para o centro, não pode participar nas avaliações).

A avaliação foi realizada a uma aluna de Jardim de Infância, de 5 anos, com *Síndrome de Down* e atraso cognitivo. A Educadora de Intervenção Precoce (EIP) fez o pedido de avaliação em conjunto com a mãe (que foi aconselhada pelas *Diferenças*). A filha é acompanhada por essa entidade que lhe afirmou que “tinha direito a um computador”. Foi nesse sentido que fizeram o pedido de avaliação ao CRTIC.

Nota: Atualmente os alunos com NEE, a partir do 1º Ciclo têm direito ao computador grátis (através do Programa *e-escolinha* e *e-escola*, mas o Pré-escolar não está contemplado)

Hora	Observação	Notas complementares Inferências
9h45		Encontrei-me com os colegas em Ponte de Sôr e depois fomos os três de carro, para o Jardim de Infância de Tramaga. A equipa do CRTIC vem com várias pastas e a mala de viagem (Kit para avaliação).
10h00		Fomos acolhidos pela Educadora da Intervenção Precoce (EIP), que nos levou para o gabinete de reuniões. O JI tem ótimas instalações e está muito bem equipado.
10h15	Os dois colegas do CRTIC instalam o equipamento no gabinete: Ecrã tátil, portátil, teclado adaptado (crianças mais pequenas) e as colunas de som. Trouxeram fichas triplas para ligar os vários fios. Explicam a EIP que será ela, que vai fazer a avaliação com a aluna e explicam-lhe como vai fazer. Trazem um envelope A4 com o nome da aluna, que tem um CD e informação para a EIP. O DTIC explica à EDI como irá conduzir a avaliação. A EIP explica que trabalha com ela já com o <i>Mimocas</i> e outros jogos no computador. O DEE explica que já vem com alguma ideia do que precisa a aluna e mostra a caixa do CD do <i>Boardmaker</i> . Pede para ir à sala de aulas falar com a Educadora da sala e conhecer a aluna e saí. O DTIC explica as atividades que vão avaliar e o quais os objectivos dessas atividades “coordenação...”. Trouxeram quadros do <i>Boardmaker</i> , concebidos e personalizados para a aluna com a foto da aluna. Mostra os quadros impressos.	A equipa optou por pedir a EIP que fizesse a avaliação porque se trata de uma menina pequena e que poderá reagir mal ou não colaborar na avaliação (é segundo a equipa a melhor estratégia).
	DEE volta da sala e diz que a aluna é muito pequena.	A equipa elaborou previamente 3 quadros para a aluna: o que gosto; os animais e o dia e a noite. Com cartões dos símbolos, no computador e impressos em cartolina e plastificados (os quadros e os cartões ficaram para a EIP, para ela)
10h31	DTIC diz ao acabar de explicar a 1ª actividade: “o <i>Boardmaker</i> está encerrado!”. Apresenta a 2ª actividade com um software livre “ <i>compris</i> ”. Entra a Educadora da Sala DTIC explica os quadros DEE explica	Vem com um ar muito contente.
10h40	Entra a EIP com a aluna ao colo, também vem a mãe. A EIP pergunta à aluna o nome e esta responde: “ia”. Aluna com a ajuda da EIP faz a actividade com o <i>Boardmaker</i> – quadro principal	A aluna está muito intimidada e agarra-se à EIP.
10h48	Mãe diz para a filha: “também podes clicar!” A equipa do CRTIC está a assistir e supervisiona a avaliação que a EIP está a fazer. A educadora da sala que saiu durante uns minutos volta a entrar. DEE posicionasse por trás da aluna e ajuda a utilizar o ecrã tátil,	A mãe ficou presente na avaliação e ajudou quando a aluna não queria fazer o que lhe pediam. Aluna tem dificuldades de linguagem e por vezes não se percebe é graças à EIP e à mãe que se consegue entender o que quer dizer. A opção da equipa do CRTIC está a resultar a aluna participa melhor e faz com a intervenção da EIP e mãe. Aluna não parece gostar da intervenção do

10h56	arrastando com o dedo Entra um aluno no gabinete e diz à educadora da sala: “ Vamos fazer ginástica”. DEE entrega à EIP um quadro plastificado da atividade do quadro principal (gosto/não gosto) e diz “é para trabalhar na sala”. A EIP passa para o quadro do “dia e noite” e faz a atividade com a aluna das rotinas diárias e da noite. Mãe ajuda e explica o que tem por hábito de fazer. DEE fala com a Educadora da sala sobre como se passa na sala. DTIC tira um caderno da pasta e toma apontamentos do que se passa. EIP pergunta ao DTIC “- agora é o jogo do gato?” e este responde que sim. A aluna realiza a atividade de coordenação com o portátil, mas não consegue posicionar ao mesmo tempo os dois dedos. A EIP tenta com ela segurando nos dois dedos e só assim é que consegue. A educadora explica as dificuldades que tem com os dedos. A EIP pergunta ao DTIC “-agora é a casinha” e este responde “-é”. DEE diz “vamos...bola azul!”. A aluna tenta apanhar as bolas azuis no ecrã tátil”. DTIC diz “temos de arranjar um rato mais pequeno... é uma questão de tempo!” A Educadora da sala leva ao colo a aluna para a sala e diz-lhe para se despedir dos professores a aluna diz “xau!” A equipa conversa com a EIP e mãe sobre a avaliação. A educadora da sala volta a entrar e participa na conversa. A equipa explica as recomendações que vão fazer e como funciona o software <i>Boardmaker</i>.	DEE e inibe-se. DTIC está sentado em frente da EIP. O portátil já vinha preparado com adesivos verdes nas teclas do <i>Shift</i>, para a aluna carregar ao mesmo tempo. A equipa do CRTIC parece perceber a dificuldade motora fina da aluna. As Educadoras e a mãe tinham preparado um lanche para a equipa e continuaram a falar sobre a aluna. Foi só no fim que equipa percebeu que as “Diferenças” tinham dito à mãe que a aluna tinha direito a um computador, no entanto a equipa explicou os tramites legais sobre a aquisição de computadores e quais os programas por nível de ensino que podiam ter computador. A Educadora da sala foi com a equipa mostrar os computadores existentes no JI e como foram adquiridos, uma vez que o Ministério da Educação não fornece aos JI computadores, só a partir do 1º ciclo. A equipa arruma o material todo e voltam com a bagagem para o carro. Almoçam em Ponte de Sôr e às 14h30 têm outra avaliação marcada no 2º e 3º ciclo à tarde.
11h09		
11h20		
12h	A equipa despede-se das educadoras e da mãe e voltam para o carro. Almoçam na Vila.	

Protocolo de 2º Observação CRTIC – DREA

CRTIC de P. Data: 23 / 02 / 2011
Escola: EB 2,3 de P. S. Hora: de 14h30 até 15h30

Contextualização: (porquê e para quê)

Aluno no 5º ano com *Síndrome de Down*, com Currículo Específico Individual (CEI), frequenta atividades e terapias no CRIPS, só frequenta as disciplinas de Expressão: EVT, EF e EM e Educação Especial.

A DEE que o acompanha já utiliza os símbolos do *Boarmaker* em conjunto com as outras técnicas da instituição. Aluno tem problemas de linguagem e está a regredir em termos comunicacionais.

Hora	Observação	Notas complementares Inferências
14h 40		A equipa (DEE e DTIC do CRTIC) entra na escola com o Kit de avaliação e vai ter com um membro do executivo que os encaminha para a sala onde aguardam a DEE e o aluno. A Docente de Educação Especial J. (DEEJ) e o aluno já estavam a aguardar na sala.
14h50	Quando a equipa entra na sala aparece DEEJ e cumprimenta a equipa. O aluno está em frente ao computador a jogar. A equipa explica à DEEJ como se vai processar a avaliação. Fazem algumas perguntas sobre o funcionamento do aluno. A equipa instala o equipamento na mesa (ecrã tátil, portátil, colunas de som). Retiram o teclado adaptado e o ecrã tátil ao perceber que o aluno está a utilizar o teclado e rato normal. O DTIC inicia a avaliação com um primeiro quadro (quadro principal) do <i>Boardmaker</i> . A DEEJ explica que já utiliza os símbolos do <i>Boardmaker</i> de um CD que existe na escola. O DEE tira de um envelope, com o nome do aluno, o quadro principal impresso e plastificado com os cartões. DEEJ explica que o aluno tem problema de comunicação. O DTIC passa para outro software “ <i>Tex Pain</i> ”(software livre). Depois tenta o Software “ <i>Aventuras 2</i> ”.	A equipa percebe logo que o aluno tem facilidade na utilização do computador e não precisa de adaptação em termos de hardware. A equipa já tinha preparado, no portátil, os vários quadros e cartões para o aluno. Também imprimiram e plastificado os quadros que ficaram para trabalhar com a DEEJ.
15h	DEE experimenta o teclado de conceitos “ <i>Go talk</i> ”. O aluno brinca e não obedece ao que o DEE lhe pede. O DEE tenta gravar com o <i>Go Talk</i> e não consegue gravar a sua voz. Continua tentando até que fique a sua voz.	O aluno não fala, só sorri. DEEJ explicou que o aluno está a regredir em termos comunicacionais e não consegue perceber se tem a ver com a sua transição para o 2º ciclo ou se é devido ao seu crescimento e alteração da voz (na adolescência).
15h10	O aluno parece interessado no equipamento e carrega nos símbolos. O DTIC tenta um novo jogo com o som. O aluno fica interessado e começa a jogar ativamente. Os docentes falam sobre as várias hipóteses para o aluno. DEE pede à DEEJ para lhe mostrar o material que tem e que utiliza com o aluno.	A equipa percebe que o som atrai o aluno e tudo o que tem a ver com som agrada-lhe. Notou-se o grande entusiasmo do aluno com o jogo dos sons.
15h15	A DEEJ sai da sala para procurar noutra sala o equipamento. DEEJ entra na sala com a Terapeuta da fala que acompanha o aluno. Cumprimentam a Terapeuta da fala que explica como trabalha com o aluno e que utiliza com ele também o <i>Boardmaker</i> .	
15h20	A equipa CRTIC fazem perguntas sobre o CRIPS. DEEJ mostra o equipamento na caixa existente (2 <i>InteliKeys</i> e 2 <i>Boardmaker</i> da versão antiga e sem voz; 2 CD com o <i>Aventrura 2</i>). A equipa pergunta como tiveram acesso a este equipamento mas a DEEJ não sabe explica que já tiveram alunos com paralisia cerebral, mas agora não têm.	A equipa percebe que já existe na escola vários equipamentos tecnológicos que não estão a ser utilizados por alunos. Os equipamentos parecem nunca terem sido utilizados.
15h30	Os docentes despendem-se e fica acordado a atualização do <i>Boardmaker</i> e que o aluno para já não vai precisar de mais nada. A equipa do CRTIC diz que vai falar com o executivo para combinar a melhor forma de se atualizar o <i>Boardmaker</i> e fazer a formação para os Docentes de Educação Especial.	A equipa pareceu confusa sobre o equipamento existente e percebe logo que só há necessidade de atualização e também de formação para os docentes trabalharem com os equipamentos.

APÊNDICE 21 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DE ENTREVISTA - CRTIC Nº1

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unidade s de Registo	Subcate goria	Categ oria
Contexto Político	Políticas de Inclusão				
	Educação para todos				
Rede de CRTIC	Crítérios para distribuição dos centros de recursos	-“o ministério ou a DGIDC abordou o Agrupamento? (Sim)”;	1	1	7
	Mancha geográfica	-“estamos a acompanhar "134 alunos, de 7 concelhos do distrito do P.”; - “Tentámos entrar em contacto com todos os agrupamentos da nossa área de abrangência”; -“ só que já temos uma população já tão grande”; -“ é assim a nossa área, apesar de geograficamente pequena é uma área que tem muita população”; -“acontece às vezes haver colegas que não sabem muito bem se pertencem a nós, se não pertencem”; -“ pronto lá está nós apesar da população grande que temos”	6	6	
Atribuições dos centros/funç ão da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	-“Temos tido muitas solicitações para avaliações!”; - “vamos conseguindo conciliar todos os pedidos que nós temos tido com uma resposta o mais breve possível”; -“nós vamos ler o pedido de avaliação e no pedido de avaliação vem o perfil do aluno”; - “conjugamos e fazemos uma avaliação multidisciplinar”; -“ O modelo foi criado por nós e está em constante remodelação”; -“ nós não estávamos familiarizadas com este tipo de trabalho, não é?”; -“ Nós começamos por criar um guião, que agora neste momento já vai tendo algumas alterações”; - “também nos vamos apercebendo do que é mais importante avaliar em determinadas situações”; -“ Nós, normalmente, já demoramos 2 ou 3 horas a avaliar um aluno”; -“ a avaliação nunca é feita só também de uma vez”; -“ nós temos vários momentos de avaliação”; -“ sempre que se tenha dúvidas, encaminhamos sempre para uma avaliação multidisciplinar”	12	12	58
	Acompanhamento /monitorização dos alunos com NEE	-“nós em contrapartida fazemos a monitorização dos casos nas escolas”;	1	1	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	-“ a nossa formação não feita por nós, nós convidamos pessoas das áreas em que queremos fazer formação para virem falar sobre ela”; -“ nós aqui não estamos a fazer formação é só através das empresas”; -“ O problema é que essa formação aqui no P. fica muito cara!”; -“ nós não podemos fazer uma formação do GRID, com muitas pessoas, tem de ser limitada a 12/16 pessoas no máximo”; -“ é uma formação que fica quase a 80 euros! Depois é uma formação só de 6 horas!”; - “para as pessoas fazerem uma formação com tão pouquinho tempo e tão cara! (riso). Porque é assim, 80 euros 6 horas!”; - “São as empresas! Sempre, as empresas”; - “Nós estávamos a pensar fazer em Dezembro uma formação do GRID e mandámos email para várias colegas, a quem está recomendado o GRID”; -“ , assim a formação que	10	10	

		nós vamos aqui tendo é a gente vai mexendo e vai vendo e a colega das TIC”; -“normalmente as sextas-feiras a serem todas ocupadas por pais que vêm cá para ajudar com o <i>GRID</i> ou <i>Boardmaker</i> e comigo e com a Fernanda que também temos as nossas dúvidas e ela também agora nos vai ajudando”			
	Divulgação da atividade	-“as minhas funções é um bocadinho também, na parte da avaliação”; -“nós estamos aqui maioritariamente para fazer a avaliação dos alunos que têm necessidade de avaliação pelas TICs”; - uma divulgação da vossa existência junto dos agrupamentos da zona de abrangência? (Sim!)”; - “fomos fazer algumas sessões de divulgação de produtos”; - “fomos também convidando outros docentes para vir cá divulgar a atividade deles”; - “muitas vezes ficamos com dúvidas, avaliamos um aluno”; -“ eu acho que nós em divulgação vamos estando sempre”; - “depois vindo cá também é a forma de depois fazer a divulgação é as colegas dizerem às do mesmo agrupamento”; - “as sessões de demonstração que nós fomos fazendo também acho que ajudou, a dar a conhecer o nosso centro”; - “nós tínhamos a certeza que os agrupamentos tinham recebido a informação!”; - “Sim, ao agrupamento sempre com a indicação para a coordenadora da educação especial dar a conhecer ao grupo de educação especial!”; - “email, na altura foi em 2008, enviámos um email a todos os agrupamentos da área da abrangência com a indicação que tinha sido criado aqui este centro”; -“ foi este folheto”; -“ nós já no ano passado, já fomos fazendo algumas divulgações diferentes do que tínhamos feito anteriormente”; -“ vocês é que criaram mesmo o modelo? (Sim, o modelo é nosso!)”; - “qualquer coisa que nos façamos aqui, damos a conhecer à DGIDC, que depois também publica na <i>Moodle</i> tudo o que se passa nos diversos centros de recursos”	16	16	
	Gestão e manutenção do equipamento		0	0	
	Criação de parcerias	-“E trabalham em parceria?(Sim, somos parceiras!)”; - “temos a parceria com a APPC”; - tentámos recorrer a algumas parcerias, mas está muito difícil!”; - “a única que foi colaborando connosco foi a Porto Editora”; -“ utilizando a nossa parceria com a APPC”; - “recorremos ao ADIP, apesar de não haver nada formalizado” (O ADIP é a intervenção precoce ou então APPDA); - “, temos também o NAID, que neste momento sou franca, não sei se ainda está a funcionar ou não”; - principalmente a Paralisia Cerebral, nós neste momento já temos um protocolo formado com elas”	7	7	
	Articulação com outros CRTIC	- “vamos ter aqui um encontro, com os CRTIC, todos daqui da nossa zona”; -“ convidámos o colega Rui do CANTIC de Amadora, para vir cá fazer uma intervenção sobre as Teleaulas”;	3	3	
	Articulação com instituições e entidades	-“vamos recorrer a outras pessoas que estão ou, na APPCDM; - “qualquer dúvida que se tenha, entra-se em contacto com a colega” (hospital)”; -“ nós também recorremos a eles inúmeras vezes, porque lá está são pessoas que têm uma experiência, também no campo”;	3	3	
	Avaliação dos Centros de Recursos	- “essa avaliação a DGIDC coloca na plataforma <i>Moodle</i> dos centros de recursos um <i>template</i> ”; -“ existe uma plataforma e lá é colocado o <i>template</i> que nós temos que seguir os pontos que lá são indicados para fazer a avaliação das atividades durante o ano que decorreu”; - “relatório que é entregue anualmente”; - “também há uma avaliação aos utentes do centro para saberem o grau de satisfação de serviço que nós prestamos”; -“ É a DGIDC que faz”; - “sim porque um dos pontos do relatório é os contactos de todas as pessoas que recorreram aos nossos serviços”; -“ depois a DGIDC faz um inquérito a eles, para também saberem como é que realmente correu e qual o grau de satisfação”; -“ na plataforma <i>Moodle</i> é colocado os relatórios de todos os centros de recursos”; -“ informação que depois também é recolhida dos utentes do centro também é depois disponibilizada na plataforma”;	9	9	
Recursos	Recursos físicos e materiais	-“ANDITEC, pela ATARAXIA, foi pelas empresas que tinham fornecido os materiais através do Projeto ASTRO”; - “este centro foi criado através de um protocolo que foi realizado entre o Ministério da Educação e a Fundação PT? (Sim, sim)”; - “, foi através desse projeto que elas foram ter essa tal formação inicial, de 4 dias, em que lhes foi dado a conhecer os equipamentos que se iriam utilizar no centro de recurso”; - “no inicio foram adquiridos através do Projeto ASTRO, foi o projeto ASTRO que montou o centro de recursos”; -	11	11	31

		“depois a DREN também contribuiu com alguns equipamentos e agora anualmente temos verbas da DGIDC”; -“ nós procuramos sempre adquirir mais alguns equipamentos”; - “que é não termos equipamento para ter equipamentos para empréstimos”; -“ temos já alguns ratos e <i>switchs</i> , que já podemos fazer empréstimos”; - “nós estamos a sentir um bocadinho essa necessidade de termos também algum material”; - “e já houve alguns softwares que já não são iguais”(desatualização); - “nos deu alguns softwares que tinham já descontinuado, coisas que já não se fabricam”;			
	Recursos humanos	-“estou aqui no centro”; - “trabalhamos todas em conjunto”; -“estou na educação especial”;-“ minha coordenadora, a F. (risos), que me convidou” ; -“minha coordenadora, a F. (risos), que me convidou”; - “Não, é docente mesmo da área das TICs”;- “Vocês as duas é que são docentes de Educação Especial?(Sim)” ; -“nós estávamos colocadas aqui nas EB1 e JI, aqui do agrupamento”; -“nunca fiquei aqui a tempo inteiro, eu!”; -“já estou a fazer mais 50%, este ano, porque até aqui não”; -“foi necessário aumentar também aqui o meu horário aqui no centro”; - “Sim, sim, a coordenadora está a 100%”; -“A colega das TICs, tem só alguns tempos, eu não sei se são 6 tempos ou 10 tempos”; -“eu acho que devia de ser mais tempo!”; - O tempo que ela está aqui não chega para aquilo que nós temos de dúvidas, para as solicitações”; -“ Mesmo que sejam 10 tempos são pouco tempo! Porque realmente, eu acho que num Centro Recursos TIC, havia de existir um professor TIC a tempo inteiro!”; -“ só lhe foi atribuído no horário, estes tempos aqui ao centro. Mas, é fundamental, ela estar aqui”; - “É, é porque nós há coisas de programação que não sabemos! Porque não está dentro da nossa área de formação”;	14	14	
	Recursos Financeiros	- “A verba vem para o agrupamento especificamente para nós”; -“ é uma altura difícil, que não há dinheiro e então não se abrem portas nenhuma”; - É sempre com a verba que vem da DGIDC”; - depois vem a verba diferenciada: verba para equipamentos, vem a verba para deslocações e vem a verba para material de desgaste”; - “Sim, já vem destinada a verba para que é”; - “questão do financiamento, porque a questão de financiamento, no fundo eu acho que aqui (riso) é assim a questão de fundo!”;	6	6	

APÊNDICE 22 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DE ENTREVISTA - CRTIC Nº2

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unidade s de Registo	Subcate goria	Categ oria
Contexto Político	Políticas de Inclusão				0
	Educação para todos				
Rede de CRTIC	CrITÉrios para distribuição dos centros de recursos	-“os Centros de Recursos TIC foram criados com a implementação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro”; -“ foi este Decreto-lei que previa a criação de 25 Centros de Recursos, como isto aqui em C.”; -“ que era o CANTIC...Foi reformulado e passou a terminar-se Centro de Recursos TIC”; - “Bom, foi através do decreto-lei n.º 3”;	3	3	6
	Mancha geográfica	-“ pois temos o distrito de C., mais dois concelhos que é Ma. e Man.”; - “constatamos principalmente aqui o concelho de C. e esta área geográfica mais próxima de C. beneficiavam mais dos centro de recursos que os concelhos que estavam mais afastados”; -“ É a questão da distância”;	3	3	
Atribui-ções dos centros/funçã o da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	-“ não é só fazer a avaliação dos meninos e sugerir um conjunto de ajudas”; - “fora do agrupamento, vamos avaliar alunos”; -“é assim a avaliação em contexto de sala de aula”;	2	2	29
	Acompanhamento /monitorização dos alunos com NEE	-“Nós monitorizámos, basicamente”; -“ é de bom-tom, do centro de recursos de disponibilizar algum tempo para apoiar diretamente os alunos deste agrupamento”; -“ trabalhamos diretamente com alunos”; - “cá todos ou uma ou duas vezes, duas vezes por semana aqui ao centro de recursos,”;	4	4	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	-“, vamos nós e nós fazemos ações com os professores em horário pós-letivo... aos pais, encarregados de educação”; - “é a auxiliares, quem quiser assistir! Fazemos este tipo de reuniões e este tipo de formação”; -“ nós tentamos, é dar essa formação aos professores”; - “fazemos reuniões para divulgarmos determinado tipo de ajudas que aparecem no mercado ou convidámos as próprias empresas, por exemplo a ATARAXIA”; - “convidámos portanto às vezes as empresas a vir fazer formação para todos os colegas e mostrar os produtos que existem no mercado”; -“ o ano passado até fizemos uma ação de formação a nível da Direção Regional do Centro” - “ação de formação a nível da Direção Regional do Centro”;	7	7	
	Divulgação da atividade	-“ já o folheto”; - “enviámos este folheto e ofício para todos os agrupamentos”; - “ir pessoalmente a todos os agrupamentos”; - “divulgar que é através do centro de recursos que eles podem ter acesso a um conjunto de materiais para determinado tipo de alunos”; - “há determinado tipos de atividades que são colocadas na plataforma, onde é estudo de casos ou equipamentos ou software, ou adaptações de	5	5	

		materiais, podemos colocar, geralmente colocamos na nossa página”(da DGIDC)			
	Gestão e manutenção do equipamento		0	0	
	Criação de parcerias		0	0	
	Articulação com outros CRTIC	-“ ter uma reunião com o coordenador dos serviços especializados de apoio educativo”; - “por isso é que nós iremos pessoalmente este ano, a todos os agrupamentos”; -“ ação de formação a nível da Direção Regional do Centro, para todos os centros de recursos, com um software específico”; - “todos têm acesso, todos têm acesso à nossa página!” (outros CRTIC); -“Nós temos acesso aos e-mails de todos... Essas informações, os endereços, tudo é comum, lá na plataforma!”	5	5	
	Articulação com instituições e entidades	-“ aí temos contacto com o técnico fora”; - “É em conjunto com o titular, titular e o professor de educação especial”;	2	2	
	Avaliação dos Centros de Recursos	-“ Não conheço nenhum modelo de avaliação do Ministério”; - (foram vocês que criaram o vosso modelo)“Sim!”; -“ Não há nenhum modelo pelo menos não temos conhecimento!”; -“ sim há um <i>Templex</i> , para o plano, há um <i>Templex</i> que todos os centros”; - “o relatório final também há um <i>Templex</i> , em que nós temos que preencher”; - “registam no final do ano no relatório e fazemos... Se as coisas correram bem ou menos bem, pronto”; -“ temos uma plataforma, lá no <i>Moodle</i> , onde enviamos, retiramos os <i>Templex</i> , fazemos tudo online”; - “mandamos via papel, mas também”; -“ a Direção Geral, também, dá um feedback da avaliação feita, realizada a nível do país!”	9	9	
Recursos	Recursos físicos e materiais	-“ estamos a ocupar o espaço de um agrupamento”; - “enviamos agora o Plano de Atividades lá para a Direcção Geral”; - “ (um equipamento de base que era do Projeto ASTRO) “Sim, computadores... Nós temos Teclados de conceitos, comunicadores...”; -“ via DREC ou Direção Geral de onde, portanto... de onde vêm os produtos”; -“porque nós dependemos deles também! A nível administrativo”; - “Aí no computador, lá está, foi atribuído veio este ano... está aí com todo o software”;	5	5	30
	Recursos humanos	-“professor de educação especial, no âmbito cognitivo/motor, suas funções no centro, estou coordenador”; - “é professora de educação especial, no âmbito cognitivo/motor”; - “Somos os dois e estamos a tempo inteiro”; - “o Diretor da escola convidou um de nós, pronto para estar à frente do centro de recurso, para dar a cara”; - “Temos o mesmo horário! E, depois aqui a diferença a nível de horários, tem a ver é com o tempo de serviço, a carga horária”; -“ quem vem para aqui, o critério não é ser especialista a nível de tecnologias da informação e de comunicação”; -“ ter ou não ter formação, a nível das ajudas técnicas, mas qualquer um de nós temos feito”; -“ nós estamos aqui com funções, com duplas funções”; -“ temos outro tipo de funções, aqui na escola, estamos no gabinete de apoio aos alunos e também nas substituições”; - “, além dessas funções, aqui relativas só ao próprio agrupamento”; - “não só se todos viessem cá, tínhamos de ter aqui uma equipa enorme” (em relação a vinda de alunos ao CRTIC); - “porque não é a nossa função de trabalhar com o aluno, de uma forma sistemática”;	11	11	
	Recursos Financeiros	- “ outra questão, que são custos monetários de deslocação”(a distância); - “É impossível devido à distância e aos custos financeiros” (alunos doutros concelhos virem ao CRTIC); - “ANDITEC, só que os preços que eles pedem! Meu deus! Não estão nada simpáticos”; - “vamos os dois já em conjunto, ou seja, para minimizar pronto, os custos financeiros a nível das deslocações”; - “Vem uma verba específica da direção Regional para o CRTIC, para o centro de recursos, vem via agrupamento, mas não são verbas do agrupamento”; - “vamos entregar um orçamento a nível de deslocações, a nível de software, a nível de consumíveis, a nível de um conjunto de materiais que nós consideramos pertinentes, de modo a que depois o centro possa funcionar”; - “vamos entregar um orçamento a nível de deslocações, a nível de software, a nível de consumíveis, a nível de um conjunto de materiais que nós consideramos pertinentes, de modo	14	14	

		a que depois o centro possa funcionar”; - “agora tudo depende, penso eu, da disponibilidade financeira! Com base nos pedidos que são feitos a nível dos os Centros de Recursos”; - “ há uma verba atribuída anualmente”; - “o que está atribuído uma verba, porque aí a verba, pronto, pode-se gerir, o CRTIC não o consome ou se não gasta, pode ficar para o agrupamento”; - “depois é um bocado complicado gerirmos o dinheiro”; - “Há um conjunto de pedidos, de solicitações e com base aí, depois a própria Direcção Geral vai atribuir essa verba”; - “Há um pedido, há um conjunto de equipamentos que são solicitados e pronto, aquelas verbas vêm especificamente para...”; - “as verbas que davam para as deslocações, deixa muito a desejar, penso eu, que era 11 cêntimos”;			

APÊNDICE 23 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DE ENTREVISTA - CRTIC Nº3

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unidade s de Registo	Subcate goria	Categ oria
Contexto Político	Políticas de Inclusão				0
	Educação para todos				
Rede de CRTIC	CrITÉrios para distribuição dos centros de recursos	-“ veio elementos da DREL e da DGIDC explicar à direcção, o que estavam a pensar fazer em relação aos centros de recurso”; - “aqui, neste agrupamento, por ter um espaço bom, acessível, ser em S. que também era mais ou menos central em termos do distrito”; - “Aqui reuniam uma série de requisitos que a DREL e a DGIDC entenderam que poderia ser bom para cá”;	3	3	12
	Mancha geográfica	-“ só não temos utilizadores aqui porque, não temos utilizadores daqui, da área geográfica próxima que justifique virem aqui ao centro”; - “mas só não funciona exatamente por isto, porque não temos neste momento, alunos de uma área geográfica próxima, aqui de S.”; - “Aqui, uma zona próxima, que fosse fácil e acessível de vir aqui”; - “herdamos todos estes desta área, desta nossa área de influência do distrito de S.”; - “, nós temos tido muito mais pedidos de diagnóstico da zona T., zona de T. N., E., A., C., pronto, zonas mais distantes”; - “temos tido muitos pedidos de zonas distantes e aqui da zona muito próxima, não temos tido tantos”; - “podem vir aqui, para fazer algum trabalho de continuidade, mas como digo, com é tudo tão disperso, tão longe!”; - “não é fácil um aluno de , vir aqui sistematicamente durante a semana, vir duas vezes ou três vezes por semana”; - “Porque lá está a área geográfica é muito grande e temos dificuldade de ir aos sítios todos”;	9	9	
Atribuições dos centros/funç ão da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	-“ os alunos podem vir aqui para serem avaliados”; - “Fazemos a avaliação de todos os alunos e inclusivamente este ano, começamos a tentar...”; - “no ano passado avaliámos bastantes alunos”; - “em relação aos apoios aos alunos, às avaliações, portanto depois o que é que nós fazemos”; - “quando nós vamos fazer às avaliações”; - “um grande stock de equipamento, que lhe permite... permitir fazer avaliações de alunos”; - “aquilo que nós avaliamos e verificamos, em termos de as necessidades efectivas do aluno”; - “não temos um modelo específico de avaliação, fomos construindo, de acordo com...”; - “construímos o documento de base para irmos fazer avaliações, para registar, para nos servir de guião”; - “fizemos, se calhar 2 ou 3 avaliações”; - “quando vamos fazer as avaliações e passamos a fazer outra versão do documento”; - “depois então fazemos a avaliação prática ao aluno”; - “, tentamos preparar, digamos, a avaliação, aqui, previamente”; - “em relação aos alunos que avaliamos este ano”; - “fomos avaliando ao longo do ano”; - “, os alunos que avaliámos este ano”; - “nós avaliámos o aluno e verificámos realmente quais eram as necessidades”;	17	17	49
	Acompanhamento /monitorização dos alunos com NEE	-“ para saber como é que os alunos estão, como é que estão a funcionar, se as recomendações que foram feitas se continuam a fazer sentido?”; - “, quando íamos fazer a reavaliação do aluno”; - “mandamos perguntar como é que estavam as coisas, em relação à última avaliação feita pelo CANTIC”; - “nós quando avaliamos, no relatório fazemos as nossas indicações”; - “nós somos apenas um centro de aconselhamento”; - “Somos um centro de aconselhamento, vamos ao sítio e dizemos que este aluno justificava, por exemplo ter este software”; - “essa monitorização um bocadinho de como as coisas correram”; - “esta monitorização que eu lhe estava a dizer que fazemos em relação aos alunos”;	8	8	

	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	-“ (fazem formação de professores? Fazem, não é?) Pois, exatamente a formação de professores”; - “Nós em termos de formação dos professores, temos feito algumas formações”; - “em termos do próprio agrupamento, para situações aqui que os professores nos vão pedindo”; - “A nível dos outros agrupamentos, é bocadinho mais difícil”; - “agora lançamos esta primeira dose de formação no <i>Boardmaker</i> ”; - “as formações que as pessoas precisam e desta forma à distância é muito mais fácil”; - “vamos tentar lançar na elaboração da construção de outros cursos deste género”	7	7	
	Divulgação da atividade	-“ Foi tentar, dar-nos a conhecer, dizer às pessoas que nós fomos criados, nós existimos”; - “Tentamos dar-nos a conhecer e divulgar a nossa existência junto de todos os agrupamentos, da nossa zona de influência”; - “dois anos que tentamos fazer esse contacto, primeiro em termos de suporte papel com os agrupamentos todos, com os responsáveis da educação especial”,	3	3	
	Gestão e manutenção do equipamento		0	0	
	Criação de parcerias		0	0	
	Articulação com outros CRTIC	-“ Isso foi um recurso que nós tentamos criar nesta nossa tentativa de estabelecer ligação como todos os colegas da educação especial, do nosso distrito”; - “tivemos outros CRTIC a colaborar connosco, na elaboração do curso, o curso foi feito”;	2	2	
	Articulação com instituições e entidades	- “as indicações aos colegas e vai também no próprio relatório de como é que se pode ser adquirido”; - “nós íamos à escola, falávamos com os professores” ; - “fazemos uma reunião, primeiro com os pais e os docentes, para nos ajudar a completar”; - “daí a reunião, também é um bocadinho antes, para percebermos efetivamente o que vamos experimentar”; - “nós fazemos no final do ano, é contactar todos os alunos que avaliámos no início do ano”;	4	4	
	Avaliação dos Centros de Recursos	-“ fazemos por norma, no final de cada período, letivo, também fazemos um relatório de avaliação, fazemos nosso”; - “fazemos isso normalmente, por iniciativa própria, trimestralmente, dentro do centro”; - “todo esse relatório de avaliação de final de ano vai para a DGIDC”; - “É portanto enviado tipo um guião, de avaliação, em que vem referido que pontos em que temos que referir de avaliação”; - “É pedido uma série de dados e informação que nós preenchemos e mandamos para lá”; - “colocam na plataforma <i>MOODLE</i> , nós também temos uma plataforma <i>MOOODLE</i> , na DGIDC, dos CRTIC”; - “é aí colocado normalmente, o relatório final que a DGIDC faz de avaliação dos CRTIC”; - “, não sei se são colocados os nossos individuais se é só esse geral”;	8	8	
Recursos	Recursos físicos e materiais	-“ aqui na altura foi um problema de espaço, porque a escola está superlotada temos as salas todas preenchidas e não se encontrava um espaço”; - “precisávamos de ter realmente um espaço, para termos uma sala, com os equipamentos sede; -“ isto era tudo um laboratório de Matemática e portanto roubamos um bocadinho de espaço ao laboratório de Matemática foi feito esta divisão, esta parede,”; -“ continua a funcionar o laboratório de Matemática com menos espaço e nesta parte de cá puseram o espaço para o CRTIC”; - “o centro de recursos com equipamentos que vieram do Projeto ASTRO, que foram distribuídos para todos os centros de recursos”; -“ todos os centros de recursos têm em termos de equipamento dados pelo Projecto ASTRO, da fundação PT, que fez pareceria com a DGIDC”; - “foi-nos colocado também cá, esse equipamento”; - “Nós, enquanto CRTIC tivemos o equipamento do Projeto ASTRO”; - “Os materiais que temos aqui, à exceção daquela impressora, esta grande que aqui temos, que foi depois, dada pela DREL”; - “A impressora de Braille, foi também pensos que pela DREL”; -“ para o CRTIC! Tentamos comprar algum equipamento”; - “comparamos inclusivamente algum equipamento para as avaliações em termos de <i>switch</i> , em termos de equipamento para a baixa visão”; - “havia muitas, muitas lacunas, e portanto fomos tentando comprar algum equipamentozinho que nos ajudasse sobretudo na realização das avaliações”;	13	13	28

	Recursos humanos	-“ sou docente do grupo 910, a minha formação de base é educadora de infância. Fiz a especialização em multideficiência e trabalhei na educação especial há 15, 16”; - “no ano passado com a criação destes recursos foi-me proposto se eu queria trabalhar aqui no centro de recursos com o colega Paulo, que é o coordenador”; -“ o colega P. foi indicado, já não lhe sei dizer se foi a direção ou se foi nomeado”; - “fica como coordenador e depois eu entro com o convite”; - “tem um bocadinho a ver, com a distribuição de serviço! A distribuição do serviço é da função do órgão de gestão”; - “porque efetivamente reúne habilitações nas duas áreas. Como não havia mais ninguém com habilitações nas duas áreas”; -“ em termos da parte muito técnica, que eu e a C. já não dominamos tanto”; - “porque veio logo como indicação que seriam dois docentes”; - “praticamente todos os centros ficaram com dois”;	9	9	
	Recursos Financeiros	-“ temos uma atribuição de verba, que vem para a escola, para o Agrupamento, para nós enquanto CRTIC”; - “verba é pequena, é verba que tem de ser para o nosso expediente”; - “Para as nossas deslocações e portanto para equipamento e é pouquíssimo!”; - “Andamos todo o ano a tentar gerir, a ver, depois chegamos no final do ano todo e conseguimos ter ali, qualquer verbazinha”; - “Todos os softwares de uma maneira geral, aliás tudo que é equipamento específico para alunos com NEE é caríssimo, tudo é caríssimo”; - “Mas tudo o que é equipamento para NEE é muito caro”	6	6	

APÊNDICE 24 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DE ENTREVISTA - CRTIC Nº4

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unidade s de Registo	Subcate goria	Categ oria
Contexto Político	Políticas de Inclusão		0	0	0
	Educação para todos		0	0	
Rede de CRTIC	CrITÉrios para distribuição dos centros de recursos	-“ As escolas foram abordadas também pela DGIDC, pelas características que as escolas já tinham.”; - “Abordadas pelo ministÉrio e pelas Direcções Regionais! Tinham que ter, aqui na nossa região foi assim: tinha que ser escolas que tivessem unidades especializadas”; - “mas onde estavam concentradas, a escola que mais tinha no Distrito de P. era esta escola aqui”; - “Fizeram um desafio a esta escola, se queriam ou não e a escola disse que sim e a escola agarrou”;	4	4	6
	Mancha geográfica	“também, nos maiores aglomerados urbanos” - “que tivessem praticamente sediadas em Capitais distritos ou pelo menos nos grandes centros”;	2	2	
Atribui-ções dos centros/funçã o da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	-“ Como utilizadores a vir aqui diretamente ao centro, geralmente vêm fazer avaliações”; - “nós fazemos dentro do processo de avaliação, temos 2 partes, fazemos uma avaliação em contexto”; - “onde experimentam alguns equipamentos e confrontamos com uma avaliação já direcionada, que muitas vezes de acordo com aquilo que nós verificamos”; - “nós depois programamos a avaliação aqui”; - “dos alunos que avaliamos, estamos a aconselhar tecnologias a rondar os 25 mil euros”; - “Nós temos, o nosso modelo”; - “programamos a avaliação que via ser feita de acordo com a problemática do aluno”; - “muitas vezes fazemos a avaliação no seu local”; - “são adequações mais ou menos normalizadas a nível nacional da forma como se deve fazer as avaliações”; - “Não, há indicações técnicas e teóricas”; - “normalmente nós privilegiamos a avaliação em contexto do aluno”; - “seja como for há avaliações que são muito mais demoradas, que podem levar 3/4 meses”; - “nos está a criar muitos problemas a nível da avaliação”; - “Constantes avaliações”; - “da nossa atividade é avaliação”; - “são mais importantes ou a gente se dedica às avaliações”	16	16	51
	Acompanhamento /monitorização dos alunos com NEE	- “alguns acompanhamentos”; - “depois há a monitorização do processo que já está aqui”; - “fazemos a monitorização a vários casos”; - “é importante fazer-se a monitorização dos processos ao longo do tempo”; - “Há fase de monitorização que é a mais importante é quando as escolas recebem o material e depois nos anos seguintes”; - “Para fazer aconselhamentos aos professores”; - “e acompanhamento”	7	7	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	- “de formação dos docentes, de formação dos outros técnicos e dos respetivos pais e é isso que nós estamos a fazer agora”; - “(formação dos professores?)Acreditada!”; - “Teve formação, acreditada, teve 50 horas, de formação, serviu para a sua progressão na carreira e para as suas... porque é acreditada”; - “Este ano apostamos muito na formação”; - “Como sou eu a dar formação”; - “o Paulo está agora a dar também formação a funcionários também é importante,”	6	6	

	Divulgação da atividade		0	0	
	Gestão e manutenção do equipamento	- “Atualização de software e hardware”; - “Atualização de software”; - “	2	2	
	Criação de parcerias		0	0	
	Articulação com outros CRTIC		0	0	
	Articulação com instituições e entidades	-“ Temos ligações, há protocolos que estabelecemos, mas posso vos dizer pronto”; - “trabalhamos com eles sem problemas nenhuns”; - “Este docente começou a trabalhar com as tecnologias, connosco aqui no centro!”; - “Vem aqui várias vezes!”; - “Vem aqui continuamente, quase todos os dias vinha tirar dúvidas, o quer dizer que o centro não se baseia no apoio aos alunos”; - “as pessoas têm de marcar”;	6	6	
	Avaliação dos Centros de Recursos	- “É um relatório! Nós temos que fazer um relatório anual”; - “nós fazemos um Plano Anual de Atividades e depois fazemos o balanço das atividades”; - “Há um relatório escrito, que temos que mandar, para o ministério, para a DGIDC”; - “uma monitorização paralela que é feita aos utentes do próprio centro, a DGIDC manda para os utentes ou para os docentes”; - “fazem um inquérito, penso que é online”; - “Há um inquérito, que fazem, os professores que vêm cá”; - “Há 2 tipos de avaliação: há uma avaliação que nos temos de fazer que é um relatório de Atividades”; - “há outra que a DGIDC faz junto das escolas”; - “e pronto isto é uma monitorização a nós próprio”; - “A avaliação é cruzada, dos utentes e de nós”; - “Nós estamos sujeitos a uma avaliação”; - “Esse inquérito é feito, é feito junto das escolas que nos prescrevemos as tecnologias e junto dos utentes”; - “há inquérito que nos fazem a nós”; - “Por parte do ministério, mas a grande avaliação é feita junto das... dos utentes”; - “As metas e as atividades que nos temos, se cumprimos, não cumprimos tudo, este ano fomos mais papistas do que o papa”;	14	14	
Recursos	Recursos físicos e materiais	- “muitas vezes levamos alguns equipamentos para experimentar lá e depois em seguida vem aqui ao centro”; - “A maioria das coisas que temos aqui é coisas do ministério da educação”; - “O ministério pontualmente, coloca alguns materiais”; - “E tem colocado imenso material, imenso material aqui”; - “Esta impressora Braille, não é nossa, foi o próprio ministério que mandou para cá”; - “há várias coisas que nós aí temos que foi o próprio ministério”; - “(o projeto ASTRO colocou?) O que ele colocou foi um computador”; - “: E um braço articulado, aquele braço articulado”; - “Com braço articulado, isso em relação ao hardware, um monitor tátil”; - “um teclado de conceitos, também com <i>Telekeys</i> e com suporte de software para isto tudo”; - “tem o <i>JAUS</i> , para a potencialização do <i>Intertelekeys</i> , tem o <i>Intertelepics</i> de diversos software”; - “Mas é software para utilizar com o teclado de conceitos”; - “Tem o <i>Intelmatix</i> que é para a matemática, o <i>InteleTalk</i> , o <i>Overmaker</i> , o <i>GRID</i> , vários e o <i>Boardmaker</i> ”; - “O <i>GRID</i> sei que vinha de raiz, mas acho que o <i>Boardmaker</i> já é posterior”; - “o resto das outras coisas foram todas do próprio ministério”; - “Foi o próprio ministério lá em cima, esta impressora não fomos nós que a adquirimos, foram eles que enviaram”; - “2 computadores que estão aqui”; - “Temos portátil, temos 2 portáteis”; - “Um projetor de vídeo, também”; - “Temos um projetor de vídeo”; - “ <i>Scan</i> , portanto isso tudo foi material que veio via Direção Regional”; - “temos equipamento para fazer Workshops aqui pequeninos, com cerca de 9/10 pessoas”; - “telefone”; - “Por outros alunos e por outras escolas de forma que os equipamentos não fiquem em subaproveitamento”;	24	24	46
	Recursos humanos	- “pertencem aos quadros deste agrupamento e estou destacado aqui no centro”; - “o meu nome é PM1 sou docente de ensino especial, também pertencem aos quadros deste agrupamento “; - “não posso dizer a tempo inteiro porque também tenho responsabilidade de coordenar o Subdepartamento de educação especial”; - “não está a tempo inteiro, tem uma turma de EVT”; - “então tiveram que ser professores do Quadro da escola a fazerem parte desta equipa”; - “como eu pertencia ao quadro desta escola, a escola entendeu dar-me	13	13	

		estas funções como docente de educação especial”; - “tenho eu com parte do horário praticamente todo, não dou componente lctiva”; - “há outra colega minha da unidade se surdos que dá 5h”; “PM2 que dá a restante, o restante horário, tirando as 5h que é a turma que ele tem”; - “a génese dos centros de recursos pede preferencialmente pessoas que tenham formação em ensino especial”; - “o Paulo diz que isso não funcionava sem mim, em termos de tecnologias”; - “fazemos esta dupla e eles pedem preferencialmente pessoas do ensino especial, com uma experiência e com capacidade tecnológica”; - “não basta ser uma pessoa com formação, um professor de TIC para vir para um projeto deste”;			
	Recursos Financeiros	- “Nós temos uma verba”; - “As escolas têm um reforço orçamental”; - “as escolas recebem dinheiro, para funcionamento tem cerca de 3 mil euros”; - “é 3 mil euros para despesas corrente, nomeadamente tudo o que tem a ver com... Deslocações”; - “Material de desgaste e todo o tipo de coisas e 2 mil euros para aquisição de”; - “Fora isso tem, 2 mil euros é muito pouco, como deve imaginar!”; - “Há coisas bastante caras, o <i>Sidcam</i> custa bastante dinheiro”; - “o <i>Sidcam</i> que é uma coisa cara, não foi com as verbas nossas”; - “as maiores partes das verbas que estão aqui, 70 a 80% foi financiado pelo ministério da educação, via <i>Direção Regional</i> ”;	9	9	

APÊNDICE 25 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DE ENTREVISTA - CRTIC Nº5

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unidade s de Registo	Subcate goria	Categ oria
Contexto Político	Políticas de Inclusão		0	0	0
	Educação para todos		0	0	
Rede de CRTIC	Crítérios para distribuição dos centros de recursos	- “terá surgido... Em função da...enfim... de orientações da própria Direção”; - “através do programa ASTRO, e por aí fora... Quando foram criados os centros de recursos”; - “(não têm nenhuma unidade?) R: Nós, aqui na escola, no agrupamento, não temos! Aqui, no agrupamento não temos”; - “as unidades, para mim, fazem todo o sentido, é estarem concentradas em sítios, que sejam centro aglutinador das necessidades”;	4	4	8
	Mancha geográfica	- “Em relação ao funcionamento do centro, como disse, portanto, o centro está aqui sedado nesta escola, mas abrange todo o Algarve, todos os concelhos do Algarve”; - “A abrangência do distrito é muito mais dirigido para dar respostas no terreno”; - “É essa a questão estamos a falar de um distrito com uma extensão”; - “Com uma extensão enorme”;	4	4	
Atribuições dos centros/funçã o da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	- “na sequência dos pedidos de referenciação que nos são feitos aqui, muitas vezes alguns passam pela Direção Regional de Educação e são depois, encaminhados para nós”; - “averiguar quais as necessidades em termos de tecnologias de apoio, para os diferentes grupos de educação especial”; - “elaboração de relatórios, enfim, há aqui uma parte também burocrática”; - “normalmente enviamos um documento, um relatório para a própria escola ter um feedback da nossa avaliação”; - “A sessão de avaliação em contexto”; - “um exemplar que utilizamos para podermos fazer a avaliação”; - “uma possível avaliação, sendo avaliação, portanto não termos a solução e não testarmos a avaliação”; - “! Já não havia hipótese de darmos esse tipo de resposta. Mas, pronto temo-os referenciados”; - “depois temos as outras referenciações do ano anterior, estou a falar do último ano”; - “Destas crianças é claro, nem todas as situações se justifica fazermos a avaliação”; - “A necessidade de nós intervirmos através duma avaliação”; - “fizeram a avaliação 51, 50 e tal?) R: Fizemos a avaliação e diagnosticamos”; - “em termos de avaliação: Sim, senhora nós vamos ao terreno e fazemos uma avaliação, verificamos quais as necessidades”; - “Nós temos um formulário de avaliação”; - “: Um relatório simples, ficamos para nós, mais como uma salvaguarda”;	15	15	48
	Acompanhamento /monitorização dos alunos com NEE	- “nós não temos neste momento implementado, para crianças fora aqui da escola, uma rotinas de assiduidade em relação ao centro”; - “Procuramos portanto, dirigir-nos às escolas e dar esse tipo de resposta”; - “nos fazemos aqui a marcação no terreno, aqui no centro de recursos”; - “Tanto fazemos no terreno, como fazemos aqui no centro”; - “aquele recurso já pode ser, aí tentamos averiguar”; - “com as pessoas que estão a acompanhar e a partir daí então estabelecemos prioridades, prioridade”; - (esse acompanhamento) “Nós vamos... nós contactamos os professores normalmente perguntamos”;	7	7	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos	- “pretendemos proporcionar vários tipos de formação ou através de Workshops ou Seminários ou através mesmo de ações de formação”; - “Ações de Formação Acreditadas, ainda o ano passado, fizemos uma formação sobre a utilização do <i>Boardmaker</i> ! Com SPC”; - “este ano temos no mínimo duas ações também propostas”; - “seja através de cursos ou oficinas de formação, seja através de também de sessões de trabalho de demonstrações de produtos”; - “fazemos isso também com alguma frequência, quer de forma a intervir mais	5	5	

	docentes, técnicos e famílias	cirurgicamente nas situações”;			
	Divulgação da atividade		0	0	
	Gestão e manutenção do equipamento	-“ Para nós fazermos a atualização! A atualização?! Nós procuramos fazer a atualização através das verbas que nos são disponibilizadas”;	1	1	
	Criação de parcerias	- “fazendo parcerias com outros professores, mas não é fácil!”	1	1	
	Articulação com outros CRTIC	-“ajudar os outros, sejam colegas ou outros intervenientes, para fazer a exploração desses meios”; - “iniciativas é que já desenvolveram! E portanto... isto, de algum modo... A DGIDC permite-nos essa partilha”;	2	2	
	Articulação com instituições e entidades	- “funcionamos muito em articulação com a Direção Regional de Educação”; - “vamos à Direção Regional de Educação, reunimos lá ou aqui.”; - “Uma vez que a nossa coordenadora trabalha na Direção Regional de Educação, nós conseguimos ter muito melhor um feedback das necessidades”; - “nós funcionamos por vezes há solicitações que decorrem de outros serviços ou de serviços de saúde, enfim de determinadas entidades ou instituições que também nos contactam”; - “fazem uma articulação connosco... Funcionamos também em articulação com algumas empresas que de facto... tal como a ANDITEC,”; - “Com alguns técnicos que...”; - “neste momento, nós temos contactos, já com colegas ou outros intervenientes que nos vão fazer chegar pedidos”; - “fazemos uma articulação com os centros de saúde ou com as instituições que estão mais relacionadas; - “Com a Segurança Social, a APPC ou outras”; - “Através do centro fazem essa formação? R: Sessões que combinamos”;	10	10	
	Avaliação dos Centros de Recursos	- “Nós essencialmente fazemos o balanço, é um balanço das atividades que foram desenvolvidas”; - “Sim fazemos uma avaliação em função dos objetivos daquilo que nós definimos”; - “É em relatório”; - “Temos itens sim, em relação aos nossos objetivos e depois dentro de cada um dos objetivos das atividades são previstas para a sua concretização, não é?”; - Faz a supervisão, eu acho que a DGIDC, está a trabalhar muito bem ao nível “; - “Eles dão-nos o feedback de tudo o que se passa no vários centros”; - “há um documento de referência, não é, que é preenchido pelos Centros de Recursos isso”; - “temos logo um feedback da DGIDC, daquilo que foi atribuído e nós aí contactamos as escolas para verificar se as escolas já compraram ou não aquilo que lá estava estabelecido”;	7	7	
Recursos	Recursos físicos e materiais	- “desses meios que temos cá e de outros também”; - “é aqui que nós temos os nossos instrumentos, é aqui que recebemos os utentes”; - “Temos hardware aqui que não”; - “estamos aqui conectados com outros equipamentos aqui no centro, aí pedimos para vir cá”; - “nós temos aqui algumas respostas em termos dos nossos produtos”; - “utilizamos estes equipamentos”; - “Das deslocações, do tipo de transporte, das limitações que têm por vezes em termos físicos”; - “escolhiam traziam uma lista com material, requisitavam, levavam e depois provavelmente no final do ano vinham devolver, pronto... era ótimo que assim fosse”; - “estamos a falar de softwares muitas vezes de Boardmaker ou um GRID, na ordem dos 400 e tal ou 600 e tal euros ou 700”; - “equipamento! Pois, por vezes há casos muito específicos!”; - “temos algum material emprestado”; - “Esse equipamento fica para o aluno, portanto esse equipamento não fica aqui”; - “A ideia é que o próprio equipamento depois possa ser utilizado ou nesse agrupamento ou noutro”; - “nos aí só fizemos alguma aquisição”; - “a maior parte do que aqui está já tinha sido adquirido!”; - “muitos dos equipamentos foram através do programa, não é da Fundação PT!”; - “exatamente nós é que fazemos o pedido desses produtos, mas são respostas... dirigidas mesmos aos alunos”; - “pode ser para um caso ou mais do que um, mas são dirigidas aos alunos, não às escolas”;	17		39

	Recursos humanos	-“ As funções aqui no centro, estão mais centradas na exploração da utilização dos meios que temos”; - “uma coordenadora, a nossa coordenadora faz o trabalho partilhado, portanto, entre a Direcção Regional da Educação e o centro de recursos e pronto, está mais na área da supervisão das necessidades”; - “eu e a colega que está aqui comigo no centro de recursos e no trabalho nos centramos mais no terreno a propriamente dito da aplicação”; - “Eu fui convidado”; - “sim, fui convidado”; - “Fui convidado, fui convidado, este é o meu segundo ano aqui no centro”; - “Pertenco ao quadro de educação especial 910, não pertenco a este agrupamento”; - “Pertenco a outro agrupamento”; - “A minha colega também não! Também não pertence a este agrupamento”; - “Fomos nomeados sim, ou convidados”; - “Independentemente de estar no quadro aqui na escola”; - “Fui convidado pela coordenadora da Direcção Regional de Educação”; - “não tive uma formação específica! Eu sei que, nessa fase foi dada a possibilidade às pessoas de terem essa formação específica, até creio que em Lisboa”;	13		
	Recursos Financeiros	- “Essa verba é atribuída ao aluno” (para equipamento); - “atribuída a vários alunos, por exemplo que estão no mesmo agrupamento”; - “a nossa recomendação e a altura em que chegam a ter algumas verbas par poder efetivamente terem acesso”; - “produtos em função das verbas que nos são atribuídas”; - “Ou seja é atribuída uma verba para anualmente”; - “com a tal transferências de verbas é possível ajudar a compor a casa e chegar-se a um ponto em que já se tem outro tipo de apetrechamento”; - “Nós estamos num mundo, que eu acho que sinceramente, nunca temos verbas suficientes”; - “se pudesse ter verbas ou outro tipo de verbas para encontrar soluções em áreas... áreas específicas com até a baixa-visão, onde há uma infinidade de soluções e os equipamentos são caríssimos”; - “os equipamentos são muito onerosos, nós se fossemos a adquirir uma dessas respostas”; - “Verba para atualizar software ou ir ao encontro de outras”;	9		

APÊNDICE 26 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DE ENTREVISTA DA RESPONSÁVEL DGIDC NO ME

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unidade s de Registo	Subcate goria	Categ oria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	- “obviamente que os centros de recurso são mais uma rede que apoia a inclusão, na medida em que estas crianças, muitas das suas incapacidades podem passar ou soluções tecnológicas”; - “de facto ajudam também, a esses processos de inclusão, no fundo as crianças a terem acesso a essas tecnologias podem superar determinadas limitações que têm”; -	2	2	4
	Educação para todos	- “(onde seriam inclusivos e todos os alunos iriam ao centro) R: Não!”; - “infelizmente quando se lançam as medidas mais generalistas, não é, Dizer: “isto é um programa que é para todos, nós sabemos”;	2	2	
Rede de CRTIC	Crítérios para distribuição dos centros de recursos	- “são redes que são lançadas coberto por essa reorganização e também confluindo também com o Plano de Ação, do PAIPDI”; - “a ideia era que eles, tivesse uma cobertura nacional, mais ou menos distrital”; - “eles nos fizeram portanto a distribuição tendo em conta pronto, o nº de Agrupamentos, o nº de escolas, o nº de alunos entrando com alguns fatores que levaram a alguma divisão territorial, para que os centros”; - “essa mancha foi definida centralmente de acordo estes fatores, com a colaboração do departamento central”;	4	4	12
	Mancha geográfica	- “14 centros nesse primeiro ano... no ano seguinte arrancaram mais 10 e o último já foi criado em 2009/2010”; - “o vigésimo quinto já decorrente da divisão do centro de recursos de Beja”; - “O centro de recursos de Beja apanhava uma área geográfica muito grande, embora não fosse muito populosa, mas era uma grande dispersão geográfica e os colegas de Beja e a própria Direção Regional decidiram propor a criação de um centro em Sines, portanto esse foi o último”; - “aliás o 25º já surgiu enfim, um pouco fora dessa malha que tínhamos pré-definido”; - “efetivamente o nº de centros, pronto, parece-me que é suficiente para dar cobertura”; - “a criação da rede dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial, já tem uma outra vertente, também cobram as Teleaulas”; - “centro de recursos que serve um conjunto dos agrupamentos”; - “Mas às vezes a questão da área geográfica não é tudo! Porque às vezes pode haver áreas geográficas muito concentradas e com muita população”;	8	8	
Atribui- ções dos centros/funçã o da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	- “cada centro faz a avaliação dos alunos de um conjunto de outros Agrupamentos”; - “mas a sua função é avaliar os alunos e as necessidades que eles têm de tecnologias de apoio”; - “fazem não só a avaliação”; - “obviamente que tem de ser os agrupamentos a requerer a avaliação dos alunos e muitas vezes”; - “Os pedidos de avaliação, vem também com a autorização dos pais “; - “fazem uma avaliação em contexto, porque às vezes há dificuldades de mobilidade de algumas crianças”; - “à mercê das avaliações feitas pelos centros, fez-se um levantamento”; - “entre o momento da avaliação até o produto chegar às mãos dos alunos, decorre por vezes, muito tempo”; - “Os alunos têm de ser avaliados caso a caso, em colaboração com o docente do aluno está lá”; - “Muitas vezes com os pais, muitas as avaliações são feitas com...”;	10	10	58
	Acompanhamento /monitorização dos alunos com NEE	- “há outros centros a fazer acompanhamento de algumas Teleaulas”; - “depois o acompanhamento e o apoio aos colegas que estão no dia-a-dia”; - “os centros estando abertos acabam por dar apoio aos alunos de proximidade não é?!”; - “nos agrupamentos onde estão sedeados acabam por ser privilegiados?...por beneficiar... beneficiar, da sua instalação, mas efetivamente esse nunca foi o objetivo”; - “(estão a ser acompanhados pelos centros, em termos de apoios tecnológicos?) R: É assim, do levantamento do último ano, eu acho que andava à roda dos 5000!”;	5	5	
	Informação,	- “eles promovam muitas sessões de esclarecimento”; - “com formação aos colegas que acompanham os alunos”; - “em matéria de	15	15	

formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	formação creditada, pronto a orientação que tem sido dada é: tanto quanto possível eles articularem com os CFAE”; - “(continua a ser feita a maior parte da formação pelas empresas?)R: A formação, não é bem formação”; - “Porque, pronto, a formação, eles não fazem formação... a formação, as empresas fazem a formação paga”; - “formação que, cada um, procura, paga por si, é como cada um de nós”, - “A formação dos professores normalmente deve de ser através do sistema de formação!”; - “O sistema de formação! É evidente que é insuficiente, tal como é insuficiente para muitas outras áreas”; - “os centros de Formação organizarem essa formação”; - “porque há limitações, pronto, do próprio sistema de Formação Continua de Professores”; - “Agora efetivamente, que não existem tantas ações, quantas seriam desejáveis, efetivamente”; - “Estratégia para a Deficiência estão previstas medidas de reforço para a formação.”; - “O ano passado, ainda houve um módulo de tecnologias, que era suposto ser no âmbito, do Plano Tecnológico”; - “também, não sei se essas ações? Terá havido lugar ou não? Parece que não!”; - “há as ações de Formação e sensibilização, depois eles fazem muitas sessões, e fazem muitas até alguns fazem-nas até quase individualmente aos docentes...”;			
Divulgação da atividade	- “pronto tem de haver aqui dois movimentos: não só a divulgação dos seus serviços e o potencial das tecnologias para os alunos que delas necessitam”; - “(Às vezes há uma falha de comunicação?)R: Alguma insuficiência, pronto”; - “de implantação ou de divulgação, mas parece-me que há muitas das vezes uma falta de interesse”; - “... o divulgar, vai chegar mais rapidamente a mais gente, nós achamos sempre leva sempre mais tempo do que aquilo que nós desejamos”; - “divulgando principalmente recursos livres, mas não só”; - “das sessões que eles realizam, de divulgação, pronto”;	6	6	
Gestão e manutenção do equipamento	- “são 5000 euros... com esse dinheiro podem fazer também algum <i>upgrad</i> ”; - “	1	1	
Criação de parcerias	- “com parcerias até de empresas e outras entidades, como instituições, com instituições de ensino superior”; - “Os centros obviamente, quando fazem estas sessões, em parceria, são tudo gratuitas”; - “pronto que os próprios centros de recursos tentem articular com os centros de Formação”; - “também a indicação das parecerias e dos protocolos”;	4	4	
Articulação com outros CRTIC	- “. Os centros estão reunidos numa Plataforma <i>Moodle</i> que é gerida aqui centralmente”; - “Eles têm acesso à informação, pronto, de uma maneira... pronto, de uma forma transparente e democrática”; - “A Plataforma está vocacionada para os CRTIC e pronto, integra, quem mais? As Direções das escolas onde eles estão sedeados”; - “Também outros e onde às vezes há partilha”; - “discussões orçamentais e atividades que dizem”	5	5	
Articulação com instituições e entidades	- “Só as direções onde estão sedeados e depois, só os colegas da Educação Especial das Direções Regionais! Ainda houve uma ou outra Direção Regional, pronto, abrimos também às equipas de apoio local”; - “Para haver uma ligação a outras entidades, pronto, para eles colmatarem também algumas valências que eles não têm”; - “quer sejam as próprias autarquias, nalguns casos poderá justificar-se a nível de transportes dos alunos e outros apoios”;	3	3	
Avaliação dos Centros de Recursos	- “porque os centros funcionam por Planos Anuais de Atividades e Relatórios de Atividades e do Balanço Global”; - “o Ministério, depois faz a recolha, faz o levantamento dos dados, não é, junto dos centros e depois faz aqui, pronto, uma avaliação”; - “É muito difícil para monitorizar, quer dizer, isto são avaliações caso a caso!”; - “Portanto, é uma Plataforma Restrita”; - “esta é uma Plataforma, porque é através dela que vêm os Planos, os relatórios e outras...”; - “(depois fazem um apanhado ou uma síntese, depois de todos os fazerem?)R: De todos os relatórios”; - “(É essa a avaliação?)R: O Plano normalmente”; - O que nós temos é para uma questão de orientação e de organização temos <i>Templates</i> ! Quer para os Planos, quer para os relatórios”; - “é um esqueleto para relatório”; - “Nós damos o esqueleto, portanto, com os pontos”; - “Pronto, já está formatado o <i>Template</i> e eles, só... (E: Só têm de preencher)”- “Eles só têm de pôr lá os conteúdos! Portanto e depois juntam os anexos que entenderem” ; - “Este <i>Template</i> , pronto no relatório, ele obedece a isto: O cumprimento ou não do Plano de Atividades”; - “Portanto o que nós fazemos depois é um questionário online, também no <i>Moodle</i> , dirigido a esses docentes, pronto, se tenta perceber, pronto, o grau de satisfação!”; - “Exato, o grau de satisfação com o atendimento, se os alunos conseguiram obter as coisas, os produtos recomendados”; - “Normalmente a taxa de resposta é sempre muito pequena... a esse	19	19	

		questionário!(aos utilizadores); - “é saber da participação dos Encarregados de Educação em todos estes... quer nos processos de avaliação, quer nas participações”; - “eles, normalmente fazem uma avaliação para referenciarem SWAT: quais são os fatores favoráveis ou desfavoráveis internos e externos”; - “faço aqui um balanço global dos relatórios, não é, da parte qualitativa e quantitativa!”; - “Não lhe posso dar! Porque ele está restrita à Plataforma e não, não... Pronto! Embora, eu tenha já sugerido que pusessemos <i>online</i> ”;			
Recursos	Recursos físicos e materiais	- “São insuficientes de facto os recursos”; - “Houve um primeiro protocolo com a Fundação PT e a Fundação PT forneceu alguns, pronto algum software”; - “Um equipamento enfim, muito reduzido! E o Ministério depois, posteriormente ou quase em simultaneidade, portanto elaborou, fez um levantamento de equipamento base”; - “depois foi... distribuído às Direções Regionais e as Direções Regionais fizeram as aquisições”; - “houve esse apetrechamento base, pronto!”; - “(a maior parte do equipamento que está nos centros vem do Ministério?)R: Foi! Veio do Ministério”; - “Houve um apetrechamento de base e depois o ministério tem vindo desde...”; - “aliás quando os centros arrancaram houve um apoio da Fundação PT”; - “Todos, nós sabemos como é que a questão dos recursos, pronto, tem estado a ser geridos”; - “Pode haver equipamentos, que de facto... Pronto, estão muitos aferidos, certos <i>switch</i> , certas coisas de facto, tem de ser aquilo porque é para aquela situação”; - “e nalguns casos há centros que... se tem mais do um, se têm mais de 2 ou 3 produtos e que... até facultam”; - “há determinado tipo de produtos, têm de ser mesmo pessoais”;	12	12	54
	Recursos humanos	- “sou técnica superior aqui da Direção de Serviços da Educação Especial”; - “a especialização foi adquirida aqui no serviço e da necessidade da criação da rede dos centros”; - “as equipas que são muito reduzidas”; - “nalguns casos se calhar se justificaria um reforço, portanto de docentes nessas equipas”; - “(Não houve nenhum concurso a nível de Direção Regional?)R: Não! “; - “(As pessoas foram convidadas?)R: Convidadas e sabe foram colocadas pelo agrupamento”; - “Os docentes ficassem nos centros fossem de Educação Especial, obviamente! Que tivessem formação nas TIC e que fossem de preferência do Quadro, para garantir estabilidade, portanto das equipas”; - “Sempre ao agrupamento e à Direção Regional, foi algo que foi definido localmente! Não houve qualquer indicação do Senhor A, B ou C a nível central!”; - “Portanto, foi algo que foi decidido localmente, pronto com esta orientação... genérica”; - “nem sempre foi possível encontrar os professores com o perfil de Educação Especial e Tecnologia”; - “Também havia professores do Quadro da Zona Pedagógica”; - “ao longo deste período, de outras colocações que as pessoas entretanto optaram por sair”; - “Outros foram forçados, porque entretanto foram criadas unidades e foram detetadas outras necessidades”; - “as escolas depois fazem a gestão do pessoal, pronto”; - “Porque as funções dos centros são muito específicas as pessoas, à partida a formação que elas têm mesmo quando os colegas têm digamos, alguma formação de base TIC, em matéria de tecnologias de apoio”; - “não é de todo desejável que as pessoas saiam das equipas, mas isso é algo que por vezes, transcende”; - “há alguns centros que eventualmente, já poderiam ter algum reforço de equipa, do meu ponto de vista”; - “há gente mais bem preparada ou mais competente para fazer a avaliação do que outros!”;	17	17	
	Recursos financeiros	- “como também limitações na altura, financeiras que existiam em termos de orçamento de estado”; - “portanto os centros têm um pequeno orçamento de funcionamento, que está inscrito no orçamento da educação, que são 5000 euros”; - “(Esses 5000 euros? Está a falar da verba que é dada aos agrupamentos para os centros?) R: Exato! Exatamente, portanto cada centro tem anualmente”; - “(Recebem 5000 euros? Via agrupamento para?) R: Via agrupamento para fazer apetrechamento”; - “! A maior parte do dinheiro vai para consumíveis e material corrente”; - “ao pagamento até de formação feita através de uma das empresas.”; - “foi até organizada pela Direção Regional que efetivamente foi feita pelo Instituto Politécnico e houve um pagamento porque eles não conseguiram nesse ano ter o financiamento do Programa Operacional da Formação Contínua dos professores”; - “(Falou que a verba que era dada aos agrupamentos era de?) R: 5000 euros”; - “(De 5000 euros, a quantia total então fazendo os 5000 vezes 25 (riso) R: Exato”; - “(Acha que estes centros em termos económicos são estruturas viáveis em termos de contenção, ou seja, pensa que o Ministério poderá continuar a atribuir verbas desta forma?)R: Acho que sim”; - “No caso dos CRTIC, quando foi determinado esta verba foi no sentido do CRTIC estava sedado numa escola.”; - “(Porque sabemos que todos os equipamentos tecnológicos são muito caros?) R: São”; - “É evidente que há equipamentos que	25	25	

		são muito caros, não é?! Essa verba é de funcionamento, não pode ser vista como uma verba de apetrechamento, pode é através dela adquirir-se alguma coisa que possam faltar!"; - "acaba por ficar mais dispendioso essas deslocações, mas nos outros casos onde isso não se coloca, nomeadamente nos grandes centros"; - "portanto tem havido muitos cortes, em tudo"; - "este reforço que seria desejável nomeadamente pronto, ponderando todos esses fatores, não só a área da abrangência, mas o nº de alunos"; - "neste momento, não vem garantido verba em orçamento, para as tecnologias dos alunos."; - "Anualmente, sai um despacho com a indicação das verbas que essas entidades têm disponível"; - "Por razões financeiras, portanto, o processo não... Pronto, não foi à avante"; - "o Ministério não viu garantido em lei uma verba, como o Ministério da Saúde e o Ministério do Trabalho"; - "nós efetivamente não temos essas verbas garantidas"; - "conseguiu-se alguma verba para cobrir, portanto, parte das recomendações! No 1º ano"; - "consoante a verba que é disponibilizada superiormente, tem a ver também com a gestão do Departamento Central de Gabinete de Gestão Financeira"; - "concede às escolas a verba para as escolas adquirirem e entregarem aos alunos"; - "há aqui um conjunto de alunos que são do mesmo agrupamento, se calhar podem fazer uma utilização conjunta. Pronto foi a forma, enfim... de financeiramente se resolver algumas das situações";			

APÊNDICE 27 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO - CRTIC Nº1

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unidades de Registo	Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão		0	0	0
	Educação para todos		0	0	
Rede de CRTIC	CrITÉrios para distribuição dos centros de recursos		0	0	0
	Mancha geográfica		0	0	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	- “fez um telefonema à mãe da aluna que têm para avaliar hoje de manhã”; - “F pergunta às colegas se devem levar a informação toda para a realização da avaliação”; - “M e F estão a programar a avaliação que irão fazer a seguir, juntando papéis num dossier”; - “S tem de ir fazer a avaliação com as colegas às 10h30, por isso sai um pouco antes e elas ficaram a combinar os últimos pormenores”;	4	4	12
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	- “uma aluna com NEE tinha apoio no centro”; - “A profª S dá apoio direto à aluna, à 6ª feira de manhã”; - “tem outros alunos a quem dá apoio direto semanalmente no centro”;	3	3	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	- “uma Educadora da Unidade de multideficiência do agrupamento veio ter formação para trabalhar com o software <i>GRID</i> . “; - “A equipa do CRTIC brinca com a colega porque era o seu dia de folga mas ela veio para a formação”; - “F no fim explicou-me que era a terapeuta ocupacional que está no agrupamento”; - “E parece estar contente com a formação e já percebeu um pouco como funciona o software”;	4	4	
	Divulgação da atividade		0	0	
	Gestão e manutenção do equipamento		0	0	
	Criação de parcerias		0	0	
	Articulação com outros CRTIC		0	0	
	Articulação com instituições e entidades	- “M estava a responder/enviar emails às instituições APPC”;	1	1	
	Avaliação dos Centros de Recursos		0	0	

Recursos	Recursos físicos e materiais	- “A Professora M estava no centro ao computador a ver e responder aos emails recebidos”; - “podes ir para o computador ouvir música, se quiseres?!”; - “Acede à internet e procura no <i>Youtube</i> uma música”; - “M continua a ver e responder aos emails do centro”; - “A aluna continua a trabalhar sozinha no computador, utilizando o <i>GRID</i> ”; - “F anda na sala com o Magalhães na mão”; - “S liga os botões do som e das colunas de som. Ouve-se uma música e o sintetizador de voz a repetir o que escreveu”; - “Ouve-se o telefone tocar e M vai atender”; - “	7	7	14
	Recursos humanos	- “Esteve toda a equipa do CRTIC presente (M, S e F), nesse dia”; - “a equipa do CRTIC (M faz meio tempo no centro e o restante está como docente de educação especial no agrupamento”; - “). A F é docente de educação especial e coordenadora do CRTIC está com horário completo no CRTIC”; - “A S é docente de TIC no agrupamento e só tem 12 tempos letivos para o CRTIC”; - “Entra a Coordenadora F que cumprimenta as professoras”; - “a colega de TIC que percebe das compatibilidades técnicas e dos sistemas eletrónicos”; - “M e F combinam quem vai assinar os boletins e receber o dinheiro”;	6	6	
	Recursos Financeiros	- “M e F combinam quem vai assinar os boletins e receber o dinheiro”;	1	1	

APÊNDICE 28 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO - CRTIC Nº2

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unidades de Registo	Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão		0	0	0
	Educação para todos		0	0	
Rede de CRTIC	CrITÉrios para distribuição dos centros de recursos		0	0	1
	Mancha geográfica	- “Profª S “Gafanha da Nazaré não é o nosso centro de recursos!” (Os profs falam sobre um pedido que receberam mas percebem que não faz parte da zona de abrangência);	1	1	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio		0	0	6
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	- “Estas alunas têm estipulado nos seus respetivos PEI a ida 2 vezes por semana ao CRTIC”; - “apoio direto com os docentes em função no centro, para utilizarem os materiais disponíveis no local”; - “elas vêm porque são alunas da escola”; - “A 1ª aluna (C) é da professora S, tem 13 anos, com Síndrome de Down e a 2ª aluna (M) do Professor J, tem 12 anos, com Paralisia Cerebral”; - “A profª S explica que elas tem por hábito viram as duas alunas e normalmente andam juntas”; - “que existe uma relação forte e grande cumplicidade entre professores e a alunas”;	6	6	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias		0	0	
	Divulgação da atividade		0	0	
	Gestão e manutenção do equipamento		0	0	
	Criação de parcerias		0	0	
	Articulação com outros CRTIC		0	0	
	Articulação com instituições e entidades		0	0	

	Avaliação dos Centros de Recursos		0	0	
Recursos	Recursos físicos e materiais	- “a trabalhar nos seus computadores”; - “A aluna vai buscar uma cadeira e senta-se em frente ao computador”; - “liga os fios das colunas ao computador”; - “A aluna está autonomamente no computador e joga”; - “trouxe bastante material que era dela para o centro (jogos brinquedos...)”; - ”Profª S Explica “mas... brinquedos adaptados são caríssimos! O ano passado fui lá buscar para nós (foi buscar alguns ao CRID “em Leiria)”; - “entram a funcionária com a aluna na cadeira de rodas e com o computador ao ombro”; - “A C pega na cadeira de rodas e coloca-a em frente à uma mesa adaptada”; - “A aluna C ajuda o Prof. J a montar o computador da aluna M, ligando os fios ao <i>switch</i> da cadeira de roda”; - “o computador é mesmo só da M?” Prof. J responde “sim! Este e este!” (aponta para o portátil que está na mesa e um outro na mesa ao meio da sala, que é mais antigo); - “Este e este!” “Este veio no ano passado”; - “Profª S “tudo o que pedimos! Conseguimos exceto computadores!”; - “Profª S “Tudo o que pedimos! Conseguimos! Menos os computadores!”; - “Prof. J “foi contemplado! Menos o computador este ano. Há 2 anos é que foi tudo, este ano foi só o software”; - “diz à aluna que vão trabalhar no “Escrita criativa com Símbolos”.”; - “varrimento... Agora quero que abras aqui <i>escrita criativa com símbolos</i> ”; - “A aluna só consegue comandar o computador através do <i>switch</i> com a cabeça e por varrimento Utiliza o <i>GRID</i> ”; - “Prof. J diz para ir à Internet”; - “Pega na cadeira de rodas e leva para o computador onde estava aluna C experimenta um jogo”;	19	19	21
	Recursos humanos	- “Os 2 docentes já estavam na sala”; - “A aluna vai abrir a porta entram a funcionária”; - “	2	2	
	Recursos Financeiros		0	0	

APÊNDICE 29 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO - CRTIC N.º3

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unidades de Registo	Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão		0	0	0
	Educação para todos		0	0	
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos		0	0	2
	Mancha geográfica	- “explica à mãe, educadora e profª de educação especial... e a sua abrangência”; - “começa por explicar o ... e a sua zona de abrangência “todo o distrito de S.”;	2	2	
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	- “Fazem as avaliações em conjunto”; - “O Docente de Educação Especial (DEE) que acompanha o aluno pediu a avaliação/reavaliação e esteve presente durante a avaliação”; - “As professoras S e C registam os dados em documentos do CRTIC (Registo da observação)”; - “O aluno faz sempre o que lhe pedem e vai colaborando na avaliação”; - “Depois os docentes do CRTIC fazem um relatório para o CT, sobre esta reavaliação com as recomendações.”; - “Foi a primeira avaliação do aluno para apoios tecnológicos”; - “A Equipa do CRTIC de S. para a avaliação tem folhas de registo de funcionalidade e acessibilidade “ <i>Itens de Registo/ Funcionalidade/Acessibilidade</i> ”;- “Prof. P faz a avaliação prática e de utilização do computador) Prof. P faz a avaliação prática e de utilização do computador”; - “uma auxiliar que está a tomar conta dos alunos enquanto a educadora colabora na avaliação”; - “As professoras S e C (cada uma tem uma folha de registo) tomam nota por escrito da avaliação”; - “O Prof. P informa que depois enviarão para o Agrupamento o Relatório da avaliação”; - “a docente de educação especial (que fez o pedido de avaliação) e a educadora. Trata-se de uma reavaliação (o aluno já tinha sido avaliado no E. de onde veio transferido)”; - “A DEE pergunta quanto tempo precisam de estar com o aluno para a avaliação porque depois o aluno vai almoçar. Prof. P responde “cerca de meia hora”; - “vão sentar-se à volta da mesa com as folhas de registo para tiram os apontamentos para a avaliação”; - “e que tudo irá explicado no relatório”;	15	15	32
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	- “Combinam com o prof. D de Educação Especial, como este vai proceder”; - “Os professores dizem ao aluno que sempre que ele precisar pode recorrer ao centro.”; - “Os professores do CRTIC ficam a falar com o Prof. D sobre o que deve fazer depois desta avaliação e dão recomendações para o Conselho de Turma, ajustando estratégias”; - “O Prof. P explica que se pode ligar ao computador Magalhães, a partir da porta <i>USB</i> um teclado externo para as crianças mais novas”; - “Profª. S explica que existem as teclas presas para os alunos quando não tem as 2 mãos”; - “Prof. P explica que pode ser adaptado ao Magalhães e que é um equipamento relativamente barato à volta dos 20 euros”; - “Profª C explica que estão à venda em Hipermercados como o <i>Jumbo, Leclerc e Worten</i> ”; - “Prof. P. fala com a mãe e diz que fez muito bem em começar a utilizar o computador, que poderá fazer uma aprendizagem mista da escrita com recurso ao computador: manual/computador”; - “Explica ainda que será importante pedir nova avaliação quando estiver o 1º ciclo e que deverá ter um computador só para	13	13	

		ele”; - “Uma das técnicas pergunta à equipa como funciona o fornecimento de equipamentos. Prof. P responde que não dão equipamentos, depois explicarão como aceder aos equipamentos”; - “Profª. S. faz a sugestão de um calendário para 2 semanas “pode-se organizar um calendário para 2 semanas com fotografias, por exemplo das técnicas onde vai para as 2 semanas ou imagens, organizando um horário”; - “Profª. S sugere uma aplicação nas calças para as etiquetas”; - “A equipa explica aos pais que o aluno evoluiu bastante e as recomendações que pensam fazer, nomeadamente a utilização do <i>Boardmaker</i> ”			
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias		0	0	
	Divulgação da atividade	- “O professor explica à mãe, educadora e profª de educação especial, as finalidades do CRTIC”; - “começa por explicar o funcionamento do CRTIC”	2	2	
	Gestão e manutenção do equipamento		0	0	
	Criação de parcerias		0	0	
	Articulação com outros CRTIC		0	0	
	Articulação com instituições e entidades	“terapeuta da fala e técnica de motricidade do CRI de T. que acompanham o caso do aluno”; - “Passa-se às assinaturas dos formulários de registo da reunião, das técnicas e da DEE”;	2	2	
	Avaliação dos Centros de Recursos		0	0	
Recursos	Recursos físicos e materiais	- “mesa adaptada para Cadeira de rodas”; - “que aí tens?” Aluno responde: “ecrã tátil” P: Computador tátil...”; - “.” vamos ter que instalar alguns programas nele, entretanto” S: “mas diz-me lá uma coisa se está a usar o computador mais antigo de 2004, tu não tens net?”; - “A Profª S passe-lhe par a mão um estilete para ele escrever”; - “Pedem para o aluno escrever no computador fixo”; - “P pede para ele ir à Internet: “sim, senhor, abre aí o <i>Internet Explorer</i> ! Liga a Internet!”; - “...” Aluno mostra o rato do computador fixo e diz “é tipo este!”; - “Telefone toca e a S vai atender”; - “prof. D aqui na escola, passava-te a scanner”; - “Prof. P diz que vai experimentar o computador”; - “O Prof. P abre o portátil e liga-o”; - “Prof. P diz “acho que te vou arranjar um rato” e procura um rato sem fio que liga através de uma <i>PEN</i> ”; - “Profª. P diz para a Profª S: “ já teve a fase do <i>Aventuras 2</i> e agora o <i>Tuckspain</i> ”; - “Prof. P passa para outro jogo e explica ao aluno como funciona”; - “diz “Vamos experimentar outro rato mais pequeno”; - “A profª. C do outro lado da mesa tira da mala uma caixa com o teclado”; - “Prof. P explica que “o equipamento acompanha sempre o aluno até ao secundário” e na maior parte das vezes fica obsoleto”; - “Tira do bolso o seu telemóvel e põs no ouvido para falar. O aluno faz a mesma coisa e repete ”Está”;	17	17	25
	Recursos humanos	- “Equipa do CRTIC é composta por 3 docentes, todos da Educação especial, um deles tem Mestrado em TIC”; - “A equipa do CRTIC: P., S. e C. já se encontravam sentados na mesa do fundo”; - “A coordenadora do departamento de educação especial é a Profª. S”; - “a equipa CRTIC (P, S e C)”; - “A equipa do CRTIC de S.	7	7	

		chegou antes da hora”; - “a equipa CRTIC (P, S e C)”;			
	Recursos Financeiros	- “Prof. P responde que “são à volta dos 400 euros”	1	1	

APÊNDICE 30 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO - CRTIC Nº4

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unida des de Regis to	Subcate goria	Categ oria
Contexto Político	Políticas de Inclusão		0	0	0
	Educação para todos		0	0	
Rede de CRTIC	Critérios para distribuição dos centros de recursos		0	0	0
	Mancha geográfica		0	0	
Atribui-ções dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	- “Fazem sempre as avaliações em conjunto (DEE e DTIC...”); - “A avaliação foi realizada a uma aluna de Jardim de Infância, de 5 anos, com Síndrome de Down”; - “A Educadora de Intervenção Precoce (EPI) fez o pedido de avaliação em conjunto com a mãe”; - “A equipa optou por pedir a EIP que fizesse a avaliação”; - “O DTIC explica à EDI como irá conduzir a avaliação”; - “O DEE explica que já vem com alguma ideia do que precisa a aluna”; - “A equipa do CRTIC está a assistir e supervisiona a avaliação que a EIP está a fazer”; - “DTIC tira um caderno da pasta e toma apontamentos do que se passa”; - “A equipa conversa com a EIP e mãe sobre a avaliação”; - “A equipa explica à DEEJ como se vai processar a avaliação”; - “O DTIC inicia a avaliação com um primeiro quadro (quadro principal) do <i>Boardmaker</i> ”; - “A equipa trouxe para a DEEJ um envelope com documentação sobre possível software livre e os quadros e cartões para realizar a avaliação”; - “Os docentes despendem-se e fica acordado a atualização do <i>Boardmaker</i> e que o aluno para já, não vai precisar de mais nada”	13	13	20
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	- “Trazem um envelope A4 com o nome da aluna, que tem um CD e informação para a EIP”; - “DEE entrega à EIP um quadro plastificado da atividade do quadro principal (gosto/não gosto) e diz “é para trabalhar na sala”; - “A equipa explica as recomendações que vão fazer e como funciona o software <i>Boardmaker</i> ”; - “a equipa explicou os tramites legais sobre a aquisição de computadores e quais os programas por nível de ensino que podiam ter computador”	4	4	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	-“ A equipa pareceu confusa sobre o equipamento existente e percebe logo que só há necessidade de atualização e também de formação para os docentes trabalharem com os equipamentos.”	1	1	
	Divulgação da atividade		0	0	

	Gestão e manutenção do equipamento		0	0	
	Criação de parcerias		0	0	
	Articulação com outros CRTIC		0	0	
	Articulação com instituições e entidades	- “Cumprimentam a Terapeuta da fala que explica como trabalha com o aluno e que utiliza com ele também o <i>Boardmaker</i> ”; A equipa CRTIC fazem perguntas sobre o CRIPS; - “A equipa do CRTIC diz que vai falar com o executivo para combinar a melhor forma de se atualizar o <i>Boardmaker</i> ”	2	2	
	Avaliação dos Centros de Recursos		0	0	
Recursos	Recursos físicos e materiais	- “A equipa do CRTIC vem com várias pastas e a mala de viagem (Kit para avaliação).”; - “Os dois colegas do CRTIC instalam o equipamento no gabinete: Ecrã tátil, portátil, teclado adaptado (crianças mais pequenas) e as colunas de som. Trouxeram fichas triplas para ligar os vários fios”; - “mostra a caixa do CD do <i>Boardmaker</i> ”; - “Trouxeram quadros do <i>Boardmaker</i> , concebidos e personalizados para a aluna com a foto da aluna”; - “ <i>Boardmaker</i> está encerrado!”. Apresenta a 2ª atividade com um software livre “ <i>compris</i> ”; - “O portátil já vinha preparado com adesivos verdes nas teclas do <i>Shift</i> , para a aluna carregar ao mesmo tempo”; - “A equipa arruma o material todo e voltam com a bagagem para o carro”; - “entra na escola com o Kit de avaliação”; - “A equipa instala o equipamento na mesa (ecrã tátil, portátil, colunas de som). Retiram o teclado adaptado e o ecrã tátil ao perceber que o aluno está a utilizar o teclado e rato normal”; - “A equipa já tinha preparado, no portátil, os vários quadros e cartões para o aluno”; - “O DTIC passa para outro software “ <i>Tex Pain</i> ”(software livre). Depois tenta o Software “Aventuras 2”. DEE experimenta o teclado de conceitos “Go talk”;	11	11	14
	Recursos humanos	- “A equipa do CRTIC de P é composta por 2 docentes: um docente de educação especial (DEE) e o outro das TIC (DTIC).”; - “de Portalegre é composta por 2 docentes: um docente de educação especial (DEE) e o outro das TIC (DTIC).”; - “A equipa (DEE e DTIC do CRTIC) entra na escola”;	3	3	
	Recursos Financeiros		0	0	

APÊNDICE 31 - GRELHA DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTO DA ENTREVISTA AOS UTILIZADORES

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência		
			Unidades de Registo	Subcategoria	Categoria
Contexto Político	Políticas de Inclusão	- “ Eu penso que são centros que pretendem incluir pessoas com NEE, na sociedade?!”; - “ E, que promovem com isso, a inclusão de cidadãos na sociedade, seja na escola, seja... Portanto, tenho uma perspectiva de escola”; - “ já disse uma mais geral que é a inclusão de cidadão”	3	3	3
	Educação para todos		0	0	
Rede de CRTIC	Mancha geográfica/CRTIC a que pertence	- “ sei que há uma média de 2/3 por distrito, não é, um, dois, três, são 2/3 e realmente são 25.”; - “ (Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?)R: S. “; - “(pertence a esta zona de abrangência?)R: Sim, sim”; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?)R: Penso que é o de S.”; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?) R: Sei! É...”; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas, neste caso do agrupamento GP?) R: Sei, neste caso é o de S.”; - “(qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?)R: Sei é o de S.”; - “sabemos, aliás trabalhamos em conjunto com o CRTIC de S.”; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?) R: Sim, o que pertence ao agrupamento de escolas é o de S.”; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?) R: Sim é o CRTIC de S.”; - “(o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?) R: O CRTIC que abrange o nosso agrupamento, é o CRTIC de S.”; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?) R: é o CRTIC de S.”; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?) R: Claro! Claro é o de S. da Escola”; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?)R: Sei é o de S. “; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?) R: O CRTIC que abrange o meu agrupamento é o de S.”; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?) R: é o de S. “; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?)R: É o CRTIC de S “; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?)R: Sim sei é o CRTIC de S.”; - “(Sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?)R: é o CRTIC de S.”;	20	20	20
Atribuições dos centros/função da equipa	Avaliação dos Alunos para adequação de tecnologias de apoio	- “a finalidade é a avaliação em primeira mão”; - “(avaliação para o CRTIC?) R: Eu penso, que tem de preencher uma ficha, que está disponível na plataforma”; - “Pode fazer avaliação de meninos, sim”; - “(sabe como pode fazer um pedido de avaliação?) R: Bom, eu nunca necessitei... mas eu penso que isso é feito através do departamento de educação especial, que entrará em contacto com o centro e pedirá?! Pelo menos do conhecimento que eu tenho?! Pedirá essa avaliação!”; - “a nível dalguns recursos e de avaliações que precisem para os meninos, para os meninos de educação especial!”; - “Eles tiveram cá, a avaliar um menino, também! Sim”; - “Sim, já temos uma avaliação para fazer”; - “pediu alguma avaliação? R: Sim, já! Temos, sim, sim”; - “Para fazer avaliações de crianças com NEE no âmbito de certas problemáticas dessas mesmas crianças. Avaliação e no fim da avaliação, então, fazer um reajuste das ferramentas que são necessárias à essa criança com NEE”; - “que necessitava urgentemente de uma avaliação do CRTIC de S. E, eu	18	18	49

		estava a pensar este ano em pedir”; - “aquela que eu melhor conheço será a de avaliação de alunos com necessidades de... alguns suportes tecnológicos sejam eles quais forem... será essa avaliação, a definição de quais são as tecnologias de facto que são necessárias para cada caso e posteriormente indicação de como as obter e funcionar”; - “vão desde o diagnóstico das limitações da pessoa em termos de funcionalidade, de funcionamento e funcionalidade na vida prática... Pronto, a avaliação das necessidades...”; - “Depois, estudo de tecnologias que são necessárias, em termos de adaptação da condição da pessoa, ao contexto onde ela vive e estuda”; - “se calhar servem também para avaliações, julgo que servem também para avaliar os alunos, caso tínhamos algumas dúvidas”; - “uma vez por ano, vinham fazer uma avaliação”; - “(um pedido de avaliação?) R: Sim é através de formulários que estão <i>online</i> . Eu, já... já preenchi”; - “As finalidades e atribuições do CRTIC são diversas, uma delas é fazer avaliação de meninos com NEE”; - “(pediu alguma avaliação?) R: Sim, este ano!”			
	Acompanhamento/monitorização dos alunos com NEE	- A avaliação e depois também intervenção, penso eu”; - “O acompanhamento e...”; - “intervenção ao nível das tecnologias para alunos portadores de NEE...”; - “as atribuições será apoiar às escolas, neste caso, com materiais, recursos a nível da informática, que possam ajudar as crianças a evoluir, pelo menos é este o conhecimento que tenho”; - “Portanto, é apoiar as escolas com alguns recursos”; - “são os centros que apoiam os nossos meninos em termos das TIC, nós também temos cá um menino apoiado pelo CRTIC”; - “, acompanhamento, facultar material, aconselhamento sobre material mais recente etc. Etc”; - “Portanto é ajudar, apoiar de alguma forma as escolas e ceder alguns instrumentos de trabalho para alunos que precisem de material mais específico”; - “posteriormente durante o processo será uma função de reavaliação ou acompanhamento, da aplicação dessas tecnologias indicadas”; - “para apoiar meninos a nível de recursos técnicos, não é?! Miúdos com NEE!”; - “tive um aluno que era acompanhado, apoiado e acompanhado pelo antigo CANTIC que este veio substituir”; - “Sim é apoiar os alunos que precisam de... equipamentos específicos, softwares, portanto alunos com... dificuldades cognitivas... e... limitações físicas”; - “aliás, fizemos uma reunião, em que eu própria fui esclarecida de outras... de outros assuntos que eu também não dominava”; - “, para ajudar os meninos com NEE, em certas situações muito específicas, deficiências motoras, visuais”; - “eles deram algumas recomendações a nível de hardware que não foi adquirido ainda”;	15	15	
	Informação, formação, aconselhamento e documentação aos docentes, técnicos e famílias	- “também informação de professores, técnicos... Também, tem essa vertente!”; - “Tive, divulgação por causa de formações que eles começaram a fazer lá e começaram a divulgar por e-mail e através da plataforma, também”;	2	2	
	Divulgação da atividade	- “eu tenho conhecimento do centro de S. vou recebendo frequentemente informação daqueles <i>fliers</i> , que elas mandam por <i>email</i> ”; - “(informação/divulgação sobre a sua existência que foi dada diretamente pelo CRTIC?)R: sim, exatamente através de <i>email</i> ”; - “mas teve informação/divulgação sobre a sua existência? R: Sim, sim...”; - “Apenas tive conhecimento naquela formação que fiz nas TIC 2 e pela Internet”; - “Teve informação/divulgação sobre a sua existência? R: Tive, tive... conheço o trabalho inclusive”; - “(Teve informação/divulgação sobre a sua existência?)R: Sim, sim tivemos”; - “: sim, temos! Eles informaram-nos... eles deram-nos um folheto e tudo”; - “(Teve informação e divulgação sobre a sua existência?) R: sim, temos, aliás, eles mandam para o meu e-mail”; - “(Teve informação/divulgação sobre a sua existência?) R: Tive, tive divulgação, este ano letivo”; - “(Teve informação/divulgação sobre a sua existência?) R: Tive informação sobre a sua existência”; - “(Teve informação ou divulgação sobre a sua existência?)R: Tive, por acaso tive a	14	14	

		divulgação por e-mail”; - “(Sim e teve informação/divulgação sobre a sua existência?)R: Sim, sim tive”; - “Sim, sim desde... já sabia, essencialmente desde o início deste ano, que falámos sobre este CRTIC”; - “Teve informação/divulgação sobre a sua existência? R: Sim por e-mail “;			
Utilidade do CRTIC	Dado positivo	- “as tecnologias que eles dispõem, não é?”; - “se nos conseguirmos depois na zona de intervenção mais próxima do agrupamento ter esse tipo de resposta!”; - “se calhar até mais na divulgação de programas que possam existir do que se possa fazer”; - “Numa maior proximidade! Era capaz de não ser desajustado e mais rentabilizado este tipo de tecnologias para a educação especial”; - “Principalmente os alunos com NEE e neste caso é preciso que elas sejam eficazes e meios alternativos, aumentativos da própria comunicação servem como grande apoio e suporte, competências que doutra forma não se consigam por em prática!”; - “que é por norma onde funcionam os CRTIC, como já tive experiência nalguns lados, eu estava precisamente na cidade...E coincidia e o conhecimento era mais profundo, tanto ao nível dos alunos que estavam para lá encaminhados, também com o trabalho que se fazia lá”; - “portanto, deverá ser muito importante contar com estes centros!”; - “na medida em que as escolas a maior parte delas, não têm os adequados a algumas problemáticas de meninos de educação especial, portanto, o centro sendo bem divulgado, certamente é fundamental”; - “como dito, para facultar material, aconselhamento, quer a nós quer mesmo aos pais!”; - “porque auxilia imenso os alunos, não só interagir com a informática, mas também ao nível da concentração, da atenção, da motricidade fina e do controlo do rato e pelas aprendizagens deste tipo de centro”; - “penso que quanto mais perto do local, tanto melhor para proporcionar a vinda deles à escola e o contacto direto com o aluno em causa e com a realidade circundante.”; - “penso que será mais vantajoso, porque como eles sabem os recursos que têm e têm mais... traquejo na avaliação de alunos com limitações motoras bastantes graves... isso é sempre uma vantagem acrescida”; - “importante também, para as crianças com NEE, que têm falta de material que as ajuda a fazer as atividades com mais facilidade”; - “faça...com... eficácia faz a avaliação e indicação dos sistemas... dos sistemas necessários a aplicar, é fundamental”; - “E, também é fundamental no sentido do docentes de educação especial ou os encarregados de educação se sentirem acompanhados nessa aplicação e na evolução ou não e na reformulação das respetivas tecnologias”; - “Já é para os normais... para as pessoas que não têm necessidades, quanto mais para estes”; - “eles são tipo emprestados ou ... Portanto, aquilo, há uma forma de ir gerindo os recursos materiais, de forma à que, depois, mesmo que deixem de ser necessários, possam ir passando para outros utentes e outras... Esta é a perspetiva que eu tenho! A ideia que eu tenho: acho que é pertinente pelo princípio”; - “na medida em que, se houver aluno com muitas limitações, este recurso é de facto, muito importante”; - “por vezes, nós, os professores de educação especial não sabemos, não temos conhecimento de tudo o que existe nesta... nesta área, neste campo e isto é ótimo para sabermos para ajudar os nossos alunos a terem sucesso”; - “acho que é importante este tipo de centros estarem a trabalhar em parceria com as escolas”; - “sem dúvida, são opiniões válidas”; - “pelo menos temos a sugestão e depois havemos de arranjar a forma de o adquirir!” - “acho que sim, eu acho que sim, acho que nalgumas situações, é fundamental”; - “é assim, eu acho, acho que é importante,”; - “eu acho, pronto, que este tipo de serviços são úteis”; - “Sim, muito importante... o que encontramos hoje em dia nas escolas é por vezes dificuldades em dar respostas às necessidades às que as crianças têm”; - “Agora que é uma mais-valia para eles, o recurso às novas tecnologias, é! E, eu faço menção disso nos relatórios do final do ano”; - “Imagino que seja muito importante, até porque nós tentamos no dia-a-dia, servirmo-nos das novas tecnologias para trabalhar com crianças com	44	44	78

		NEE”; - “Eu penso que é externamente importante,”; - “a única coisa que quero dizer, é que em relação à educação especial, era bom que nós tivéssemos muito mais recursos para além destes CRTIC, tivéssemos outros recursos mais à nossa mão para trabalhar com os meninos”; - “é mais um apoio para nós em termos de TIC, acho que sim! Pronto!”; - “Sim, acho que é muito importante, porque é mais uma ferramenta que os departamentos de educação especial das escolas possuem”; - “Acho muito importante”; - “Sim, eu acho que todos os apoios são bons e são importantes”; - “acho muito importante, eu este ano, estou seriamente a pensar em pedir”; - “, acho e considero que seja necessário e importante também, para as crianças com NEE”; - “Claro, que sim! Claro que sim! É uma mais-valia para estes meninos”; - “Essa é a primeira coisa! Acho extremamente pertinente e importante,” - “Acho que é um suporte, pode ser, não sei se é ou não, mas acho que pode ser um suporte muito importante para os professores de educação especial! Ai sim, em termos de orientação, mesmo para a escola, como suporte de orientações para utilização destas tecnologias, é extremamente importante!”, - “Eu penso, julgo que é muito importante”; - “Pronto, acho que é muito importante”; - “Acho que sim,”; - “Sim, acho que é muito importante”; - “Sim e cada vez mais porque é muito importante para os alunos com NEE de vários tipos, com já disse, deficiências motoras, visuais...”;			
	Dado negativo	- “mesmo a nível da intervenção, é pena não termos a nível de, só que fosse da cidade, não digo que seja do agrupamento ou do concelho”; - “o que eu acho é que as vezes a distância a que ficam os serviços, acaba por dificultar um bocadinho a ida ou o pedido”; - “Mas, por hábito é um tipo de avaliação que nós, não... não solicitamos”; - “É mais difícil, porque é assim, nós não nos podemos deslocar com os meninos”; - “E, portanto, acabámos por recorrer a outro tipo de avaliação... mais normais, ou seja, normais entre asparas.”; - “é que às vezes, os miúdos com paralisia cerebral, encaminhados pelos Centros de Paralisia Cerebral, já vêm com esse trabalho mais ou menos feito”; - “mas como disse é sempre mais difícil as deslocações”; - “mas é uma pena! Se houver este tipo de serviços numa maior...”; - “a própria distância física nos condiciona e sabemos que as informações que passam, por norma, diretamente aos coordenadores, dos serviços especializados”; - “mas porque a própria comunicação se perde um pouco! E a distância Física!”, - “Penso que a distância dificulta a possibilidade de as pessoas se deslocarem e fazer uma observação direta do aluno”; - “está pouco trabalhado, pouco desenvolvido, isso tem algumas carências nessa área”; - “Estamos todos aqui às cegas, com potenciais, recursos à nossa porta! Para resolver os nossos problemas, os nossos e o dos meninos”; - “segundo, porque mexendo com tecnologias, são equipamentos caros, são...”; - “Que empresta, que disponibiliza, que... pronto, nesse sentido, acho que é necessário porque são equipamentos alguns deles são caros”; - “o que posso acrescentar é que ainda não temos realmente, o que eu acho é que ainda não temos muita visibilidade da presença destes centros nas escolas”; - “não vejo que haja, assim, uma ligação muito estreita ainda entre estes CRTIC e as escolas... os docentes de educação especial, as escolas e isso tudo! Isso, acho que ainda não está bem sedimentado”; - “embora eles não possam ape... apetrechar... (E: Apetrechar?) R: Apetrechar-nos com o material”;	18	18	
	Desconhecimento sobre estes serviços	- “portanto tenho uma noção ou uma ideia do que são os Centros de Recursos TIC, agora, nunca frequentei nenhum, não sei onde se situam, não sei como poderei usar!”, - Não sei se há, não sei onde está, não sei a forma como poderei usar!”, - “Tenho uma noção do que é, que existe, mas não sei mais nada!” (não sabe o que são os CRTIC); - “Talvez o facto de ... haver um desconhecimento maior quando estamos um bocadinho mais afastados da sede distrito (docente refere-se à experiência de trabalho na sua última colocação e à informação que tinha comparativamente a sua colocação neste concelho)”; - “Aqui agora, desconhecemos muito em	16	16	

		parte... porque a própria distância física nos condiciona”; Já ouvi falar, mas pouco! Tenho pouco conhecimento no assunto”; - “(sabe como fazer um pedido de avaliação para o CRTIC?)R: Não, não sei!”; - “(Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?) R: Não, não sei”; - “(não teve qualquer informação que veio através do departamento ou?)R: Não, não tenho tido qualquer informação... (Nem, sabe qual é o CRTIC que abrange este agrupamento?)R: Não”; - “Já ouvi falar nos centros de recursos... mas TIC... (parece hesitar), no âmbito das TIC, mas não recebi informação nenhuma a este respeito...Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC? R: Não, não conheço”; - “Sim, têm as mesmas funções do que os centros de recursos para a integração, mas ao nível da informática”; - “Pronto, do CRTIC, não tive conhecimento, porque eu estabeleci foi relações com o CANTIC e as recomendações que eles deram...”; - “não sei o que são os centros de recursos TIC... a única coisa que vejo é que estão relacionados com as tecnologias, mas o que são ao certo, não sei”; - “(Sabe o que são os centros de recurso TIC, para a Educação Especial?) R: Não, não sei.(E: E não sabe qual é o CRTIC que abrange o vosso agrupamento de escolas?) R: Não?!”; - “a ideia que tenho, é que são centros que... disponibilizam para as escolas tecnologias de informação e comunicação, para as crianças com NEEcp.”; - “(Sabe quais as finalidades/atribuições dos CRTIC?)R: Não, isso deve constar do... da página electrónica da DR”; - “Neste caso, este CRTIC, devia de ser, na minha opinião, não sei?! Humilde! Um Editor, uma brochura a dizer: olha existe isto... Façam o favor”;			

Anexo

Anexo 1 – Normas orientadoras CRTIC, para Educação especial

Normas Orientadoras

Centros de Recursos TIC para a Educação Especial

Julho 2007



Contexto

Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade

A criação de uma rede nacional de Centros de Recursos em Tecnologias de Apoio à Educação Especial decorre de uma política de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter prolongado, no ensino regular e da medida inserida no Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade, da criação de 25 Centros de Recursos em Agrupamentos de escolas.

Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (2006-2009)

O I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade foi publicado em Diário da República em 21 de Setembro de 2006, através da Resolução do Conselho de Ministros Nº 120/2006.

A estratégia para a vertente da Educação, no Eixo 2, é a seguinte:

«Educação para todos – Assegurar condições de acesso e de frequência por parte dos alunos com necessidades especiais nos estabelecimentos de educação desde o pré-escolar ao ensino superior.»

O Eixo 2 do Plano de Acção é dedicado à «Educação, qualificação e promoção da inclusão laboral», constando deste uma medida com vista à criação de **25 Centros de Recursos em agrupamentos de escolas de referência**.

Outras medidas previstas no Eixo 2 e que serão da responsabilidade do ME implementar:

- ❖ elaboração de novo enquadramento legislativo sobre o regime de apoio aos alunos com NEE, de carácter permanente;
- ❖ alargamento das Unidades Especializadas para apoio de alunos com Multideficiência e com problemáticas do espectro do Autismo;
- ❖ reconversão das instituições de ensino especial em centros de recursos;
- ❖ aumento da oferta de manuais escolares e de livros de leitura extensiva em formato digital para alunos cegos e com baixa visão;

- ❖ elaboração de um programa de língua gestual portuguesa.

A intervenção do ME está prevista também noutras medidas a implementar conjuntamente com o Ministério do Trabalho e Segurança Social:

- ❖ criação de seis Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências a pessoas com deficiências;
- ❖ realização da avaliação do programa de transição da escola para a vida activa.

2

Rede de Centros de Recursos

Cobertura nacional

A identificação dos Agrupamentos de escolas onde se encontram sedeados os Centros de Recursos foi feita pelas Direcções Regionais de Educação, tendo em conta critérios definidos a nível central, tais como distribuição geográfica nacional, localização central e fácil acesso de transportes, acessibilidades arquitectónicas da escola, concentração de alunos com NEE, docentes da Educação Especial.

Cada Centro de Recursos dá cobertura a vários agrupamentos de escolas, no respectivo distrito, constantes da tabela anexa.

Mancha geográfica

Os 25 Centros encontram-se distribuídos pelo território nacional continental, regra geral em sedes de agrupamentos de escolas, pelos seguintes distritos:

DISTRITO	AGRUPAMENTO	Escola Sede / Centro de Recursos
Viana do Castelo	Agrupamento de Escolas da Abelheira	1. EB 2,3 Viana do Castelo
Braga/Guimarães	Agrupamento de Escolas de Fermentões	2. EB 2,3 Fernando Távora
Porto	Agrupamento de Escolas do Cerco	3. EB 2,3 do Cerco do Porto
Vila Real/Chaves	Agrupamento Gonçalves Carneiro	4. EB 2,3 Dr. Francisco Gonçalves Carneiro
Bragança/Mirandela	Agrupamento de Escolas Luciano Cordeiro	5. EB 2,3 Luciano Cordeiro/EB1 Carvalhais

Aveiro	Agrupamento de Escolas do Eixo	6. EBI do Eixo
	Agrupamento de Escolas Prof. Dr. Ferreira de Almeida (Stª Mª Feira)	7. EB 2,3 Prof. Dr.Ferreira de Almeida
Viseu	Agrupamento de Escolas Grão Vasco	8. EB 2,3 Grão Vasco/ EB1 Nº1 de Viseu (Ribeira)
	Agrupamento de Escolas de Cinfães	9. EB 2,3 de Cinfães
Guarda	Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Guarda	10. EB 2,3 Santa Clara/ EB1 Augusto Gil
Coimbra	Agrupamento de Escolas Alice Gouveia	11. EB 2,3 Alice Gouveia
Castelo Branco	Agrupamento de Escolas de João Roiz	12. EB2,3 João Roiz de Castelo Branco
Leiria	Agrupamento de Escolas Santo Onofre (Caldas Rainha)	13. EBI Santo Onofre
	Agrupamento de Escolas Gualdim Pais (Pombal)	14. EB 2,3 Gualdim Pais
Portalegre	Agrupamento de Escolas Cristóvão Falcão	15. EB 2,3 Cristóvão Falcão
Santarém	Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano	16. EB 2,3 Alexandre Herculano
Lisboa	Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires (Amadora) - CANTIC	17. EB 2,3 José Cardoso Pires
	Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide	18. EB 2,3 Gaspar Correia
	Agrupamento Padre Alberto Neto (Rio de Mouro)	19. EB 2,3 Pe. Alberto Neto
Setúbal	Agrupamento de Escolas de Cetóbriga	20. EB 2,3 de Aranguez
	Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato (Seixal)	21. EB 2,3 Pedro Eanes Lobato
Portalegre	Agrupamento nº 2 de Portalegre	22. EB 2,3 Cristóvão Falcão
Évora	Agrupamento de Escolas Nº 1 de Évora	23. EBI da Malageira
Beja	Agrupamento de Escolas de Mário Beirão	24. EB 2,3 Mário Beirão
Faro	Agrupamento de Escolas de José Neves Júnior	25. EB 2,3 José Neves Júnior

Nota: Centro de Recursos no Espaço NOESIS, sedado no ME/DGIDC

Atribuições dos Centros de Recursos

A finalidade dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial consiste na avaliação dos alunos com NEE, de carácter prolongado, para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas, na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade.

São atribuições dos Centros de Recursos, para além de outras que o Conselho Executivo do Agrupamento entenda considerar:

- a) Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, para efeitos de utilização de tecnologias de apoio e adequação do equipamento/ajuda técnica à sua situação particular, com vista a garantir a inclusão destes alunos no processo de ensino aprendizagem;
- b) Acompanhamento dos alunos através da monitorização da intervenção e de reuniões de avaliação que ao longo do processo se percepcionem importantes;
- c) Prestação de serviços de informação, formação, aconselhamento e documentação aos professores, outros técnicos e famílias no que respeita a utilização das tecnologias de apoio e também das metodologias a implementar na sala de aula;
- d) Promoção de encontros, seminários, workshops no âmbito da Educação Especial tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação;
- e) Divulgação da actividade e dos meios do Centro de Recursos junto das escolas da sua área de abrangência e da comunidade em geral;
- f) Acompanhamento dos alunos que se encontram hospitalizados ou domiciliados por razões de doença grave ou incapacidade e que utilizam sistema de videoconferência ligado à escola (teleaula);
- g) Gestão e manutenção das tecnologias de apoio, em colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento de escolas;
- h) Criação de parcerias que possam enriquecer as dinâmicas do Centro de Recursos;

- i) Articulação e troca de experiências com outros Centros de Recursos TIC para a Educação Especial;
- j) Articulação local com os serviços de saúde e da segurança social, Instituições de Ensino Especial, Autarquias, Instituições do Ensino Superior e entidades vocacionadas para as NEE em geral;
- k) Sensibilização de empresas/serviços públicos para a admissão de alunos em programas de transição para a vida activa

4

Condições de instalação e recursos

Recursos físicos – recursos materiais – recursos humanos – recursos financeiros

A organização, o funcionamento e a avaliação dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial são da responsabilidade do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas em que está localizado.

Recursos físicos

As instalações do Centro de Recursos deverão estar, tanto quanto possível, dimensionadas para a população utente, oferecerem o conforto de climatização, serem bem iluminadas e terem condições de mobilidade (por ex: para circulação de cadeiras de rodas). Deverão ter mobiliário adequado às actividades que ali decorrerão.

Deverão estar asseguradas as condições de acessibilidade e segurança ao espaço do Centro de Recursos (por ex: rampas exteriores e interiores, plataformas elevatórias, elevador, etc), bem como casas de banho adaptadas e sinalização luminosa.

Recursos materiais

Os Centros de Recursos deverão estar apetrechados de mobiliário, equipamento informático, periféricos adequados às diferentes deficiências, software e outros recursos pedagógicos.

Haverá um apetrechamento-base, proporcionado pelo ME, que poderá ser complementado por outros patrocínios de empresas e/ou instituições.

Os Centros de Recursos deverão manter actualizado um inventário dos equipamentos, software e materiais específicos que estejam no Centro de Recursos ou nas escolas, em utilização por professores e alunos, da área geográfica a que dão cobertura.

As ajudas técnicas que sejam recomendadas a cada aluno, deverão seguir a tramitação que está regulamentada

(<http://www.snripd.pt/> ; <http://www.ajudastecnicas.gov.pt/index.jsp>)

Recursos humanos

Cada Centro de Recursos deverá ter uma equipa de docentes para o dinamizar, que reúna os seguintes requisitos: pertença ao quadro do agrupamento de escola, seja do grupo de recrutamento da Educação Especial e possua, preferencialmente, competências tecnológicas/informáticas.

A afectação de recursos humanos nos anos subsequentes deverá ter em conta a avaliação anual da actividade.

A equipa do Centro de Recursos deverá fomentar parcerias com instituições do ensino especial ou outras entidades que disponham de técnicos que possam dar apoio nesta intervenção.

Deverá ser feita também articulação com as instituições de ensino especial (a reconverter em Centros de Recursos).

Sempre que possível, deverão procurar estabelecer colaboração com instituições de ensino superior, numa perspectiva de integrar projectos de investigação no âmbito da Educação Especial, acolhimento de estagiários, etc.

Recursos financeiros

O orçamento de funcionamento dos agrupamentos de escolas onde os Centros de Recursos se encontrem sedeados deverão ter um reforço de verbas uma vez que estes Centros irão estar abertos a vários agrupamento de escolas, implicando despesas acrescidas.

5

Funcionamento dos Centros de Recursos

Funções da equipa - Plano de actividades — Avaliação da actividade

Funções da equipa do Centro de Recursos

No desenvolvimento da sua actividade, compete à equipa de docentes do Centro de Recursos:

- a) Elaborar um plano de actividades anual para dinamização do Centro de Recursos que deverá apresentar superiormente;
- b) Elaborar um inventário do equipamento e materiais do Centro de Recursos (que deverá constar do inventário geral da escola), bem como de outro equipamento/material da Educação Especial em utilização por outros professores e alunos nas escolas da sua área de intervenção;
- c) Colaborar no levantamento de necessidades de formação nos diferentes domínios da deficiência com vista a articular com o(s) CFAE(s) e/ou entidades formadoras acreditadas na sua área de intervenção;
- d) Zelar pelo funcionamento dos equipamentos e pela utilização dos materiais do Centro de Recursos;
- e) Elaborar uma base de dados com fichas individuais dos alunos atendidos, com registo da avaliação e das recomendações feitas;
- f) Construir uma página Web com informação sobre o Centro de Recursos (área Educação Especial), integrada no site do Agrupamento de Escolas onde se encontra sediado;

- g) Elaborar um relatório de avaliação anual, de acordo com guião/formulário a fornecer pela DGIDC/DSEEASE, a ser enviado a este serviço e com conhecimento à DRE, após aprovação do Conselho Executivo da escola.

Plano de actividades

O Plano de Actividades deverá incorporar os seguintes pontos:

- Breve caracterização sócio-cultural-económica da área geográfica a que dá cobertura
- Caracterização da equipa do Centro de Recursos
- Caracterização das instalações do Centro de Recursos e acessibilidades
- Caracterização do equipamento, software, material de que dispõe no Centro de Recursos
- Caracterização da população utente do Centro de Recursos
 - o Alunos com NEE, carácter prolongado
 - o Docentes da Educação Especial
 - o Pessoal técnico e parcerias com outras instituições
- Objectivos e actividades nucleares do Centro de Recursos
- Cronograma das Actividades para o ano em curso

Avaliação da actividade

Do Relatório de Actividades deverão constar os seguintes elementos:

- Uma apreciação global sobre o cumprimento/não cumprimento do Plano de Actividades e justificação;
- Indicador do número de alunos atendidos e tipologia de problemáticas;
- Indicador de acções de informação/sensibilização/formação e respectivos destinatários – sua discriminação;
- Indicador de parcerias/protocolos/colaborações com outras instituições/entidades – sua discriminação – resultados práticos;
- Indicador sobre participação dos encarregados de educação em actividades promovidas pelo Centro de Recursos;
- Indicador sobre documentos orientadores, folhetos, brochuras... produzidos pelo Centro de Recursos – sua discriminação;
- Avaliação dos resultados com apresentação dos aspectos mais positivos e constrangimentos.