

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**FORMAR PARA INTEGRAR E DESENVOLVER**

**Construção de um Dispositivo de Formação para Profissionais de Necessidades  
Educativas Especiais**

**Miriam Avelino Cordeiro**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em Formação de Adultos**

**2011**



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**FORMAR PARA INTEGRAR E DESENVOLVER**

**Construção de um Dispositivo de Formação para Profissionais de Necessidades  
Educativas Especiais**

**Miriam Avelino Cordeiro**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em Formação de Adultos**

**Orientador: Prof. Belmiro Cabrito**

**2011**



## RESUMO

A Educação Especial é uma variante da Educação que se debruça sobre metodologias de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos, com determinadas dificuldades de aprendizagem. Ao longo dos anos - e consoante as dificuldades específicas de cada aluno - estas metodologias têm vindo a ser cada vez mais diversificadas, tendo sido introduzidas nas escolas e salas de aula, tecnologias de informação e comunicação, apelativas e interactivas, que estimulam, facilitam e potenciam a aprendizagem, uma vez que o aluno absorve a informação de forma visual, auditiva e táctil.

Com o aumento do número de alunos com estas características nas escolas e com a sua integração nas salas de aula, os professores de Educação e Educação Especial recorrem a formação extra sobre a utilização de ferramentas educativas que contribuam tanto para a melhoria do seu desempenho profissional, como para a construção de conteúdos educativos que possibilitem uma maior aprendizagem por parte do aluno.

Com este trabalho pretende-se apresentar um plano de formação cuja meta é a melhoria das práticas dos professores de Educação e Educação Especial, utilizando o reforço da tecnologia na diferenciação pedagógica, ou seja, na construção, adaptação e utilização de conteúdos educativos específicos para as características de cada aluno.

**Palavras-chave:** Formação de Adultos, Formação de Professores, Tecnologias Educativas, Educação Especial e Inclusão.

## ABSTRACT

Special Education is a very important part of Education that focuses on teaching methodologies and learning of children, young and adults with specific learning difficulties. Over the years - and depending on the specific difficulties of each student - these methodologies have been increasing and introduced in schools and classrooms. As appealing as interactive, information and communication technology, stimulates, facilitates and enhances learning, as the student absorbs the information in a visual, auditory and tactile way.

With the increasing number of students with these characteristics in schools and classrooms, Educators and Special Educators resort to extra training on the use of

educational tools that helps them improving their professional performance, as well as building educational content to improve student learning.

This work aims to present a training program whose goal is to contribute on improving the professional practices of Teachers and Special Education teachers practices, using technology in the enhancement of educational differentiation, or as it means, at the building, adapting and using of educational content to the specific characteristics of each student.

**Keywords:** Lifelong Education, Teacher Training, Technology Education, Special Education

## AGRADECIMENTOS

*"For indeed my life is a perpetual question mark. My thirst for books, my observations of people, all tend to satisfy a great, overwhelming desire to know, to understand, to find an answer to a million questions.*

*And gradually the answers are revealed, many things are explained...*

*Then I become an exclamatory person, clapping my hands to the immense surprises the world holds for me, and falling from one ecstasy into another. "*

Anaïs Nin

Longa tem sido a jornada para concluir este relatório. Agradeço a todas as pessoas importantes da minha vida que contribuíram para que lutasse e chegasse a este momento.

Pai, mãe, mana e Rui... obrigada por ouvirem os meus desabafos e terem-me ajudado a superar todas as barreiras que se foram colocando ao longo dos anos de curso e me terem sempre estimulado a querer ir mais longe.

Patrícia e Bruno, o meu mais sincero obrigada por terem sido incansáveis em todo o meu percurso académico, por me terem feito reflectir sobre as mais variadas questões e terem sido os amigos do coração que eu tanto adoro!

Às minhas meninas, Marília, Tânia, Inês, Cláudia, Margarida e Patrícia, por todo o apoio e incentivo ao longo dos anos e na conclusão deste relatório.

Daniel e Zé, acho que merecem um espacinho aqui com todo o carinho por me terem apoiado nesta recta final e me terem "obrigado" a focar-me no essencial.

Agradeço também à Ester, à Nunes e ao Chama, os "*três mosqueteiros*" que não me deixaram fraquejar, tendo sempre palavras de conforto que me fortificaram interiormente.

E, *at last but not the least*, ao professor Belmiro Cabrito por ter sido tão paciente comigo, nas inúmeras vezes em que, devido a questões profissionais, me ausentei.

A todos, de coração que vos agradeço.



# ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	I
ABSTRACT .....	I
AGRADECIMENTOS .....	III
ÍNDICE GERAL .....	1
ÍNDICE DE TABELAS .....	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	5
ÍNDICE DE FIGURAS .....	5
ABREVIATURAS .....	7
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO GERAL DO MEU ESTÁGIO .....	11
1.1 Caracterização da Another Step .....	11
1.2 Plano de Estágio .....	11
1.3 Descrição das Funções Realizadas no Estágio .....	13
1.3.1 Elaboração de um relatório sobre os procedimentos à Acreditação.....	13
1.3.2 Acompanhamento do Projecto RISE.....	14
1.3.3 Formadora no Projecto RISE Oeiras .....	15
1.4 Justificação da Temática do Projecto .....	17
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	21
2.1 Gestão da Formação .....	21
2.1.1 Construção da formação .....	22
2.1.2 Formação, formador e formando: o que são e seus papéis.....	23
2.2 Contexto da Formação.....	24
2.2.1 Educação e Formação de Adultos .....	24
2.2.2 Formação Profissional .....	25

2.2.3 Formação Profissional Contínua .....	26
2.2.4 A Formação de Professores numa Perspectiva de Formação de Adultos.....	27
2.3 Conteúdo da Formação .....	32
2.3.1 Educação Especial e a Criança com NEE .....	32
2.3.2 A Inclusão Escolar de Crianças com NEE e seus Princípios .....	32
2.3.3 Integração e Inclusão de Alunos com NEE em Turmas Regulares   Criação de Unidades de Ensino Estruturado.....	35
2.3.4 Tecnologias Educativas .....	37
2.3.5 A Utilização das Tecnologias nas NEE.....	38
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	45
3.1 Investigação .....	45
3.1.1 Identificação de Problemas e Diagnóstico da Situação .....	46
3.1.2 Definição de Objectivos .....	47
CAPÍTULO IV – DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES IDENTIFICADAS E PONTO DE PARTIDA PARA O PROJECTO.....	53
4.1 Percentagem de alunos com nee no concelho de Oeiras .....	54
4.2 Deficiências Mais Comuns no Concelho de Oeiras .....	55
4.3 O Papel dos Gabinetes e das Unidades de Ensino Estruturado .....	56
4.4 Frequência de Idades dos Professores de Educação Especial por Questionário ..	57
4.5 Necessidades de Formação Contínua Identificadas.....	58
CAPÍTULO V – PROJECTO.....	63
5.1 Título do Projecto .....	65
5.2 Objectivos Gerais do Projecto .....	65
5.3 Objectivos Específicos do Projecto .....	65
5.4 Actividades do Projecto.....	65
5.5 Objectivos gerais da formação .....	66
5.6 Objectivos específicos da formação .....	66
5.7 Actividades DA FORMAÇÃO POR MÓDULOS .....	67

5.8 Estratégias.....	69
5.9 Questionário .....	69
5.10 Avaliação .....	70
CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E INVESTIGAÇÃO FUTURA.....	71
BIBLIOGRAFIA .....	73
SITOGRAFIA .....	77

## **ANEXOS**

Anexo 1	Caracterização da Another Step e seus serviços
Anexo 2	Guião da Entrevista Semi-Directiva ao Director-Geral da AS
Anexo 3	Protocolo da Entrevista Semi-Directiva ao Director-Geral da AS
Anexo 4	Caracterização de Oeiras e do Projecto RISE Oeiras
Anexo 5	AN dos dois módulos de formação
Anexo 6	Exemplo do Planeamento   Construção da Formação
Anexo 7	Excerto do Manual do Software Smart Notebook com Exemplos de Actividades
Anexo 8	Exemplo de Materiais de Apoio à Formação
Anexo 9	Inquérito por Questionário Inicial de Identificação dos Níveis de conhecimento tecnológico dos formandos
Anexo 10	Divulgação e Inscrição de Interesse nas Sessões de Esclarecimento para Pais
Anexo 11	Calendarização das Sessões de Esclarecimento para os Pais
Anexo 12	Exemplo de uma das Apresentações das Sessões de Esclarecimento para Pais
Anexo 13	Necessidades Educativas Especiais: da Exclusão à Inclusão   Caracterização do Aluno com NEE
Anexo 14	PEI
Anexo 15	RTP
Anexo 16	Dec-Lei 3/2008, 7 de Janeiro

Anexo 17	Grelha de Observações
Anexo 18	Requerimentos de Observação
Anexo 19	Grelha de Observação de P1
Anexo 20	Grelha de Observação de P2
Anexo 21	Guião da Entrevista Semi-Directiva aos docentes de Educação Especial
Anexo 22	Protocolo da Entrevista Semi-Directiva a P1
Anexo 23	Protocolo da Entrevista Semi-Directiva a P2 e P3
Anexo 24	Requerimentos de Entrevista
Anexo 25	Protocolo da Entrevista Semi-Directiva a P4
Anexo 26	Inquérito por Questionário realizado aos professores de EE da formação
Anexo 27	Resultados do Inquérito por Questionário
Anexo 28	Análise dos Dados Resultantes do Diagnóstico de Situação

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1- Calendarização inicial das actividades a realizar no decorrer do estágio.....	12
Tabela 2 - Calendarização final das actividades a decorrer no estágio na Another Step. .....	12
Tabela 3 - Calendarização final das actividades realizadas no estágio .....	19
Tabela 4 – Fases do Projecto .....	64

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Frequência por idades .....	57
Gráfico 2 - Satisfação em relação ao QI e ao software .....	60

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Sistema inclusivo centrado do aluno (retirado de Correia, 1999).....	34
---	----



## **ABREVIATURAS**

ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
AS	Another Step
CAP	Certificado de Aptidão Profissional
CCPFC	Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua
CE	Ciências da Educação
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
EE	Educação Especial
EFA	Educação e Formação de Adultos
FPC	Formação Profissional Contínua
FPCE	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	Necessidade(s) Educativa(s) Especial(ais)
PEI	Projecto Educativo Individual
PTE	Plano Tecnológico de Educação
RISE	Rede Integrada de Serviços de Educação
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
TE	Tecnologias Educativas
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSI	Tecnologias da Sociedade da Informação
QI	Quadro Interactivo
UL	Universidade de Lisboa



## INTRODUÇÃO

A aprendizagem nunca foi tão importante e valorizada como agora. Seguindo esta lógica de desenvolvimento económico (ou de mercado), o mundo da ciência e da tecnologia expandiu-se de tal forma que as pessoas para conseguirem estar a par das inovações, têm que se actualizar constantemente. Assim, o conceito de aprendizagem extravasou as paredes escolares e as crianças, para se disseminar por todos os membros da sociedade (inclusive, em empresas, instituições e organizações, etc.), passando a ser entendida como um produto de consumo que garante a sobrevivência da economia. (Fernández, 2005).

Ao longo de muitos anos, crianças, jovens e adultos com (maior ou menor) deficiência têm sido colocadas de parte. Sendo considerado um grupo facilmente excluído, várias têm sido as medidas tomadas para os levar à escola, e *a posteriori*, serem integrados na sala de aula regular. Contudo, a inserção destes alunos de forma inclusiva tem sido dificultada e, tendencialmente, evitada por inúmeros factores, como a dificuldade que é (para o professor) ter uma criança (ou mais) que necessita(m) de atenção redobrada e distraem os restantes colegas de turma. (Correia, 1999).

Numa perspectiva de melhorar as aprendizagens dos alunos em geral, e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, psicológico, motor e social das crianças com deficiência com os restantes colegas e comunidade escolar, em particular, surge, através do Plano Tecnológico, a introdução de ferramentas multimédia no trabalho desenvolvido no espaço escolar. (Bahia, 2010). Deste modo, para além de vantagens transversais a qualquer aluno, como a acessibilidade à informação, a possibilidade de interactividade e combinação com diferentes canais de representação e a comunicação de conhecimento, encontram-se outras como o desenvolvimento de atitudes positivas face à diversidade, a aquisição de competências de âmbito académico e profissional, a preparação para uma vida em comunidade e o combate à exclusão. (Colôa, 2000).

Num ano em que o tema da inclusão social se encontra divulgado por todo o lado, surge a ideia de construção de um dispositivo de formação (no âmbito das tecnologias educativas) para professores de Educação Especial (e Educadores, no geral, de 1º ciclo e Educação de Infância), que responda às necessidades de formação desses profissionais que se encontrem interessados em melhorar as suas práticas diárias, nas suas salas de

aula regulares, e no acompanhamento das crianças nos gabinetes e/ou nas Unidades de Educação Especial.

Para que tal seja possível, este documento, intitulado de Formar para Integrar e Desenvolver: construção de um dispositivo de formação para profissionais de NEE, remete para a construção de um plano de formação adaptado à realidade e às necessidades dos professores de Educação Especial (e de Educação), a nível das tecnologias educativas e dos quadros interactivos, após o acompanhamento da formação em Quadros Interactivos do projecto RISE (Rede Integrada de Serviços Educativos) em Oeiras, no decorrer do estágio. Para isso, efectuou-se um diagnóstico de necessidades com base na opinião de alguns dos professores de educação especial que se encontravam distribuídos pelas seis turmas de formação.

Assim, e embora o conceito de Educação Especial seja bastante abrangente, tentou-se através da observação de aulas, o contacto com profissionais e associações, entrevistas a educadores de infância, professores de ensino básico do 1º ciclo e outros profissionais que lidam diariamente com as crianças consideradas especiais, encontrar quais as dificuldades mais sentidas por estes, para assim se construir algo que dê resposta, seguindo a crença de que "o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos". Sabendo, à partida, que as tecnologias trabalhadas de forma inclusiva alteram, de certo modo, a forma como a Educação pode estimular a criação e a transmissão de conhecimento, conduzindo a uma prática firme em equidade, solidariedade e respeito pela diversidade. (Papert, 1996; Correia, 1999; Colôa, 2010; Bahia, 2010).

O presente relatório de estágio encontra-se dividido em cinco partes: o Capítulo I – Enquadramento Geral do Estágio, onde se procede à caracterização do local de Estágio (que me permitiu pensar e traçar este projecto), e à descrição das funções desempenhadas, o Capítulo II - Enquadramento Teórico, onde se contextualiza a teoria da temática explorada no projecto, o Capítulo III - Enquadramento Metodológico, onde explico as estratégias metodológicas definidas para a realização de todo este trabalho, no Capítulo IV – onde planifico o Projecto final e seu desenvolvimento, e no Capítulo V – onde descrevo as Conclusões (finais) e explico as limitações encontradas para o mesmo. Este documento permitir-me-á concluir o Mestrado em Ciências da Educação, com Especialização em Formação de Adultos, sob a orientação do Professor Belmiro Cabrito.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO GERAL DO MEU ESTÁGIO

A concretização deste relatório apenas foi possível a partir do momento em que ao entrar dentro de um dado contexto, se teve a oportunidade de conhecer a sua realidade e se reflectir sobre a forma como se poderia ser útil à entidade receptora. Segue-se então a caracterização do local de estágio e das funções realizadas que conduziram a todo um processo de trabalho nela desenvolvido até se chegar ao projecto final.

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ANOTHER STEP

Actualmente sedeadada no Cacém<sup>1</sup>, a Another Step surge em Janeiro de 2008, no âmbito da gestão escolar, pública e privada, no que se refere à promoção e implementação de projectos de intervenção que fomentam a Qualidade de Serviços e Inovação na e para a Educação.<sup>2</sup>

### 1.2 PLANO DE ESTÁGIO

O plano de estágio assentou em diferentes fases. Inicialmente foi pensado numa estrutura distribuída por um ano lectivo, onde se procederia à caracterização da empresa, acompanhamento ao processo de acreditação da empresa pela Direcção Geral de Emprego e das Relações no Trabalho, e ao acompanhamento da formação Smart Technologies sobre os Quadros Interactivos e a Construção de Conteúdos Educativos com o software do quadro (Smart Notebook), construindo os materiais de apoio para a mesma. Nesse período inicial de um a três meses, foi tempo suficiente para caracterizar a empresa e perceber de que forma a minha presença naquele contexto lhes poderia ser útil.

Calendarização do estágio na Another Step	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set
Elaboração de um relatório sobre os procedimentos à Acreditação												
Caracterização da empresa												
Acompanhamento do projecto RISE de Oeiras: - logística; - construção de manuais; - construção de recursos educativos de apoio à formação; - entre outras funções.												

<sup>1</sup> Anteriormente na Brandoa, freguesia pertencente ao concelho da Amadora.

<sup>2</sup> Mais informações em Anexos 1.

Relatório de Estágio:	Seleção de um tema												
	Identificação de um problema / Diagnóstico de necessidades												
	Pesquisa bibliográfica												
	Estratégias de investigação necessárias												
	Redacção do relatório												

**Tabela 1-** Calendarização inicial das actividades a realizar no decorrer do estágio

Tendo-me sido pedido para integrar a equipa de formação a tempo inteiro, o plano inicial foi substituído. Deste modo, foi-me possível ter um outro tipo de contacto com os docentes da formação, e perceber outros contextos por onde poderia enveredar.

Calendarização do estágio na Another Step		Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set
Elaboração de um relatório sobre os procedimentos à Acreditação													
Caracterização da empresa													
Acompanhamento do projecto RISE de Oeiras: - logística; - construção de manuais; - construção de recursos educativos de apoio à formação; - construção da formação (de professores e pais); - entre outras funções.													
Formadora no projecto RISE Oeiras:	- de professores (QI e construção de recursos educativos);												
	- sessões de sensibilização para pais												
Relatório de Estágio:	Seleção de um tema												
	Identificação de um problema / Diagnóstico de necessidades												
	Pesquisa bibliográfica												
	Estratégias de investigação necessárias												
	Redacção do relatório final												

**Tabela 2 -** Calendarização final das actividades a decorrer no estágio na Another Step.

## **1.3 DESCRIÇÃO DAS FUNÇÕES REALIZADAS NO ESTÁGIO**

A passagem pela Another Step teve dois momentos: a entrada a 12 de Outubro de 2009 (que durou até 31 de Dezembro do mesmo ano) apenas a meio tempo, passando a tempo inteiro a partir de 1 de Janeiro de 2010 (durante um ano), sempre no departamento de Formação que a empresa possui. Em cada um deles, as funções desenvolvidas na empresa, embora muito diferenciadas, foram-se tornando bastante mais complexas e apelativas, proporcionando-me todas as condições para desenvolver inúmeras competências profissionais, bem como o meu relatório de estágio.

### **1.3.1 Elaboração de um relatório sobre os procedimentos à Acreditação**

Inicialmente, foi-me lançado o desafio de construção de um relatório com os procedimentos de candidatura de entidades formadoras à Acreditação. Para realizar esta tarefa foi feita uma intensa pesquisa documental (disponível no site da DGERT e outras fontes) sobre o Sistema de Acreditação (o que é, como surge, quais os seus objectivos, os destinatários, as vantagens, as obrigações, a metodologia e requisitos, o processo de candidatura e respectivos cuidados de preenchimento, prazos, como funciona a decisão de Acreditação, as condições de permanência e o acompanhamento realizado). Este documento, embora praticamente terminado, acabou por ficar temporariamente de lado por questões de ordem maior que tiveram necessidade de resposta imediata e total: planeamento e construção dos materiais de formação.

Em simultâneo, enquanto me ia inserindo no contexto do ambiente da empresa, começava por traçar a sua caracterização (através da entrevista semi-directiva feita ao Director-Geral da empresa, em Anexos 3 e 4) e a reunir os dados que seriam de extrema importância para a realização deste relatório, ia frequentando a formação Smart Technologies em Quadros Interactivos (que me permitiria dar formação certificada Smart) e, ia ainda, contribuindo no que me fosse pedido quanto à acção de Formação Contínua de Professores que iria começar, um mês e meio depois, em alguns dos vários agrupamentos de escolas de Oeiras<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Este projecto vem no seguimento do projecto RISE Oeiras (Rede Integrada de Serviços na Educação), em que a autarquia fez um investimento enorme a nível da Educação local.

### **1.3.2 Acompanhamento do Projecto RISE<sup>4</sup>**

Neste sentido, foram diversificadas as tarefas realizadas no decorrer dos primeiros três meses. Esse tempo foi suficiente para ter mais certezas de que um Técnico Superior de Educação não só tem um vasto leque de campos de acção onde intervir, nas várias áreas sociais e educativas, como se insere e se adapta e desempenha as tarefas necessárias, independentemente do contexto de cada uma delas.

Os módulos de formação promovidos (nessa altura) pela AS, módulos de formação de professores certificada no âmbito das Tecnologias Educativas (Smart Technologies), sob a gestão e coordenação do Director-Geral da empresa e de uma licenciada em Ciências da Educação, certificada com o CAP (pelo IIEFP), e pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (de Braga) em Formação Contínua de Professores – requisitos esses essenciais para a Formação Profissional e Formação de Professores, respectivamente.

Várias foram as aprendizagens que consegui desenvolver. Tratando-se essencialmente de uma formação (um curso, dividido em dois módulos<sup>5</sup>) que se prende com a certificação para a progressão da carreira docente de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-escolar, no que respeita à Criação de Conteúdos Educativos em Contexto de Sala de Aula recorrendo às tecnologias (mais propriamente ao Quadro Interactivo Smart e respectivo software).

Seguindo as regras da metodologia de projecto, assentes no AN aprovado pelo CCPFP (presente em Anexo 5), a equipa do Departamento de Formação da AS procedeu ao planeamento e construção da formação (em Anexo 6), construindo de raiz o manual do software Smart Notebook (uma vez que a versão cedida apenas existia em inglês) com exemplos práticos em como construir diferentes conteúdos educativos (em Anexo 7), construção e definição das turmas e locais de formação (defendeu-se sempre que deveria ser formação em contexto, e portanto, em sala de aula), contactos com a autarquia, planeamento das sessões de formação, assim como a construção dos materiais de apoio às mesmas (em papel e/ou PowerPoint/Smart Notebook – em Anexo 8).

Estas tarefas permitiram-me olhar para a formação profissional de uma perspectiva geral, abraçando os diferentes eixos de acção no planeamento e construção da formação, tendo em conta os objectivos gerais e específicos da mesma. Para além disso, a minha

---

<sup>4</sup> Caracterização disponível em Anexo 2

<sup>5</sup> AN em Anexo 5.

capacidade de pesquisa, de exploração de ferramentas que desconhecia e a construção de conteúdos essenciais para o funcionamento da formação, permitiram-me perceber as coisas de uma forma mais específica e a saber distinguir o que realmente importa ou não para os diferentes contextos.

Não sendo o planeamento de uma sessão de formação fechado em si, esta realidade permitiu-me aprender a saber adequar os conteúdos aos diferentes contextos. Mesmo tendo-se realizado um inquérito ou questionário inicial para sabermos os níveis de conhecimento tecnológico dos diferentes formandos (em Anexo 9), bem como a aplicabilidade diária que estes lhe davam, apenas no decorrer das sessões de formação é que pudemos perceber a necessidade de adaptação de conteúdos, pois o saber dos formandos era bastante diversificado. Foi este contacto que me deu o ponto de partida para perceber o tema a explorar, bem como o público-alvo.

### **1.3.3 Formadora no Projecto RISE Oeiras**

No decorrer desse período inicial de três meses, fora aprovada pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua e agregada à lista de formadores dos módulos de formação contínua de professores e, por isso, a minha estreia, enquanto formadora neste projecto, iniciou-se apenas em Janeiro. Esta função foi acrescida a todas as anteriores já mencionadas.

Este projecto divide-se em dois pontos distintos: a formação contínua de professores em QI e sessões de esclarecimento para os pais dos alunos cujos professores frequentam a formação. Para além das competências trabalhadas na construção dos materiais de apoio, outro tipo de competências foram exploradas enquanto formadora.

#### **a) Formação Contínua de Professores**

O curso de formação, composto por dois módulos de 25 horas cada, foi administrado a seis turmas diferentes, em sala-de-aula, uma hora e meia por semana (a cada uma delas). No decorrer da formação, questões como a sensibilidade aos sinais que os formandos vão dando no decorrer das propostas de trabalho, ou como interpretam o que ouvem, se há desânimo, se dispersam facilmente; o tom de voz a colocar; sensibilidade para focar alguns assuntos pertinentes, considerados delicados, tudo isso fez-me compreender a formação de uma forma diferente.

O papel do formador implica uma lógica de mudança, mudança essa a nível cognitivo, afectivo e social do formando, numa perspectiva de reestruturação das suas práticas

profissionais diárias. Mais do que tudo, o papel do formador é induzir mudanças de comportamento, de métodos, representações e atitudes, através da interação com o meio e envolvimento activa por parte dos formandos. (Esteves, 2002).

Num campo como o das TE, que se revelou ser um campo sensível por parte da maioria dos docentes de 1º Ciclo do EB e Pré-escolar desta formação, estimulá-los à utilização dos QI que possuem nas suas salas de aula, bem como à utilização do software do mesmo numa perspectiva de construção de aprendizagem e conhecimento, houve uma enorme necessidade de ajustar objectivos e métodos às necessidades dos formandos, criando formas de os motivar à sua utilização. Para isso, diversificaram-se o tipo de ferramentas de apoio à formação, assim como se teve em conta os conteúdos programáticos leccionados pelos formandos e as áreas do saber que gostassem de explorar. Esta questão foi muito trabalhada de forma diferenciada para cada um, o que exigiu imenso dos formadores, mas também se revelou ser bastante recompensatório pela motivação que eles demonstraram na concretização das propostas de trabalho.

#### **b) Sessões de esclarecimento para pais**

Destinadas aos pais dos alunos cujos professores frequentavam a formação contínua de professores na Construção de Recursos Educativos, as sessões de esclarecimento consistiram em quatro sessões temáticas de hora e meia.

Estas sessões foram divulgadas através da entrega de panfletos (em Anexo 10) aos professores da formação, para darem aos seus alunos, e estes levarem para casa e voltarem a trazer para a aula. Neles, os pais preencheriam os cabeçalhos, demonstrando ou não interesse em participar. De acordo com o número de respostas positivas, foram criados oito grupos (distribuídos conforme o Anexo 11).

Realizadas nas mesmas escolas dos filhos, o modelo de formação destas sessões era bastante diferente da formação de professores. Sendo sessões temáticas únicas, houve uma necessidade de se reunir o máximo de informação sobre cada tema e adequá-lo ao contexto das crianças do 1º Ciclo do EB e Pré-escolar, para se conseguir captar a atenção dos pais como se poderá observar no Anexo 12).

Neste sentido, optou-se por usar exemplos que os formandos se pudessem identificar e partilhar experiências para então se abordarem os devidos temas. A ideia de construção de conhecimento em grupo esteve sempre presente e o papel do formador foi mais no sentido de mediar as partilhas de experiências vividas e ajudá-los a reflectir sobre a teoria e a prática. (Esteves, 2002).

## 1.4 JUSTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA DO PROJECTO

Não tendo iniciado o primeiro módulo da formação como formadora, mas como alguém que acompanhava as sessões de formação e que prestava o apoio necessário à mesma, permitiu-me aprender como se desenvolvem as funções de construção e organização da formação, todas as componentes da logística necessárias para a mesma, e a dar importância a determinados pormenores que só aprendemos no contacto com o mundo profissional. Ao analisar os vários contextos, tanto educativos, como na empresa, onde me encontrava inserida, consegui identificar algumas questões poderiam vir a interessar e a ser exploradas no contexto de estágio e para a elaboração deste relatório.

Sabendo desde o início do estágio, que, poderia vir a desenvolver um plano de formação, a questão era mesmo a definição de um modelo e de um tema. Assim, durante algum tempo andei dividida entre a planificação de uma formação outdoor, por ser algo que me desperta interesse, e por ser diferente (no que respeita ao meu conhecimento de base), e a criação de um plano de formação, que pudesse ser desafiante para mim, e me fizesse sentir útil perante o público-alvo (para o qual a formação se destinasse). Foi então, no contacto directo com esses professores que frequentavam a formação, todos eles do 1º Ciclo do EB e Pré-escolar, incluindo docentes de EE, que fui percebendo a pertinência de um projecto de formação para este grupo, com base nas suas necessidades e naquilo que a tecnologia permite ajudar a inovar e a estimular novas aprendizagens.

A escolha da construção de um dispositivo de formação que actuasse sobre a temática da EE deveu-se a apenas termos um grupo pequeno de docentes de EE, disperso pelas seis turmas de formação e sentir-se uma necessidade de bases de conhecimento que permitissem ajudá-los a atingir níveis de aprendizagem ainda melhores, aliado a uma lógica de gosto pessoal, que me trouxe até à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, actual Faculdade de Psicologia e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - embora tivesse plena consciência de que se de facto quisesse seguir essa especialidade, deveria pedir transferência para a FPCE da Universidade de Coimbra, onde existe o mestrado em Ciências da Educação, com especialização em EE. A partir daí realizei a pesquisa bibliográfica que fornecesse as ferramentas essenciais para o relatório (como se pode observar na tabela 3), e permitisse reflectir teoricamente sobre a realidade deste público.

Embora a integração de crianças com NEE em classes regulares seja aceite e reconhecida por muitos professores, ainda encontramos uma grande maioria que se opõe. Quando professores de EE que no decorrer das suas formações de base, foram instruídos sobre as características individuais das deficiências destes alunos, e aprenderam a como actuar perante tais dificuldades, admitem ter dificuldades no que se refere à metodologia pedagógica de apoio a usar com cada uma destas crianças, que carecem de tanta atenção e cuidado especial, talvez haja uma necessidade de se repensar estas questões.

O termo Necessidade Educativa Especial emerge, segundo Correia (1999:47), da evolução de conceitos de cariz social e educacional, tentando dar resposta ao

“(…) princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que respeita à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar”.

Sendo um campo de acção bastante vasto e com uma necessidade redobrada no que se refere à diferenciação pedagógica e à necessidade de trabalhar uma criança ou um caso isoladamente, há ainda muito por fazer. A juntar a isto, verifica-se que estes profissionais, em geral, se queixam da falta de informação prática a nível das suas formações de base. Correia (1999), reforça e refere que esta questão apenas conduz à desmotivação de alguns professores, conduzindo à preferência de que estas crianças não integrem turmas regulares. É então deste modo que, estando a dar formação de professores no âmbito da construção de conteúdos educativos, surge a ideia de reconstrução da formação dada, focando as necessidades específicas destes profissionais, passando numa fase inicial por uma proposta de reestruturação do próprio software, de modo a que este possa ir ao encontro das características destes alunos. Assim, este dispositivo de formação irá actuar directamente na introdução de práticas pedagógicas com recurso às tecnologias, incidindo no desempenho dos profissionais, e na sua acção que poderá melhorar a forma como se sentem, ou seja, mais confiantes no que respeita à integração e colaboração destas crianças nas suas turmas regulares. No decorrer do estágio, fui-me apercebendo da necessidade de frequentar cursos<sup>6</sup>, assistir a seminários<sup>7</sup>, ver feiras<sup>8</sup> e conferências<sup>9</sup> sobre a temática da EE e/ou das TE que

---

<sup>6</sup> Tecnologias & Inclusão: Tecnologias de Apoio para NEE (Cnotinfor); Intervir com Alunos com NEE (ENDU).

<sup>7</sup> Caminhos para a Inclusão (Câmara Municipal de Cascais); Utilização das TIC em Contextos Educativos (IE-UL)

pudessem servir de complemento a este relatório, tornando-o mais real quanto às necessidades destes profissionais no âmbito da formação específica em TE. Deste modo, o planeamento final ficou do seguinte modo:

Calendarização do estágio na Another Step		O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	
		u	o	e	a	e	a	b	a	u	u	g	e	u	o	e	a	e	a	b	a	u	u	g	e	
		t	v	z	n	v	r	r	i	n	l	o	t	t	v	z	n	v	r	r	i	n	l	o	t	
Elaboração de um relatório sobre os procedimentos à Acreditação																										
Caracterização da empresa																										
Acompanhamento do projecto RISE de Oeiras: - logística; - construção de manuais; - construção de recursos educativos de apoio à formação; - construção da formação de professores; - construção da formação de pais; - entre outras funções.																										
Formadora no projecto RISE Oeiras:	- de professores (QI e construção de recursos educativos);																									
	- sessões de sensibilização para pais																									
Relatório de Estágio:	Seleção de um tema																									
	Identificação de um problema / Diagnóstico de necessidades																									
	Pesquisa bibliográfica																									
	Definição de objectivos																									
	Observações																									
	Entrevistas																									
	Inquéritos																									
	Formação complementar																									
	Redacção do relatório final																									
	Entrega do relatório final																									

Tabela 3 - Calendarização final das actividades realizadas no estágio

<sup>8</sup> Em Lisboa (a 19 de Maio de 2011)

<sup>9</sup> 6ª e 7ª Conferências de Professores Inovadores Microsoft (no ISCTE e ISCSP, respectivamente)



## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

A construção de um dispositivo de formação para professores de Educação e Educação Especial no âmbito das Tecnologias Educativas requer uma pesquisa intensiva sobre os diferentes temas que se fundem neste contexto específico. Deste modo, o enquadramento teórico encontra-se distribuído pelos três eixos de acção no decorrer do meu estágio e que incluem as temáticas necessárias: Formação Profissional, Formação de Professores, Educação Especial, e Tecnologias Educativas para a concretização deste relatório.

### **2.1 GESTÃO DA FORMAÇÃO**

A introdução deste capítulo é justificada por a primeira fase de construção da formação incidir sob a Gestão da Formação e dos processos que ela abarca.

A Gestão da Formação segue uma lógica de gerência, assente em aspectos como a antecipação, os objectivos (a médio e longo prazo), os recursos existentes (monetários, humanos, físicos), a flexibilidade, a comunicação, a participação activa e a adaptação dos contextos são pontos fulcrais. Mais do que tudo, gerir a formação, segundo Meignant (1999:79) é:

“analisar ou ajudar os responsáveis a analisar situações e recursos, gerir redes relacionais, tomar ou propor decisões de política e realizações optimizando os recursos atribuídos, pôr em funcionamento, garantir um acompanhamento quantitativo e qualitativo, analisar os resultados e dar conta deles aos decisores (clientes), e tirar desses resultados elementos para regular o conjunto melhorando-o constantemente em relação permanente com os seus clientes”.

Posto isto, ao pensar na construção da formação, o responsável pela formação necessita de se focar na situação existente, no que pretende fazer para lhe dar solução e como o fará.

Antes disso, e tendo em conta o orçamento que tem em mãos para concretizar este “projecto”, o responsável ou gestor da formação tem que pensar nos instrumentos a utilizar: a título de exemplo, questionários de pontos de situação, guiões de entrevista, metodologias a aplicar, planeamentos, entre outros; nos formadores, a atribuir funções (pois sendo um trabalho realizado a longo prazo, o formador é uma peça-chave no processo formativo, dando vida aos objectivos estabelecidos para a formação); e nos processos, também denominados por Meignant (1999), como etapas de acção. Estes

processos unem os diferentes pontos mencionados, estabelecendo uma rede entre os actores de formação (os formadores), os instrumentos, os objectivos de formação e a forma como estes são concretizados.

Após a reunião destes pontos, estão então criadas as condições essenciais para a construção da formação.

### **2.1.1 Construção da formação**

Não muito diferente de um gestor, o responsável pela formação tem que construir uma formação com base em situações identificadas e saber geri-las em paralelo com todo um conjunto de realidades que lhe são apresentadas.

Meignant (1999) refere-se ao processo de construção da formação como um teste ao profissionalismo do gestor da formação, onde este pensa nos objectivos e nos processos que vai usar para os atingir e a forma como vai fazer para acompanhar e controlar a formação. O mesmo autor destaca também a existência de cinco pilares que devem existir para que a formação seja de qualidade:

#### **a) Diagnóstico de Necessidades**

É o gestor de formação que dá o sentido à formação. (Canário & Cabrito, 2005) Neste sentido, a oferta de formação deve responder às questões que se destacam após a realização de um diagnóstico de situação que tenha em conta o contexto onde se pretende administrar a formação, bem como a acção e interacção dos actores sociais em contexto.

#### **b) O Processo de decisão**

A concretização de uma política e prática de planeamento estratégico da formação é, identificada por Canário & Cabrito (2005) como uma condição necessária para favorecer a inserção social da formação, de forma a serem significativas e pertinentes pelos destinatários. Deste modo, o plano de formação está associado a pequenas decisões individuais. (Meignant, 1999). Canário & Cabrito (2005:143) referem que o problematizar das situações são o “elemento chave para o desenvolvimento de processos de formação-acção”.

#### **c) A Produção de Conteúdos**

No que se refere à produção de conteúdos, a formação profissional contínua deve ter em conta primeiro as necessidades de formação do público-alvo, para então, de forma diferenciada, contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos

indivíduos. (Meignant, 1999) Canário & Cabrito (2005) referem que o processo formativo deve ser realizado em contexto de trabalho, no decorrer do tempo e espaço real laboral para que o formando consiga retirar o máximo de proveito possível.

#### **d) Visibilidade dos resultados**

Não havendo gestão sem controlo, é de extrema importância realizar avaliação da formação, devendo ser realizada a nível dos processos, a título individual e também do impacto conseguido para se entender se realmente decorreu mudança.

### **2.1.2 Formação, formador e formando: o que são e seus papéis**

Centrado na pessoa, a formação ou o acto de formar é acompanhado por profissionais que ajudam a pessoa a corresponder aos seus desejos, capacidades, projectos e competências. Canário (1999) e Josso (2005) referem que o tipo de aprendizagem resultante da formação é afectada segundo características sociais, culturais e psicológicas do formando, bem como da sua história familiar e pessoal.

Por sua vez, a figura do formador ainda é entendida segundo duas perspectivas: uma de “mestre” em que transmite o saber e serve de ponto de referência para os formandos, e, por outro, como o passador de informação que auxilia o formando a dar um salto e passar de um lugar para o outro, isto é, a abrir caminho e a superar dificuldades no decorrer do processo de aprendizagem. Num mundo em constante mutação é crucial ensinar-se as pessoas a terem mecanismos de flexibilidade que as ajudem a se moldarem aos contextos que encontram, sem no entanto deixarem de ser e agir como elas mesmas. Conhecendo as suas próprias limitações, dando-lhes uma dada autonomia, os formandos vão ter a oportunidade de aprender a aprender e a construir a sua aprendizagem em torno destas competências que podem ser transversais aos mais variados contextos. Nesta perspectiva, o formador assume uma postura que leva o formando a reflectir sobre as questões a aprender. (Josso, 2005).

Assente na experiência, a formação implica a existência de afectividade e reflexividade sobre o vivido/experenciado. O formador deve ter em conta os ritmos de aprendizagem dos formandos, estimulando-os a desenvolver competências transversais, bem como a criatividade. (Canário, 1999).

### **2.1.2.1 Como aprende o adulto**

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”*

John Dewey

O processo de aprendizagem é uma das maiores capacidades do ser humano. É através da possibilidade de adquirir e construir conhecimento que o indivíduo consiga superar e evoluir na vida, uma vez que a educação se faz ao longo da vida. (Fernandéz, 2005).

Intencionalmente (ou não), aprendemos sem ser ensinados e essa aprendizagem não resulta apenas das matérias escolares, mas das experiências de vida (muito associadas à educação informal), aliadas a todo um processo formativo de construção do indivíduo (na sua globalidade) que contribuem para a aprendizagem deste. (Cavaco, 2002). O centro do processo de aprendizagem está, portanto, na pessoa que aprende.

Neste seguimento, Villers (1991) *In Cavaco (2002:35)* define a aprendizagem experiencial como um processo complexo em que a reflexão sobre as experiências anteriores contribuem para

“(…) a modificação da representação das relações do sujeito com os outros e com o mundo. (...) No final deste processo, o sujeito elaborou um novo saber, tornou-se capaz de dar conta do que lhe provocou a crise e de exprimir as novas racionalidades que mobilizou para encontrar uma inteligibilidade, até ao momento inédita, do que lhe provocou a ruptura com a sua experiência anterior.”

É, portanto, a articulação contínua das experiências do passado com as do presente que permitem que o indivíduo, construa uma linha de raciocínio coerente (alicerçada em quatro fases como a acção, a experiência, a reflexão e a conceptualização da experiência de vida) e que resultam em aprendizagem. (Kolb, s.d. *In Cavaco,2002*).

## **2.2 CONTEXTO DA FORMAÇÃO**

### **2.2.1 Educação e Formação de Adultos**

Com origem em movimentos sociais e numa vontade de mudar a sociedade, nos inícios do séc XX, a Educação de Adultos distinguiu-se por defender que a verdadeira aprendizagem do indivíduo reside na mudança e/ou melhoria uma dada situação e não apenas por ter aprendido algo. A mudança é o agente preponderante. Alfabetizar, aprender a ser mais justo, melhorar as condições de vida, participar activa e

democraticamente na sociedade, tornar-se mais competente, são alguns dos exemplos que Finger (2005) apresenta.

Definida em 1976 pela UNESCO como

“(...) o conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de quem fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio, económico e cultural, equilibrado e independente.”

encontra-se actualmente, adulterada devido à pressão do mercado, que inverteu o seu significado inicial. Neste momento, a educação e formação de adultos alargou os seus focos de acção, tornando-se, de acordo com Finger (2005), mais num produto de consumo que num agente de mudança social. Em vez de potenciar a melhoria das condições de vida, o que se verifica é que intensifica as desigualdades sociais. Cada vez mais a educação de adultos está associada ao sector privado, e com ele, também a aprendizagem se torna privatizada. Isto significa que o acesso à aprendizagem é cada vez mais oferecido em troca de lucro monetário para as entidades que a oferecem, e, por outro lado, o indivíduo é responsabilizado pela sua própria aprendizagem, numa lógica de competitividade social, económica, cultural e de vida, estando intimamente ligada a questões de crescimento económico (de empresas, de sobrevivência no mundo do mercado de trabalho, etc.).

### **2.2.2 Formação Profissional**

Num mundo que avança a um ritmo desenfreado, a educação e formação de adultos acompanham a evolução da sociedade, chegando ao mundo profissional através da formação contínua. (Finger, 2005).

Numa perspectiva mais generalista, mais direccionada para todas as aprendizagens decorridas ao longo da vida, a formação encontra-se presente na evolução das profissões, na indústria, no mundo da gestão, e estendendo-se ao lazer, através da formação profissional. (Finger & Asún, 2003). Actuando sobre o desempenho

profissional do indivíduo, a formação profissional tem (ou deveria ter) um grande impacto sobre o desempenho profissional do mesmo. (Josso, 2005).

A Formação Profissional inclui dois grandes conceitos: a Formação Profissional Inicial e a Formação Profissional Contínua. A primeira concede uma qualificação profissional (a quem não a tinha, e por isso se chamar inicial) e corresponde a qualquer um dos cursos oferecidos pelo Ministério da Educação. A segunda, tem a ver com o realizar-se qualquer actividade de educação e formação após a saída do sistema de ensino ou ingresso no mundo do trabalho e que leva o indivíduo a aperfeiçoar as suas competências profissionais e relacionais, prevendo uma maior adaptação às mudanças tecnológicas e organizacionais, bem como reforçar a empregabilidade.

### **2.2.3 Formação Profissional Contínua**

Associada a questões de crescimento económico e de melhoria do desempenho dos profissionais, a formação profissional contínua é definida por Almeida, *et all* (2008:3) como o veículo que sustenta os “processos de desenvolvimento competitivo e de promoção da coesão social”, que “(...) não sendo um fim em si (...) contribui para a sustentabilidade dos processos de competitividade económica e social”, dotando os actores sociais com “(...) capacidades essenciais para a sua afirmação e participação nos processos de mudança socioeconómica”.

Destinada a activos: empregados, desempregados e grupos desfavorecidos, a formação profissional contínua tem sido realizada sob duas vias: reciclagem ou actualização de conhecimentos e reconversão dos postos de trabalho que foram extintos, respectivamente, sendo que, no caso dos desempregados, os indivíduos são direccionados para formação específica nos cursos Educação e Formação de Adultos (catalogados pela Agência Nacional para a Qualificação) disponibilizados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Canário (1999) refere que esta perspectiva instrumental da formação, tem entendido o ser humano como uma entidade “programável” cujas acções são transformadas depois da formação. Há que ter em conta as características pessoais e sociais individuais dos indivíduos e torná-los “co-produtores” da sua própria formação. Deste modo, é suposto que a formação profissional contínua contribua para o desenvolvimento da capacidade de se definir objectivos, identificar problemas e encontrar soluções, conhecer sistemas de códigos de informação e organização, aprender a saber cooperar, controlar processos,

gerir recursos, saber inovar, desenvolver capacidade de adaptação, entre outras competências essenciais. (Canário, 1999).

A existência de formação é muito importante para o desenvolvimento em geral. Segundo os dados recolhidos em Almeida, *et all* (2008), a falta de formação, leva a que as empresas não contribuam para o desenvolvimento das pessoas, do território onde se inserem (instituições, empresas, etc.), do mercado, da economia, afectando inclusivamente, a própria motivação e iniciativa dos indivíduos. Deste modo, pode-se dizer que a formação profissional contínua, segundo Canário (1999), deve ser feita em contexto (de trabalho) para ter um maior impacto sobre o desempenho profissional dos indivíduos, também tem a função de regulação das tensões sociais dentro das empresas. (Fournier, 2006).

#### **2.2.4 A Formação de Professores numa Perspectiva de Formação de Adultos**

Numa realidade que muda constantemente, mais tecnológica, mais informada, mais consumista e que exige que os indivíduos estejam sempre actualizados, verifica-se a procura da formação “como objecto de consumo”, na tentativa de desenvolvimento pessoal e profissional. (Garcia, 1999).

Os ambientes educativos necessitam de uma preparação quanto à forma como os professores de ensino regular entendem o crescente número de alunos com dificuldades escolares e comportamentais, bem como as medidas de integração que têm sido tomadas, e a utilização diversificadas de materiais e métodos para que os seus alunos sejam incluídos nas actividades e que estas tenham significado no tipo de aprendizagens que desenvolvem. É necessário que a escola regular disponha de recursos humanos e materiais para que haja uma verdadeira integração / inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais. (Correia, 1999).

Garcia (1999:22) com base nos estudos de Rodríguez Diéguez, de Berbaum, Honoré e Zabalza, refere que a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação, que representa um

“encontro entre pessoas adultas, uma interacção entre formador e formando, com uma intenção de mudança [aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes], desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”, onde a didáctica “intervém [, promove] e contribui para a melhoria da qualidade de ensino”.

É neste sentido, que surge a formação de professores como um caminho essencial em que os professores têm oportunidade de desenvolver novas competências de ensino, e

no que se refere aos alunos com NEE, mudar de postura em relação a estas crianças e desenvolver atitudes positivas no que se refere à integração da criança. Se o professor souber identificar algumas situações, conseguirá actuar muito mais cedo, muito mais rápido e muito mais facilmente saberá como prestar auxílio àquele aluno e como o integrar. (Correia, 1999).

#### **2.2.4.1 Formação Inicial de Professores**

Correia (1994) defende que tanto os professores de ensino regular, assim como os de educação especial, deveriam ter uma preparação diferente da que possuem. Os primeiros, assumindo maior responsabilidade para com a integração destas crianças e os segundos quanto ao apoio e consulta que deve prestar à criança com necessidades educativas especiais. Assim, seria possível um apoio e acção diferentes, uma vez que no caso o professor de turma regular, "(...) com ou sem apoio do professor de educação especial, [através d]o tipo de apoio de formação recebida [poderia] identificar os casos em risco e intervir adequadamente". (Correia, 1994:162). Por sua vez, ao professor de Educação Especial seriam entregues os casos de deficiência considerados mais "graves", uma vez que este profissional tem um conhecimento diferente nas várias áreas, seja em termos do desenvolvimento curricular, como estrutural da criança, das deficiências, etc.

#### **2.2.4.2 Formação Contínua de Professores**

Num sentido mais lato, a necessidade de se introduzirem no seio escolar novos conhecimentos que permitam a melhoria da qualidade da educação e do trabalho docente, vindos da investigação científica e das práticas adequadas para essa melhoria do desempenho, conduziu à construção de programas de formação contínua de professores. (Correia, 1994).

Sendo a Educação Especial e os seus princípios de "normalização, integração, individualização e atenção multidisciplinar" bastante complexos, surge a necessidade dos professores actualizarem os seus conhecimentos e práticas no que respeita a este grupo. Destinada a educadores, professores de 1º, 2º e 3º ciclos, e do secundário, bem como intervenientes multidisciplinares, Correia (1994:162), refere que a formação contínua de professores no âmbito da educação especial deve abordar

“(…) um objectivo comum que tenha a ver com a especialização e/ou sensibilização/formação do professorado nas matérias respeitantes à educação especial, fundamentalmente naquilo que diz respeito à apresentação, actualização e aperfeiçoamento de métodos, técnicas e programas de intervenção que tenham a ver com o desenvolvimento pessoal e social da criança com NEE, com técnicas de avaliação, como adaptações curriculares, etc.”

Através da formação contínua de professores, o professor de ensino regular poderá compreender a forma como as dificuldades/incapacidades afectam o processo de aprendizagem; como identificar os alunos que tenham necessidades educativas especiais e como actuar; como fazer uma diferenciação pedagógica para esse aluno; a compreender melhor aquela criança e toda a carga emocional que estas dificuldades lhe provocam; a utilizar os serviços de apoio; a estabelecer uma comunicação com os pais; e a perceber o processo administrativo que organiza e gere o ambiente de aprendizagem. (Correia, 1993).

Por sua vez, a Formação Contínua de Professores destinada a professores de Educação Especial passa pelo desenvolvimento de programas de formação que incentivem os profissionais de Educação Especial a melhorar o atendimento que dão à criança com Necessidades Educativas Especiais.

Correia (1993), refere que o Professor de Educação Especial deve conseguir adquirir competências no âmbito do diagnóstico, e avaliação; no conhecimento do tipo de materiais educacionais utilizados na implementação de programas, e os que se enquadram no âmbito das novas tecnologias aplicadas à Educação Especial; no conhecimento dos currículos regulares, conseguindo adaptar e implementar currículos alternativos; na facilidade das relações humanas e públicas (pois trabalha em rede com uma equipa multidisciplinar); no conhecimento das técnicas de orientação vocacional e de aconselhamento; e na percepção do funcionamento do processo administrativo que organiza e gere o ambiente de aprendizagem.

O Professor de EE ao desenvolver as competências referidas estará preparado para desenvolver programas de identificação, planificação e intervenção adequadas às características daquele aluno com NEE, poderá intervir de forma directa nas áreas curriculares em que o aluno apresente dificuldades, poderá apoiar o professor de ensino regular nas suas dificuldades, e ajudá-lo a superá-las, poderá envolver os pais na educação dos seus filhos, poderá desempenhar um papel mais eficaz na construção do Plano Educativo Individual (PEI, em Anexo 14), na formação e coordenação das equipas multidisciplinares, na organização de estudos de caso. Contudo, apenas através

de um trabalho de equipa (multidisciplinar, que conta com a participação de mais pessoas quantos mais problemas a criança com NEE possuir) sólido e funcional é que o professor de EE (em conjunto com a equipa) poderá “identificar a problemática do aluno, determinar as suas áreas fortes e fracas, e desenvolver intervenções adequadas” (Correia, 1999:164) no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP, em Anexo 15).

#### **2.2.4.3 O Professor de Educação Especial<sup>10</sup>**

O papel do docente de EE tem variado ao longo dos anos. Contudo, é a partir do momento em que se defende uma educação integradora e inclusiva que o papel do docente de EE se começa a traçar como um recurso no apoio e coordenação educativo que estabelece pontes entre a escola – gestores e administradores escolares, professores da turma regular dos seus alunos, alunos da turma regular, alunos com NEE -, a autarquia e a comunidade, tentando dar resposta à diversidade. (Correia, 1999; Sanches e Teodoro, 2007; Ferreira, 2009).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (em Anexo 16), verifica-se que é suposto que o professor de EE seja um profissional que apoia e promove a igualdade de direitos e oportunidades, tenta minimizar as barreiras sociais que estas crianças e suas famílias encontram no âmbito escolar e social, promove o direito ao acesso ao sucesso educativo (que não se resume aos resultados escolares, mas, segundo a Constituição Portuguesa, a garantia do direito à educação para todos, bem como o acesso à escola para todos) e autonomia do aluno, e a sua estabilidade emocional, que cria pontes entre a escola, o mundo do trabalho e o aluno de forma a preparar o aluno no prosseguimento dos estudos e/ou preparação para a vida profissional, contribuindo sempre para uma boa adaptação na transição da vida escola para a profissional.

Perante estas características, o professor de EE é um profissional que desempenha uma multiplicidade de papéis que passam por identificar, avaliar e prevenir, interpretar, colaborar e cooperar, intervir (no currículo da criança, na escola, na comunidade e no seio familiar), incluir a criança (na turma, na escola, na comunidade e na família), e ao mesmo tempo ser um agente facilitador do percurso de participação e aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais. (Sanches e Teodoro, 2007; Ferreira, 2009).

---

<sup>10</sup> Não pertencendo ao currículo-base das Ciências da Educação na UL, houve necessidade de se realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema para melhor compreensão e desenvolvimento de um projecto que corresponda às necessidades dos profissionais que trabalham directamente com este grupo. Ver Anexo 13.

Neste sentido, é exigido ao docente de Educação Especial que desenvolva competências de análise crítica, de intervenção, de formação de supervisão e avaliação, e de consultoria, para então poder intervir na escola e na turma de ensino regular, no apoio à criança com necessidades educativas especiais, nas escolas de referência e/ou nas unidades de ensino estruturado. (Ferreira, 2009).

Porém, bastantes são as barreiras que limitam este desempenho. O professor de EE depara-se com um trabalho exaustivo de apoio às várias vertentes que rodeiam a criança com NEE, que para além da criação de adaptações curriculares (desenvolvimento de currículos específicos e individualizados de acordo com as necessidades do aluno com NEE) que auxiliem a criança e a ajudem a superar as suas dificuldades, deveria incluir um trabalho multidisciplinar que inclui a família, a escola, a segurança social e os serviços de saúde (sendo esta equipa mais ou menos extensa, consoante o tipo de problemática da criança). Correia (1999), identifica a existência de uma equipa multidisciplinar como a “resposta global e única para os problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos da criança com NEE”, devendo “cada membro assum[ir] uma responsabilidade claramente definida e reconhece[r] a importância das interações com os outros elementos da equipa na avaliação da criança e planificação da intervenção para a satisfação das suas necessidades educativas.” (Correia, 1999:92). Apenas fazendo uma recolha de informação em cada eixo desta equipa, e cruzando essas informações, é que será possível planificar uma intervenção realmente adequada e eficaz às necessidades daquele aluno, ou seja, a construção de um PEI que possua planos e categorias de acção que orientem o professor de turma regular, o professor de Educação Especial e os pais da criança no tipo de apoio educacional necessário para a integração da criança, e o tipo de serviços de Educação Especial que a mesma precisa. (Correia, 1999; Ferreira, 2009).

Enquanto a legislação não tomar um rumo (sem estar constantemente a tomar decisões que avançam e recuam no que respeita ao seu desempenho profissional e as áreas em que toca), as comunidades escolares continuarem a não estar muito receptivas à inclusão escolar, as equipas multidisciplinares forem inexistentes ou não funcionarem, as comunidades educativas não forem colaborantes, e continuar a ser difícil estabelecer parcerias com empresas locais que ajudem a inserção da criança com NEE no mundo do trabalho, o papel do professor de educação especial encontra-se dificultado e muito limitado. (Ferreira, 2009).

## **2.3 CONTEÚDO DA FORMAÇÃO**

O dispositivo de formação pretendido com a realização deste relatório de estágio incide sobre a formação tecnológica de professores de Educação Especial. Segue-se então a reunião destes dois temas.

### **2.3.1 Educação Especial e a Criança com NEE**

A forma como se entende a diferença, principalmente a deficiência, tem variado ao longo dos séculos. Nunca se teve conhecimento de tantos casos como actualmente. Será que no passado não existiam pessoas com deficiência? Segundo Correia, (1999), a História está marcada por “políticas extremas” de exclusão social, em que, por ignorância, o diferente era alvo de chacota social e, por isso, colocado à margem da sociedade, como se se tratasse de uma população invisível. Os estudos iluministas de Locke e Rosseau contribuíram para que esta realidade fosse confrontada, através de princípios humanistas e tolerantes.

Porém, apenas no decorrer do século XIX é que houve uma tentativa de (re)aproximação deste público à sociedade, quando médicos e homens das ciências se dedicaram ao estudo destes casos.

### **2.3.2 A Inclusão Escolar de Crianças com NEE e seus Princípios**

Os primeiros casos de educação integrada (em Portugal) remontam os anos 40, através da criação de classes especiais destinadas a alunos com problemas de aprendizagem no Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Mas foi com a construção da Lei de Bases do Sistema Educativo português que se processaram transformações enormes na concepção de educação integrada<sup>11</sup> que até então prevalecia. As crianças com necessidades específicas, ao estarem inseridas em turmas regulares, não teriam que seguir o currículo normal dos colegas, mas um apoio específico às suas necessidades. (Correia, 1999).

Embora as mudanças tenham sido bastante contínuas, a verdadeira mudança do conceito de NEE, nos níveis de ensino básico e secundário, surge com a implementação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que ao actualizar o âmbito da EE, vem alargá-lo e especificar o seu campo de acção. Este decreto reconhece a necessidade de se

---

<sup>11</sup> Os art.º 7.º e 18.º da LBSE definiam neste contexto o “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”, através de uma educação organizada “segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados”

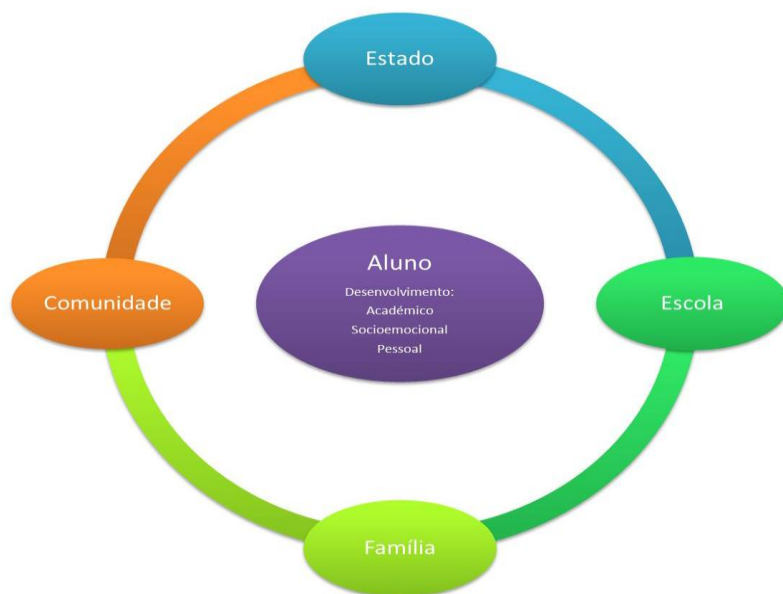
entenderem os problemas dos alunos sob um ponto de vista educativo e de inclusão, numa perspectiva de “Escola para Todos”. (Correia, 1999:30). Estas mudanças levaram a um “conjunto de medidas de criação de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adequação e organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial”.

Correia (1999), Sanches e Teodoro (2007) referem que grande parte dos alunos tinham problemas de aprendizagem e comportamento que interferiam com o seu desempenho escolar. De forma a dar uma resposta eficaz às necessidades específicas de cada aluno, surge o movimento da inclusão que partia do princípio da co-responsabilidade dos serviços de EE e regular, abarcando todos os alunos, independentemente de terem ou não deficiência, mas que possuíssem dificuldades de aprendizagem.

A inclusão escolar teve o seu maior destaque, em 1994, através da Declaração de Salamanca que resultou da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, onde estiveram presentes 92 países e 25 organizações internacionais que se comprometeram a colocar em prática este princípio de escolas inclusivas. (Sanches e Teodoro, 2007). Esta Declaração que se situa na definição de princípios, políticas e práticas no campo das necessidades educativas especiais baseou-se no princípio de inclusão e no reconhecimento da necessidade de se agir para se “conseguir[em] escolas para todos, que aceitem as diferenças, apoiem as aprendizagens e respondam às necessidades individuais”.

A Declaração afirma que “Todos os alunos têm oportunidade de aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”, o que significa que mesmo as crianças com necessidades educativas severas se encontram dentro desta definição de inclusão em turmas regulares. (Correia, 1999). Com base nisto, Correia (1995:34), define inclusão como um todo, não se cingindo ao seu percurso académico, e por isso destaca que

“a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” pode proporcionar-lhe, assim, “uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial”



**Figura 1** - Sistema inclusivo centrado do aluno (retirado de Correia, 1999)

Partindo de um princípio de igualdade para todos os alunos, a Declaração mexe com toda a estrutura da escola, no que se refere aos espaços, turmas, professores, alunos, gestão e enfoques de aprendizagem, o que implica a reorganização da organização escolar flexibilizando-a, bem como as estratégias de ensino, e a gestão dos recursos e dos currículos. O Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define a escola inclusiva como uma escola que não selecciona, não exclui, não rejeita, entendendo e mostrando a comunidade como um todo, que a integra e esbate as diferenças, aceitando-as e respeitando-as. Os seus membros são, portanto, pessoas abertas, positivas, diversificadas e solidárias. É uma escola que não tem barreiras, e sendo, deste modo, acessível a todos, seja em termos físicos como educativos, pois tem em conta o currículo, o apoio e os métodos de comunicação que vão ao encontro da diferenciação pedagógica de cada aluno com necessidades educativas especiais, sendo ele deficiente ou não. É uma escola que pratica a democracia e a equidade entre todos. (Thomas, Walker&Webb, 1998 *In* Sanches e Teodoro, 2007; Declaração de Salamanca, 1994).

Este conjunto de princípios continua, segundo Sanches e Teodoro (2007), distante da realidade actual, porém abre portas ao princípio de que a escola é uma comunidade de aprendizagem, onde os alunos (por mais heterogéneos que sejam) são entendidos como iguais (isto é, têm iguais oportunidades educativas), e têm oportunidade de crescer, participando. (Mialaret, 2003, Canário, 2006, Ainscow, 1995, Rodrigues, 2001, Correia, 2001 Warwick, 2001, entre outros *In* Sanches e Teodoro, 2007). Estas questões

diferenciam a integração da inclusão. Não basta integrar as crianças com deficiência nas escolas, é necessário criar estruturas sólidas, com recursos e apoios pedagógicos que contribuam para o crescimento individual da criança de igual forma, sob uma perspectiva de uma pedagogia centrada no aluno, que tem em conta as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem individuais. (Soriano, 1999 *In* Sanches e Teodoro, 2007; Correia, 1999).

Ainscow (1995, 2003) citado por Sanches e Teodoro (2007) entende que os princípios da escola inclusiva apenas funcionarão se houver valorização dos conhecimentos e práticas dos diferentes professores, em que estes unam esforços para entender os problemas como desafios e trabalhem a resolução dos problemas, sob uma perspectiva de partilha e co-responsabilização pelos alunos e pelas suas aprendizagens, criando de espaços de formação, investigação, acção e reflexão.

### **2.3.3 Integração e Inclusão de Alunos com NEE em Turmas Regulares | Criação de Unidades de Ensino Estruturado**

Quando crianças com NEE foram integradas e incluídas nos estabelecimentos de ensino regular, verificou-se a necessidade de se criar condições físicas e estruturais que permitissem um apoio adequado a este público. (Coelho, 2010).

Da mesma forma, no que se refere às práticas de educação inclusiva, apenas se justificaria a introdução deste tipo de educação se se verificarem mudanças no tipo de metodologia utilizada em contexto de sala de aula. (Sanches e Teodoro, 2007).

De acordo com a mesma fonte (2007), muitos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em Portugal encontram-se, de facto, em turmas regulares, contudo, ainda se encontram muitos constrangimentos (colocados por professores, directores de escola e restantes membros da comunidade escolar), persistindo o estigma de que os meninos vão para a escola para passar o tempo, sem se compreender que é possível que estas crianças podem vir a ter “vidas construtivas e produtivas, que contribuem para o seu bem-estar social e económico, da sua família e da comunidade a que pertencem”, desde que tenham desenvolvido aprendizagens e competências que assim o permitam. (Sanches e Teodoro, 2007:113).

O tipo de apoio prestado a uma criança com NEE depende, segundo Correia (1999) não só da natureza e severidade da problemática da criança com NEE, mas também dos recursos humanos e materiais existentes, da formação do professor e de outros agentes

educativos, da relação existente entre o professor de turma regular e o de Educação Especial, do tipo de participação parental e outros apoios. Neste sentido, Correia (2004:373) destaca a necessidade que a criança com NEE pode ter, em termos de apoio por parte dos serviços de EE, durante “todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”. Assim, Coelho (2010) refere Jiménez (1997) quanto à perspectiva de apoio à criança com Necessidades Educativas Especiais ter dois tipos de apoio possíveis: um em que o aluno se encontra integrado na turma regular e consoante as dificuldades de aprendizagem, é atendido regularmente ou ocasionalmente na classe de apoio, e um outro em que o aluno se encontra inserido na turma regular e recebe apoio sem sair da sala de aula regular.

No contexto português, o que se verifica é que o aluno está sempre integrado numa turma regular (desde que não tenha um grau de deficiência considerada “grave” em que não se possa encontrar na sala de aula – como é o caso dos acamados). O tipo de apoio prestado é em contexto de sala de aula com os pares, e em sala de apoio, dependendo das disciplinas leccionadas e do tipo de necessidades que esse aluno tenha.

As Unidades de Ensino Estruturado são um espaço que apoia e serve de recurso para o aluno com NEE permanentes. Datando de legislação 3/2008, que saiu a 7 de Janeiro<sup>12</sup>, estas Unidades são uma medida bastante recente no nosso país.

O decreto define “redes de escolas de referência, destinadas a alunos com deficiências auditivas e visuais, bem como unidades especializadas em perturbações do espectro do autismo, da multideficiência e surdocegueira congénita.”, sendo que a referenciação das crianças deve ser feita aos órgãos de gestão escolar, mediante o preenchimento de um documento (o CIF<sup>13</sup>). (Portal do Cidadão, 2008). Cabe então ao professor de Educação Especial que após o processo de avaliação, elabore um Programa Educativo Individual do aluno que fixe e fundamente as respostas educativas e formas de avaliação respectivas e as leve aos órgãos de gestão escolares para aprovação.

Com base nos princípios da Educação Especial, que dentro da inclusão pressupõem a promoção de competências universais que conduzam à autonomia do aluno,

---

<sup>12</sup> O Decreto-Lei n.º 3/2008 traz uma nova reestruturação da lei existente até então, no que respeita às crianças com NEE de carácter permanente, definindo os apoios especializados prestados tanto na educação pré-escolar, como nos ensinos básico e secundário, nos sectores público, privado e cooperativo, no intuito de se criarem condições que dêem respostas adequadas às necessidades destas crianças. (Portal do Cidadão, 2008).

<sup>13</sup> Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, disponível em <http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/CIFIS.pdf>, em Junho de 2010. Este documento não se encontra entre os anexos, uma vez que se trata de um documento com 222 páginas.

preparando-o para a vida profissional, a lei declara que deve haver diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem do aluno, sendo que este deverá ter um “apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio”. (Portal do Cidadão, 2008). Contudo, não operacionaliza conceitos de inclusão, educação especial ou de necessidades educativas especiais, deixando-as à interpretação de cada um. (Correia, 2008).

É muito importante que os professores aceitem os alunos com Necessidades Educativas Especiais de forma igual e estejam sensíveis à diversidade que possuem (no que se refere a ritmos e estilos de aprendizagem diferente), trabalhem em equipa com o professor de Educação Especial para que, estudando cada aluno (independentemente de terem deficiência ou não), se consiga fazer uma diferenciação pedagógica com base nas características, interesses, saberes e problemas dos seus alunos. (Perrenoud, 1997, Cortesão, 2003 *In* Sanches e Teodoro, 2007; Correia, 1999).

O sucesso do apoio na sala de aula está assente num trabalho realizado em colaboração, cooperação e participação de todos os profissionais implicados.

Neste contexto, o papel do professor de 1º Ciclo de Ensino Básico é fulcral, uma vez que o tipo de prática desenvolvida tem um papel imprescindível no que se refere à socialização e integração dos seus alunos, principalmente dos que têm necessidades educativas especiais. Quanto mais se educarem e se ensinarem as crianças a se entenderem como iguais, mais naturalmente as diferenças se tornarão menos visíveis e maior o combate à exclusão social das crianças com NEE.

### **2.3.4 Tecnologias Educativas**

A sociedade contemporânea encontra nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), também chamadas Tecnologias da Sociedade da Informação (TSI), uma ferramenta fundamental para comunicar, aceder a informação e produzir conhecimento, que contribui para a promoção do desenvolvimento, pessoal e social, dos indivíduos e da sociedade, enquanto agentes sociais mais activos, informados, participativos, integrados e preparados para uma melhor acção no mundo do mercado de trabalho.

É neste contexto que se inserem as Tecnologias Educativas, numa perspectiva de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, potenciando nos alunos, desde pequenos, o desenvolvimento de competências-chave para a sua sobrevivência num

mundo globalizado, que vive da informação no momento (em rede) e que se encontra constantemente em evolução.

Aliadas aos princípios básicos da inclusão, as Tecnologias Educativas encontram-se presentes nas mais variadas camadas geracionais de jovens que frequentam o ensino básico, secundário e universitário, e têm vindo a influenciar a percepção e conceptualização do mundo, através da facilidade de produção, comunicação e partilha de informação e representação, organização e partilha do próprio conhecimento, de forma interactiva (através de imagens e/ou palavras, sons, podcasts, música, vídeo). Contudo, esta evolução tem criado ao longo dos anos desigualdades sociais bastante vastas, pois nem todas as camadas sociais reúnem condições para serem digitalmente incluídas, ou seja, literadas tecnologicamente. (Correia, 1999; Bahia, 2010).

Mais do que tudo, é pretendido que todos os alunos tenham acesso ao mesmo tipo de educação, com bases sólidas nos princípios de igualdade, solidariedade e respeito pela diversidade, levando-os a desenvolver competências que os estimula a criar e a desenvolver conhecimento. O sucesso desta inclusão não estará propriamente circunscrito às tecnologias educativas em si, mas ao sentido que lhes é dado, pelo próprio educador e professor, na selecção de conteúdos a abordar, no seu envolvimento na tarefa realizada, e na integração do recurso e da tarefa na actividade de grupo. (Cabral, 2002; Faria, 2009; Bahia, 2010).

### **2.3.5 A Utilização das Tecnologias nas NEE**

A Educação Especial encontra-se inserida dentro de um pensamento inclusivo que defende a igualdade de oportunidades de aprendizagem, que tem em conta as diferenças dos seus alunos, as suas dificuldades e limitações, e que respeita os seus respectivos tempos de aprendizagem, promovendo uma educação de qualidade. Contudo, uma educação que atende às características individuais dos seus alunos carece de uma readaptação do sistema educativo, focando o ensino na aprendizagem – criando condições que permitam que estas crianças tenham momentos de ensino-aprendizagem que lhes potencie o tal sucesso escolar (todas as crianças terem igual acesso, integração e acompanhamento escolar), “no currículo comum [criação de currículos mais flexíveis que se podem adaptar aos vários públicos], nas interacções de grupo, no desenvolvimento de métodos activos e com recurso às TIC, e na implementação de modelos de diferenciação pedagógica para todos os alunos”. (Ferreira, 2009).

Com a evolução das tecnologias, verificou-se que estas possuem um potencial enorme que oferece múltiplas formas de aprendizagem, através da interacção que esta ferramenta possibilita ao utilizador. O aluno vê, ouve, toca e tem acesso a toda a informação que pretenda procurar em pouco tempo, percepcionando e assimilando a informação transmitida de uma forma completamente diferente, pois permite toda uma panóplia de sensações no foro da percepção que estimula o aluno à aprendizagem.

Aplicadas ao contexto das NEE, as tecnologias permitem uma integração destas crianças nas escolas, promovendo um processo educacional que visa uma formação integral do aluno.

As tecnologias aplicadas em contexto educativo, em conjunto com outras opções, devem ser entendidas como uma ferramenta de trabalho que oferece condições de construção do conhecimento, através de novas formas de comunicação que ajudam a criança com necessidades educativas especiais. (Correia, 1999; Colôa, 2000). Devidamente utilizadas, as tecnologias podem simplificar coisas que apenas explicadas são bastante complexas e/ou pouco atractivas.

A criança com NEE, mais que as outras crianças, precisa de muitos estímulos para conseguir aprender. A utilização das tecnologias com as NEE é uma mais-valia, no sentido em que as crianças têm agentes que apelam, estimulam e motivam a criança para o conhecimento.

Integrada no currículo e devidamente contextualizada, a utilização das tecnologias traz para as crianças em geral, e em específico para as crianças com NEE, benefícios no que respeita a permitir diferentes ritmos de aprendizagem dentro da mesma turma. O aluno aprende fazendo. Traz conhecimentos de fora de sala de aula para o seu interior, permitindo criar pontes entre a comunidade e a sala de aula. As tecnologias estimulam a criança com NEE de modo contínuo, uma vez que estas crianças através da interacção, vêem, ouvem, sentem e desse modo, aprendem muito melhor. As capacidades intelectuais da criança - como a criatividade e a eficácia -, as capacidades cognitivas, motoras e linguísticas ao também serem estimuladas, permitem ao professor ensinar em mais que um local em simultâneo, aliviando a carga do mesmo, no sentido em que tem espaço para poder ajudar individualmente os seus alunos, e preparar a criança, tecnologicamente, em termos futuros, quanto à provável utilização das tecnologias no mundo do trabalho. (Correia, 1999; Bahia, 2010).

Foi no intuito de promover uma sociedade do conhecimento, que surgiu, em 2007, o Plano Tecnológico de Educação em Portugal. Desde então tem-se assistido ao apetrechamento de computadores e material informático nas salas de aula de todas as escolas do país, Internet nas escolas, criação de conteúdos informáticos adequados aos conteúdos programáticos, formação de professores em TIC e integração das mesmas. (Portal do Plano Tecnológico da Educação).

Contudo, as vantagens da tecnologia apenas são consideradas vantagens se se enquadrarem num sistema de “referências teóricas, técnicas e materiais” (Correia, 1999:167), que permita uma “transmissão e assimilação de conhecimentos” (Correia, 1999:167) uniforme e objectiva, isto é, se se souber como manusear as ferramentas, como as integrar no currículo, se houver recursos materiais que permitam tudo isto, e ainda, terem as componentes “intencionalidade, previsibilidade, controlo e eficácia” (Correia, 1999:167) que se prendem à actividade educativa do professor.

#### **2.3.5.1 Exemplos de Tecnologias Educativas utilizadas na Educação Especial**

*“Para a maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil; para a pessoa deficiente, a tecnologia torna as coisas possíveis”*

(Sanches, 1991:121)

Estando o mundo tecnológico em constante expansão, têm sido criadas também tecnologias de apoio às NEE, que possam dar resposta às especificidades das crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem, facilitando-lhes o processo de integração social. (Quinteiro & Ribeiro, 2005). De acordo com Colôa (2000), a função das tecnologias de apoio é melhorar a qualidade de vida dos indivíduos com NEE, podendo apoiar este grupo, primeiramente, no que se refere a barreiras físicas que possam ter (como por exemplo, incapacidade de manipulação de objectos de escrita/desenho), e também no que respeita a questões sociais.

Sendo a escola um espaço social que tem o dever de combater a exclusão e a discriminação, estimulando um espírito comum de solidariedade social e inserção da diversidade na comunidade, surge a necessidade de se potenciar as aprendizagens de todos os alunos, inclusive aqueles que possuem necessidades específicas de aprendizagem, uma vez que as tecnologias de apoio trabalham o desenvolvimento cognitivo e psicomotor do indivíduo, estimulando, de forma significativa, a

comunicação entre pares e servindo de agente facilitador na execução de tarefas do utilizador. (Colôa, 2000; Bahia, 2010).

Deste modo, no que se refere às Tecnologias Educativas de apoio aplicadas à Educação Especial, verifica-se que esta se aplica através de duas frentes: hardware específico que facilita a realização psicomotora das actividades e software educativo que auxilia e estimula a aprendizagem do utilizador. Diversificadas são as ferramentas disponíveis no mercado que vão ao encontro das mais variadas especificidades do utilizador com necessidades especiais. Deste modo, seguem-se alguns exemplos:

#### **a) Hardware – periféricos ou de acessibilidade**

Quando o indivíduo apresenta problemas físicos ou motores que dificultam a utilização das tecnologias são necessárias alternativas ao rato e/ou teclado que permitam aceder ou inserir informação no computador. A título de exemplo, pequenos gestos como ligar e desligar todos os componentes do computador, aumentar ou baixar o volume do som das colunas, abrir ou fechar o leitor de CD/DVD podem ser difíceis de concretizar para pessoas com dificuldade motora. Neste contexto específico, dever-se-iam ter em conta estas pequenas opções e inseri-las em pontos estratégicos, visíveis, com tamanhos considerados ideais de forma a que um utilizador com deficiência as possa realizar sem a ajuda de outros acessórios, como por exemplo no ecrã do monitor do computador. (Colôa, 2000).

#### **Exemplos:**

1. Quadro interactivo
2. Comutadores diversos (redondos, de pressão variável, tipo alavanca, tipo tapete; com cores diferentes ou de apenas uma cor só)
3. Apontadores / Ratos de cabeça / Ratos especiais (como os de bola e joystick)
4. Teclado de conceitos

#### **b) Software**

Quando a criança apresenta dificuldades na comunicação verbal, deveria ter acesso a ferramentas não verbais formais, também denominadas por sistemas alternativos ou aumentativos de comunicação, que incidem sobre um conjunto de técnicas (integradas, como: ajudas, estratégias e capacidades) que o indivíduo usa para comunicar. (Colôa, 2000).

Estes sistemas (maioritariamente gráficos) dividem-se em dois grandes grupos, consoante um maior ou menor grau de abstracção, desde o grafismo aos conceitos a que se referem – são eles: os Sistemas sem Ajuda (o indivíduo utiliza o seu corpo para se expressar) e os com Ajuda (em que o indivíduo recorre a suporte externo para se expressar). Dentro destes últimos encontram-se então diferentes categorias compostas por sistemas de comunicação por objectos<sup>14</sup>, imagens<sup>15</sup>, gráficos<sup>16</sup>, combinados<sup>17</sup> e por linguagem codificada<sup>18</sup>.

Consoante o tipo de problemas que o indivíduo apresente, estas ferramentas permitem o aumento do tamanho dos grafismos, contrastes e características de visibilidade, ou até mesmo a possibilidade de se emitir sons de frequência perceptíveis por utilizadores com problemas de audição.

### **Exemplos:**

1. PIC / SPC Softwares de comunicação aumentativa criados por terapeutas da fala em inícios dos anos 80 que estimulam a comunicação alternativa e aumentativa, através de símbolos pictográficos (a preto e branco). No primeiro caso, a galeria de imagens contém 600 símbolos (mais utilizado com crianças pequenas ou com um nível de cognição baixa), e no segundo caso, cerca de 3200 e recomenda-se a utilização destes símbolos com um sistema de cores (chave de Fitzgerald) para ter um maior impacto.
2. BLISS – Muito similar aos anteriores, o BLISS é um software de comunicação aumentativa, com 2500 símbolos simples e de fácil compreensão, para crianças com deficiência mental, afásicos e com paralisia cerebral.
3. Comunicar: com Símbolos – Software Imagina de comunicação aumentativa e alternativa que permite uma adaptação da interface a diferentes utilizadores com diferentes capacidades; ao escrever o texto é ilustrado com símbolos, tornando-se mais fácil escrever, pois associa as palavras aos símbolos.
4. Mapa de Ideias – Software Imagina de comunicação aumentativa e alternativa que permite que o aluno crie os seus apontamentos e faça revisões da matéria, através do recurso ao sintetizador de voz que possui.

---

<sup>14</sup> Objectos de tamanho natural, miniaturas ou partes de objectos.

<sup>15</sup> Fotografias e desenhos lineares.

<sup>16</sup> Símbolos.

<sup>17</sup> Utilização de símbolos gráficos e manuais.

<sup>18</sup> Utilização de códigos, como o Braille e o Morse.

5. Aventuras 2 – Software Imagina que permite trabalhar-se diferentes contextos de comunicação aumentativa e alternativa, uma vez que o professor poderá construir actividades adaptadas ao aluno, nos domínios da escrita/leitura, com sintetizador de voz incluído, permitindo também a gravação de voz.

Os softwares mencionados, integrados no currículo escolar, destacam-se pela introdução de métodos pedagógicos inovadores, em que há uma adaptação dos conteúdos às características individuais de cada aluno, e a possibilidade de os próprios alunos construírem as suas actividades, de forma interactiva e comunicativa. Esta visão construtivista, conduz o aluno a uma maior aprendizagem, resultante da junção de diferentes estímulos cognitivos e psicomotores apelativos, que ajudam o aluno a reter uma maior quantidade de informação que o habitual. (Papert, 1996; Colôa, 2000).



## CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia de investigação é o

*“(...) corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica.”*

Pardal e Correia (1995:10).

No que se refere à metodologia utilizada, seguiu-se um plano de estágio que se alterou a meio do percurso, culminando numa formação baseada na metodologia participativa de projecto, onde se utilizaram algumas técnicas quantitativas e qualitativas para recolha de dados. Após o plano de estágio definido no primeiro capítulo, seguem-se então as estratégias de investigação que compõem a metodologia do projecto para concretização deste relatório de estágio.

### 3.1 INVESTIGAÇÃO

Para este trabalho, teve-se como estratégia metodológica a realização de um diagnóstico que reflectisse sobre as necessidades comuns entre alguns profissionais que trabalham com crianças consideradas especiais, para então se poder proceder à construção de um dispositivo de formação que respondesse a essas mesmas necessidades. Importa destacar que foi necessário fazer bastante investigação para se compreender em primeiro lugar as NEE e a EE na sua amplitude, para depois o foco incidir nas características específicas da formação em si.

Assim, uma vez que este campo de acção não pertence a conteúdos leccionados/abordados durante a minha formação de base, reflecti sobre possíveis questões iniciais de partida para então começar a trabalhar neste projecto: Que material possuo sobre o tema? O que é que sei sobre ele? O que preciso saber? Onde posso retirar essa informação? Autores importantes na área? Que áreas estão associadas ou intrínsecas a esta? Entre outras mais.

É por esta razão que, mais do que os autores referidos no decorrer da revisão bibliográfica, se procedeu à pesquisa documental (bibliográfica e sitográfica) sobre NEE, Inclusão Social e Escolar, Educação Formal e Currículo Especial, Formação de Professores, Formação Profissional de Adultos no geral, pois são focos que se encontram inter-relacionados.

Para preparar a formação, foi importante analisar a metodologia de projecto, uma vez que é aquela em que o meu projecto de formação assenta.

De acordo com Guerra (1994), a metodologia de um projecto é caracterizada por seis pontos essenciais: identificação dos problemas e diagnóstico da situação, definição dos objectivos, selecção de estratégias, programação das actividades, avaliação do trabalho, e divulgação dos resultados; sendo que neste caso em concreto, apenas se procederá às cinco primeiras, uma vez que, nesta fase, apenas se procede à construção do dispositivo de formação.

Assim, surge numa fase inicial, após a identificação dos problemas, a determinação dos objectivos do projecto final, sendo este passo de extrema importância, no sentido em que vai servir de linha orientadora para a realização de todo o processo. Contudo, várias foram as informações utilizadas para complementar as que se foram adquirindo numa pesquisa inicial, elevando o trabalho até outros patamares mais complexos, que inicialmente não haviam sido ponderados. (Almeida & Freire, 2003).

Neste sentido, seguindo uma metodologia de natureza qualitativa, baseada numa recolha documental de dados bibliográficos e sitográficos, na observação natural do contexto de sala de aula, no contacto com os profissionais e na realização de entrevistas (a professores de Educação Especial de diferentes agrupamentos do Concelho de Oeiras), fez-se um diagnóstico de necessidades mais completo, que sustentará o ponto de partida para o dispositivo de formação pretendido. (Bogdan & Biklen, 1994).

### **3.1.1 Identificação de Problemas e Diagnóstico da Situação**

Considerada por Almeida & Freire (2003) como a parte essencial, ou também chamado ponto de partida para a restante elaboração do projecto de estágio, a identificação e definição de problemas surge inicialmente do contacto directo com a formação dos Quadros Interactivos Smart na Criação e Utilização de Conteúdos Educativos em Sala de Aula. Vários foram os desabafos que os professores no geral iam fazendo em relação ao quadro, às ferramentas do software do quadro (Smart Notebook) e às aplicabilidades destas na utilização diária profissional. A dificuldade, em termos de manuseamento do software e adaptação do mesmo ao contexto específico do grupo que leccionam, era redobrada no caso dos professores de Educação Especial, ora porque gostavam que as imagens fossem mais reais, ora porque queriam fazer determinados efeitos sobre o texto e imagem que não conseguiam, entre outras.

Deste modo, e estando a Another Step em contacto directo com a equipa portuguesa que coordena a Smart em Portugal, havia a oportunidade de se irem identificando as várias falhas do software.

Através das mais diversas conversas informais com os docentes presentes na formação, que possuem crianças sinalizadas como especiais em sala de aula (quer as que acompanham na sala, quer em gabinete, ou nas unidades estruturadas), foram-se traçando ideias de alteração ao software Smart Notebook como forma de sugestão e melhoria do mesmo (numa primeira fase), para então se construir uma nova formação de construção de conteúdos educativos, mais específicos para este grupo, com base nas suas necessidades mais específicas (numa segunda fase).

### **3.1.2 Definição de Objectivos**

Para a concretização de um dispositivo de formação, é essencial a elaboração de um diagnóstico, que trace os objectivos que se pretendem atingir, tanto ao longo do trabalho, como no seu final. O problema ou a questão de partida deve ser continuamente aprofundado, seja através da definição de questões específicas de análise, como a partir da pesquisa, clarificando, sempre, o âmbito da investigação. (Afonso, 2005).

Neste sentido, além da pesquisa e análise bibliográfica realizadas, da reflexão sobre a realidade das crianças com NEE, da forma como são (ou não) inseridas no contexto de sala de aula (os aspectos que as distinguem), procedeu-se ao estabelecimento de relações entre a teoria e a prática (a preparação que os docentes tiveram, conhecimento das ferramentas que utilizam nas suas aulas e o tipo de feedback que os alunos dão de acordo com as ferramentas utilizadas), bem como das necessidades de formação que estes sentem para cumprir os objectivos.

Seguem-se os objectivos gerais e específicos deste projecto de estágio, e as prioridades tidas em conta para um desenlace positivo do trabalho.

#### **Objectivos gerais:**

- Conhecer o contexto da Educação Especial no nosso país e no mundo;
- Perceber os diversos tipos de NEE;
- Compreender as diferentes características deste público;
- Perceber o que provoca a distinção entre as crianças com NEE que integram turmas regulares, das que ficam nas Unidades de Ensino Estruturado;

- Saber de que modo as Tecnologias Educativas estimulam a aprendizagem das crianças com NEE e de que modo são utilizadas;
- Conhecer a realidade profissional dos docentes de Educação Especial;
- Perceber as necessidades profissionais por parte dos docentes;
- Construir um dispositivo de formação que responda às necessidades identificadas.

**Objectivos específicos:**

- Recolher informação documental relativa aos vários tipos de deficiências consideradas necessidades educativas especiais;
- Analisar, teoricamente, características das deficiências;
- Identificar deficiências mais comuns e quais as suas características principais;
- Pesquisar sobre o impacto das tecnologias educativas na aprendizagem deste público
- Destacar, *in loco* e através da realização de entrevistas, a realidade dos profissionais de NEE;
- Identificar as necessidades destes profissionais;
- Construir um dispositivo de formação.

O objectivo final deste estágio foi a realização de um dispositivo de formação que possa vir a auxiliar a prática diária profissional destes profissionais. Uma vez que as características das NEE e o contexto em que surge a EE, bem como a pedagogia intrínseca a essas necessidades, são complexas, tentou-se compreender a forma como a Formação Profissional Contínua de Adultos, em conjunto com as ferramentas tecnológicas, podem auxiliar estes profissionais (que possuem quadros interactivos nas suas salas de aula) complementando as suas formações de base, tendo em conta as suas necessidades diárias de trabalho.

**3.1.3 Selecção de Estratégias**

A selecção das estratégias de investigação depende do ponto inicial de partida da investigação. Neste caso, uma vez que se pretende entender quais os problemas diários dos profissionais de Educação Especial do concelho de Oeiras, que entraram na fase experimental do projecto RISE (mais em concreto, aqueles cujas escolas foram apetrechadas com quadros interactivos e material tecnológico no início do projecto).

### **a) Pesquisa Documental**

O contacto directo com estes profissionais, conduziu à necessidade de realização de uma pesquisa documental, de índole oficial (decretos-lei, despachos e pareceres que constam no Diário da República) e pública (teses, livros, etc.), que permitisse um enquadramento do contexto da realidade destes docentes, através da recolha de informação já existente. A grande vantagem deste tipo de abordagem é que não irá interferir com os dados finais, mas funcionar como complemento. (Afonso, 2005).

Deste modo, procedeu-se ao planeamento de diferentes estratégias que permitissem fazer uma maior caracterização dos problemas profissionais deste grupo de dezoito profissionais (que se encontravam divididos pelas diferentes turmas de formação).

### **b) Observação Naturalista**

Particularmente útil e fidedigna, a Observação Naturalista é uma estratégia de investigação que não se deixa influenciar pela opinião e/ou ponto de vista dos sujeitos, e cujo produto resulta dos registos escritos, gravados e/ou filmados pelo investigador. (Afonso, 2005).

Seguindo uma dada estrutura definida pelo investigador, com base nas questões de partida da investigação, a observação pode ser sistemática ou de campo. Estas distinguem-se pela presença (sistemática) ou ausência (de campo) de material mais estruturado como fichas e grelhas de observação, já pré-codificadas, onde se registam as observações.

Para este caso concreto, em que o objectivo seria observar o contexto de trabalho dos docentes de Educação Especial, proceder-se-ia segundo uma metodologia de observação naturalista sistemática, onde a grelha de observação (em Anexo 17) existe e serve de guião condutor da observação. Isto permitir-me-ia fazer uma comparação entre as diferentes observações na mesma turma e entre turmas diferentes.

Contactados pessoalmente, poucos foram os docentes (dois em dezoito) que se disponibilizaram para partilhar o seu espaço de sala de aula para observação. As razões apontadas, embora diferentes, todas tinham a mesma raiz - demasiadas questões burocráticas:

- requerimento ao Director do Agrupamento;
- pedidos de autorização aos pais – em que se não houvesse unidade entre todos, não o permitiriam;

- pedidos de autorização ao Ministério da Educação (DGIDC).

Após as duas respostas positivas por parte das professoras (P1 e P2), procedeu-se ao contacto directo com o Director do Agrupamento, e, *a posteriori*, foi enviado um requerimento (em Anexo 18) a pedir autorização oficial para observar. Este acabou por nunca ser re-enviado com o carimbo e assinatura.

Deste modo, as Observações em Anexo 19 e 20, servem apenas para diagnóstico de situação.

### **c) Entrevista Semi-Estruturada**

Sendo uma das técnicas de Investigação Naturalista mais frequentes, a entrevista consiste, segundo Afonso (2005), numa interacção verbal entre o entrevistador e o entrevistado, sendo essa interacção cara-a-cara ou via telefone.

O formato da entrevista (estruturada, semi-estruturada e não estruturada) varia consoante o objectivo do investigador. Estes formatos vão (respectivamente) desde o tipo de questão o mais rígida possível, a grandes grupos de questões em que o entrevistado pode responder abertamente.

Neste caso concreto, uma vez que se pretendia conhecer a realidade das NEE em Portugal e no concelho de Oeiras, o contexto de trabalho, as necessidades de formação dos docentes de NEE que frequentavam a formação, estruturou-se um guião de entrevista semi-estruturado (em Anexo 21), onde o entrevistado, com base em temas direccionados e questões mais específicas, expõe abertamente o seu ponto de vista sobre essas questões.

Optou-se então por, de entre as professoras que se disponibilizaram para entrevista, seleccionar aquelas cujo contexto de trabalho difere: uma professora de Educação Especial que trabalha com NEE em sala de aula (P1 em Anexo 22) e em gabinete e com duas professoras de Educação Especial que trabalham em Unidades de Ensino Estruturado (P2 e P3 em Anexo 23).

Mais uma vez, após o contacto pessoal com as professoras, procedeu-se ao contacto com os Directores de Agrupamento das Escolas onde leccionam para pedir autorização. Depois de a ter, procedeu-se, novamente ao envio por correio electrónico, do requerimento oficial (em Anexo 24) para permissão para entrevistar as professoras. Mais uma vez, sem obter resposta com assinatura e carimbo da escola.

#### **d) Inquérito por Questionário**

Afonso (2005) refere-se aos inquéritos por questionário como um conjunto de questões escritas, onde o sujeito responde também por escrito (seja com resposta longa, números ou cruces que quantifiquem opinião, entre outros).

Utilizados maioritariamente em estudos de opinião, os inquéritos são uma técnica de recolha de dados fiável, quando há um princípio de cooperação entre os questionados, sendo as suas respostas reais e não segundo o que se pensa que se pretende saber. (Almeida & Freire, 2003). Afonso (2005) remete ainda para a necessidade de validação do questionário para se poder obter os melhores resultados possíveis.

Neste caso em particular, uma vez que apenas se conseguiu um grupo pequeno para entrevistar, optou-se por se criar um inquérito (em Anexo 26) direccionado a todo o grupo de professores de EE que frequentavam a formação Smart em Quadros Interactivos.

Contendo perguntas de resposta livre e fechada, foi enviado por e-mail para cada formando (do grupo dos professores de Educação Especial) uma hiperligação para o questionário (que se encontra disponível online<sup>19</sup>).

O facto de ser online e não em papel, surge por três razões: o estudo não ficava directamente associado à formação Smart ou à Another Step, o anonimato dos professores que respondem é mantido, uma vez que apenas são recebidas as respostas, e, por outro lado, os dados preenchidos iriam directamente para uma base de dados Excel, o que evitava ter que recolher os questionários um a um em papel e ter que os passar à mão para a base de dados, poupando eficientemente tempo real a todos os intervenientes.

---

<sup>19</sup>Disponível em

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?pli=1&formkey=dDIwTmxIbDQyTDZQIQIY0LXVheGZSM0E6MQ#gid=0>



## **CAPÍTULO IV – DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES**

### **IDENTIFICADAS E PONTO DE PARTIDA PARA O PROJECTO**

A análise da recolha de dados é a concretização dos objectivos iniciais de pesquisa, em que o investigador organiza e trata os dados recolhidos no decorrer da investigação. É a fase da interpretação do material empírico, transformando-o em conhecimento científico. (Afonso, 2005; Almeida & Freire, 2003).

Antes de proceder à análise dos dados recolhidos e que revelam a situação do público-alvo seleccionado, alguns aspectos foram tidos em conta:

- Houve, desde o início, a consciência de que o grupo seleccionado é um grupo pequeno, pois apenas constavam dezoito professores de Educação Especial inscritos na formação que acompanhei ao longo do estágio, e portanto, há uma reflexão a destacar: o projecto de Oeiras encontrava-se numa fase inicial e os resultados deste relatório vão apenas ao encontro da opinião destes professores (que o acompanharam desde o começo), não se tendo alastrado aos restantes, uma vez que nem todos possuíam Quadros Interactivos (Smart) nas suas respectivas escolas e/ou Agrupamentos<sup>20</sup>.
- Houve alguns casos de professores de Educação Especial que se encontravam presentes na formação que não tinham quadros interactivos no gabinete ou nas unidades de ensino estruturado da sua escola, porém, uma vez que os seus alunos tinham na respectiva sala de aula, consideraram importante a sua presença na formação.
- Ao contactar directamente com o respectivo grupo (que se encontrava disperso entre seis turmas diferentes de formação) verificou-se que apenas três se disponibilizaram para realizar a entrevista.
- Houve a necessidade de se conhecer a realidade da Educação Especial no nosso país e mais em concreto a realidade local e escolar dos professores entrevistados, de forma a realizar uma contextualização que vai além daquela que foi adquirida através de um saber livresco. Muita dessa informação, não será tratada adiante,

---

<sup>20</sup> Esta informação chegou-nos desde o início, uma vez que foi a Another Step quem tratou de toda a parte das inscrições e contacto com os professores e directores de escola sobre a formação e local de formação, bem como a definição dos horários de formação.

tendo servido apenas de complemento para compreender toda a intervenção local destes profissionais, uma vez que não é o foco da tese.

- Dos dezoito contactados para preencher o inquérito online, dois não foram respondidos.
- A título de curiosidade, e como forma de complementar informação recolhida e adquirida, houve a oportunidade de realização de uma quarta entrevista – exploratória - (P4 em Anexo 25) que serviu de exploração do tema mas que não será analisada no que se refere ao foco do trabalho, uma vez que foi a uma professora de Educação Especial de uma outra cidade (que não Oeiras), e cuja carreira profissional ultrapassa os vinte anos na área da Educação Especial, recorrendo a métodos diferentes de trabalho e com públicos mais velhos que aqueles que os do grupo-amostra usados para a realização deste relatório possui.

Após a escolha do grupo de professores de Educação Especial do concelho de Oeiras (dos 18 que frequentaram a formação Smart – em 80 professores de 1º ciclo do Ensino Básico e Pré-escolar) como amostra para a realização deste relatório, procedeu-se ao contacto pessoal com a grande maioria no intuito de lhes pedir que participassem. Apenas alguns se disponibilizaram a contribuir na construção deste documento através da entrevista, porém dezasseis em dezoito preencheram o questionário aplicado. Posto isto, pôde-se então começar a trabalhar nos resultados (em Anexo 27).

#### **4.1 PERCENTAGEM DE ALUNOS COM NEE NO CONCELHO DE OEIRAS**

Numa fase inicial, uma das questões-chave era compreender a dimensão do número de crianças com necessidades educativas especiais dentro do concelho de Oeiras a requerer uma reformulação do processo de ensino-aprendizagem<sup>21</sup>. Através das entrevistas foi possível compreender que a grande maioria dos professores apenas tem uma noção mais clara e objectiva da realidade da sua escola e não das outras. Uma das professoras afirmou que *“Eu não tenho essa noção e não sei se algum de nós tem essa noção. Acho que temos noção do nosso Agrupamento, mais do que isso, eu pelo menos não tenho.”*. Por sua vez, outra professora, foi mais longe ainda dizendo que *“Na verdade esse tipo de informação não nos chega (...) há cerca de dois anos estive presente na construção*

---

<sup>21</sup> Ter uma noção desta informação, em termos futuros, poderá vir a ser útil no caso de continuação do estudo, ambicionando-o num projecto mais abrangente (a nível local) quando o projecto se tiver estendido a todas as escolas do concelho de Oeiras.

*da Carta Educativa e verifiquei que num universo de muitas crianças com estas problemáticas não se encontrava uma única sinalizada. Verifica-se portanto que a realidade escolar é muito diferente daquela que a autarquia demonstra conhecer, mas espero que nesta altura essa situação já se encontre corrigida”.*

Uma outra situação referida é o facto de receberem “(...) imensos pedidos, quer de pessoas do concelho, quer de pessoas fora do concelho, mas que de alguma maneira os pais trabalham aqui por perto, ou trabalham mesmo dentro do concelho” para integrarem os seus filhos na escola, facto esse que poderá dificultar a percepção deste valor.

Neste sentido, deverá ser pensada em conjunto com a Autarquia, a necessidade de abrir esta formação em NEE e Tecnologias a todos os Profissionais desta área do Concelho de Oeiras, uma vez que será uma oportunidade de se desenvolver o espírito local de colaboração e entreatajuda, aumentando também o número de formandos que receberão a formação.

## **4.2 DEFICIÊNCIAS MAIS COMUNS NO CONCELHO DE OEIRAS**

Uma vez que este relatório tem como intuito a construção de um plano de formação para os professores, há que ter em conta quais as características do seu público-alvo para então se ter uma maior noção das possíveis áreas de acção.

Deste modo, a entrevista permitiu perceber que há um elevado número de crianças com dislexia, as dificuldades de aprendizagem que vão desde a escrita, das perturbações da leitura ou outras dificuldades de aprendizagem, deficiências clinicamente comprovadas como a cegueira, a surdez, a deficiência mental, a deficiência motora, o autismo, síndromes de Trissomia 21, Trissomia 18, Síndrome de Rett, doenças raras, crianças que não poderiam frequentar a escola, porque estão acamadas, o apoio é prestado no domicílio.

Assim, no diagnóstico de necessidades percebeu-se que as alterações de software e o tipo de actividades a construir deverão ter em conta diversos aspectos até agora não contemplados, apoiando os professores na construção de material adaptado e diferenciador de aprendizagens.

### 4.3 O PAPEL DOS GABINETES E DAS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO

De entre o leque de professores de Educação Especial (inseridos na formação que acompanhei e segundo informação bibliográfica recolhida) verificou-se que muitos se encontram distribuídos pela intervenção precoce – em colaboração com psicólogos e assistentes sociais -, outros nas escolas em contexto de sala de aula – fazendo o acompanhamento da criança com NEE dentro da sala de aula com o professor e à parte em gabinete (muitos deles quando não efectivos numa escola apenas, encontram-se por várias escolas de um mesmo agrupamento), e outros encontram-se ainda distribuídos nas Unidades de Ensino Estruturado que os Agrupamentos vão constituindo consoante o tipo de problemas e limitações que as crianças possuam.

O concelho de Oeiras (em Anexo 4) possui quatro Unidades de Ensino Estruturado (das quais três a nível do 1º ciclo e uma a nível do 2º)<sup>22</sup>. As três professoras entrevistadas encontram-se integradas em duas (das quatro) escolas do concelho de Oeiras com Unidades de Ensino Estruturado.

As P2 e P3 (em Anexo 21 e 22) trabalham na Unidade de Ensino Estruturado da Escola Básica Sá de Miranda, mas, têm experiências profissionais bastante distintas: uma muito mais focada para a educação de infância e pré-escolar e a outra para o 1º Ciclo do Ensino Básico. São professoras que trabalham em equipa e que por isso quiseram dar o seu contributo na realização deste relatório. Por sua vez, a P1 (em Anexo VII) trabalha em sala de aula e gabinete com as crianças do 1º Ciclo na Escola Básica de Miraflores.

As Unidades de Ensino Estruturado, no fundo funcionam como uma sala de aula, em que as crianças com multideficiência estão integradas numa turma de base, independentemente do ano de escolaridade a que pertença. Devido às características que possuem, “(...) a maior parte [destes meninos] não fala, não anda, muitos deles depois também têm problemas visuais, auditivos, [logo] não têm autonomia, nenhuma autonomia, nem sequer é pouca, não têm qualquer autonomia, depois têm problemas médicos acrescidos, muitas convulsões, muitos outros problemas. (...) [e então] têm um espaço, uma sala, neste caso, a unidade, onde têm a possibilidade de ter as terapias que precisam, desde a terapia da fala, à terapia ocupacional, à fisioterapia e depois têm o espaço onde estão na sala também, há actividades em que eles possam estar na sala

---

<sup>22</sup> Dados retirados de <http://www.drelvt.min-edu.pt/ise/2-lista.pdf>

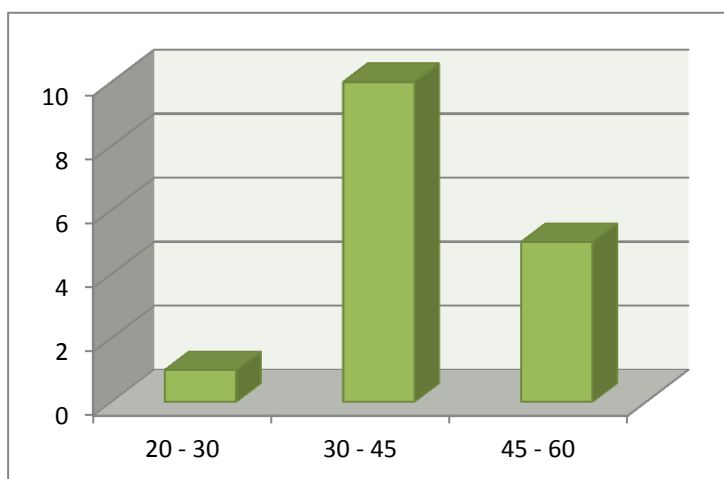
*com os colegas, sejam actividades que possam incluir por exemplo, (...) uma parte mais social, uma parte [onde se trabalha] mais a inclusão, a diferença, portanto.”.*

Este trabalho é um trabalho um pouco diferente dos demais colegas de turma, pois há *“(…) um treino de competências (...) muito mais básicas, [como por exemplo] fazer um som, sorrir, ser capaz de sorrir, ser capaz de chorar se tem a fralda suja, portanto, são coisas extremamente básicas do ser humano.”*

Há uma enorme diferença entre as Unidades de Ensino Especializado - mais vocacionadas para crianças com multideficiência -, e os gabinetes / salas. Nelas, o professor de educação especial trabalha com todas as crianças com NEE que não tenham multideficiência. Isto é, os gabinetes actuam sobre as crianças que possuam *“(…) deficiências mentais, mas [aquelas que se encontram igualmente inseridas na sala de aula] que estejam mais tempo dentro da sala de aula, que tenham uma outra autonomia, que tenham uma outra capacidade de aprendizagem de algum conteúdo académico, e [todas as outras] que não [possuam] multideficiência, os casos que nós temos ali das crianças que têm cegueira, que têm surdez, que têm paralisia cerebral, que têm essas coisas todas são da minha competência digamos assim.”.*

#### **4.4 FREQUÊNCIA DE IDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL POR QUESTIONÁRIO**

Dos dezoito professores de educação especial presentes na formação, apenas dezasseis, com idades maioritariamente compreendidas entre os 30 e os 45 anos de idade, responderam ao questionário.



**Gráfico 1** - Frequência por idades

## 4.5 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA IDENTIFICADAS

Para a construção de um dispositivo de formação para este grupo, é essencial perceber-se as áreas de formação que os professores de EE sentem necessidade de saber mais.

Segundo as opiniões partilhadas em tempo de formação e nos inquéritos respondidos, a maioria tinha sempre como prioridade as crianças que acompanhavam naquele momento e as suas características, fazendo cursos de formação que lhes pudesse complementar o saber que possuíam e desempenhar um maior trabalho com as mesmas, tentando arranjar formas de obter o maior proveito dessa mesma criança (como podemos ver na Tabela 6 no Anexo 28).

Este facto revela que o professor de EE demonstra uma enorme dedicação pelos alunos que possui. Todas as professoras admitiram ter realizado formação contínua/profissional após terem concluído as suas licenciaturas de base todas tinham frequentado cursos de formação contínua: *“Nomeadamente, e como estou agora no primeiro ciclo, tudo o que tenha a ver com perturbações da escrita e da leitura. Mas mais concretamente não só a parte teórica, mas a prática. (...) esse trabalho pode ser muito bem desenvolvido com os meninos de diferentes modos, tanto no papel, como no quadro, em termos de escrita, e leitura e interpretação da leitura no papel, no computador, no quadro. Há todo um trabalho complementar que pode ser muito bem cruzado. Mas para isso precisava de aprender mais umas coisas.”*

Quando confrontadas com esta questão, as respostas tanto em entrevista como nos questionários acabam por se cruzar. A maioria dos professores reconhece as tecnologias como um agente que facilita a aprendizagem *“(...) quer numa fase inicial, como primeiro estímulo, mas especialmente na consolidação. Tem sido uma mais-valia que eu uso regularmente, especialmente na parte da Internet, em que uso muitos jogos e este tipo de actividades. É mais um recurso de material imprescindível.”*

Contudo, também é precisamente em tecnologias educativas que sentem uma maior carência formativa, principalmente no que se refere às cursos de formação TIC que contemplem as características específicas dos seus alunos, ou que as auxiliem na construção de conteúdos educativos que elas possam adaptar às características específicas dos mesmos:

<b>Cursos de formação que frequentariam</b>	<b>Frequência</b>
TIC -	
- como aproveitar as ferramentas que possuo de forma a estimular os meus alunos de um modo mais completo	
- no âmbito da construção dos meus conteúdos de forma mais acessível	12
- partilha de conteúdos e criação dos mesmos	
- técnicas de construção de recursos educativos mais dinâmicos que aqueles que a Smart permite	
- que contemple as crianças com multideficiência	
Técnicas de Investigação Aplicadas ao Projecto	1
Expressão dramática como facilitador da interacção e desenvolvimento na criança com mutismo electivo / cegas-surdas	2
Mediação de conflitos na sala de aula	3
Educação Especial no âmbito do Domínio Emocional e da Personalidade	1
Perturbações da escrita e da leitura	1
Intervenção psicossocioeducativa	1
Perturbações do comportamento	1
Trissomia 21 e outros síndromes raros	1
Avaliação e Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem	1
Português estrangeiro para surdos	1

**Tabela 4 - Cursos de formação que frequentariam**

Muitos das professoras questionadas valorizaram a partilha de dúvidas e recursos educativos pois contribuiu para abrir horizontes e adaptar exercícios aos seus contextos de sala de aula: *“É ter a formação e o apoio que nos ajuda a gerir as nossas frustrações. E ter também de, não só aplicar aquilo que aprendi, mas ir aplicando o que vou aprendendo e questionar tudo o quanto aprendi. Porque o curso que tirámos dá-nos a sensação de termos uma segurança, uma boa plataforma. Mas devemos questionar esse aspecto regularmente.”*

Perante este facto, quando confrontadas com o grau de satisfação em relação aos quadros Smart e ao software do mesmo, as professoras demonstram estar divididas, contando 9 a negar e 7 a afirmar que estão satisfeitas.

Das professoras não se mostraram satisfeitas, duas admitiram que se trata por não terem quadro na sua sala de aula.

A restante maioria justifica a sua insatisfação por “Na medida em que

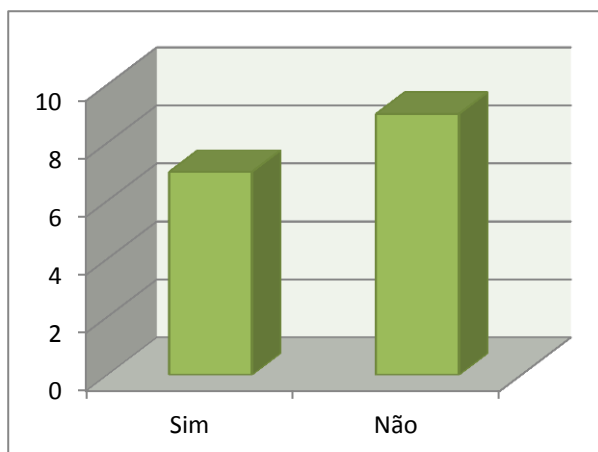


Gráfico 2 - Satisfação em relação ao QI e ao software

*estes quadros têm muito mais potencial do que aquele que o software permite” ou “[Em relação ao] toque sim [estou satisfeita], mas o programa é muito limitado, tem muitas limitações, pois não permite rodar de forma intuitiva, tem poucas imagens reais, não permite fazer associações de real » desenho, a galeria tem poucas imagens. falta o abecedário de língua gestual portuguesa, imagens de crianças com deficiência. Já há alguns programas adequados, quem sabe se não se podiam adaptar algumas imagens” ou “Precis[arem] de um software que permita um outro tipo de manipulação das imagens e do texto e som de forma a conseguir tirar maior proveito das necessidades das minhas crianças”. Em contrapartida, e de forma positiva, as que assinalaram um sim descrevem que as suas aulas se tornaram mais animadas e produtivas pois “Os meninos adoram ver e mexer no quadro e verem no imediato alterações. Ficam muito mais atentos e adoram quando lhes dou como prémio irem clicar no boneco e sair um som.” ou “Na medida em que consigo atrair a atenção deles e vejo que estão a aprender. Outras ainda vão mais longe “Estamos a falar de uma ferramenta fantástica de ensino que facilita tanto o mestre como o aprendiz. Dando também a possibilidades de apresentar a informação necessária, a reter pela parte dos mesmos aprendizes, de um modo único devido a possibilidade de interagir com o que está exposto no ecrã de um modo simples e directo. A sociedade actual obriga cada profissional a uma constante actualização dos conhecimentos, independentemente da área de estudo/profissão. Os smart boards facilitam essa aprendizagem, proporcionando uma formação mais dinâmica e interactiva, cativando pela facilidade na sua utilização, oferecendo características específicas e ferramentas*

*muito úteis, proporcionando a cada interveniente uma participação mais activa ao longo da aprendizagem. As minhas crianças são um bom exemplo disso. É gratificante vê-las a aprender de forma mais simples.”*

Mesmo perante esta diversidade de ideias, verifica-se que a grande maioria das professoras sugerem melhorias ao software (quatro não responderam). Isto talvez revele que de facto a introdução dos quadros lhes seja útil, mas que ainda não atingiu o ponto considerado ideal para as necessidades diárias e os desafios que encontram diariamente nos seus contextos de sala de aula. Estas crianças são crianças que acima das outras, necessitam de ser ainda mais estimuladas para assimilarem conteúdos. Esses conteúdos nem sempre equivalem a conteúdos educativos ao mesmo nível dos demais colegas de turma, uma vez que estas crianças aprendem de forma mais lenta. Muitas das aprendizagens retiradas surgem a partir da aprendizagem das coisas mais básicas da vida, construindo-se identidades que possivelmente se irão aguentar sozinhas na vida (ou não, como é o caso das deficiências mais profundas). Desta forma, o tipo de acção envolvida vai também ela ser diferente.

Assim, segue-se a tabela com as sugestões de melhoria destacadas nos inquéritos:

<b>Sugestões de melhoria</b>	<b>Frequência</b>
Inserção da simbologia da língua gestual em português	4
Imagens mais intuitivas e adequadas às idades e características das NEE	7
Poder ouvir o que escrevo e aparecer imagem quando escrevo	3
As actividades em flash bloqueiam	2
Maior interactividade e dinâmica entre som, imagem e texto	2
Actividades interactivas disponíveis em português	2
Imagens e sons em português	2

**Tabela 5-** Sugestões de melhoria do software Smart

É sobre os pontos destacados que o projecto que se segue no próximo capítulo vai incidir.



## CAPÍTULO V – PROJECTO

*“(…) o grande objectivo final das TIC será aumentar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, diminuindo a dependência de terceiros, bem como promover a sua inclusão em diferentes contextos.”*

(Colôa, 2000)

Após a análise dos resultados confirmados no capítulo anterior, pôde-se por fim construir um projecto que tentasse ir ao encontro das necessidades de formação dos professores de Educação Especial do concelho de Oeiras que frequentaram a formação sobre quadros interactivos disponibilizada pela Another Step.

Estando o país a atravessar uma fase economicamente menos boa, pensou-se numa forma de aproveitar o investimento realizado pela Autarquia nos Quadros Interactivos Smart e na formação dada pela Another Step. Deste modo, numa fase inicial, o projecto seria então composto por duas fases: apresentação de sugestões de melhoria do software à Smart, de modo a ser útil aos professores de Educação Especial que possuem Quadro Interactivo nas suas salas de aula ou unidades de ensino estruturado, pela criação de uma formação que fosse ao encontro das necessidades de formação encontradas. Numa fase posterior, uma vez que a Another Step não cria software, tentar-se-ia então estabelecer uma parceria estratégica entre a Another Step e uma outra empresa de Tecnologias Educativas (que desenvolva tecnologia educativa que promove a aprendizagem), através do estímulo e desenvolvimento de competências cognitivas básicas e da visualização avançada de conteúdos. Esta parceria seria útil no sentido em que todas as crianças teriam acesso a uma aprendizagem com o mesmo tipo de oportunidades.

A tabela que se segue sistematiza o projecto de forma global:

Fases		Conteúdos	Duração
1ª fase	<b>Apresentação das sugestões de melhoria</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Actualização da galeria de imagens adequada para crianças do 1º ciclo e pré-escolar</li><li>- Inserção de uma galeria de imagens mais completa e mais adequada ao contexto das NEE</li><li>- Actualização das imagens de língua gestual para</li></ul>	<b>1 a 3 meses</b> (consoante o tipo de actualizações a realizar)

		<p>português (cada língua tem uma simbologia diferente)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inserção de mais sons (de animais, de meios de transporte, palavras em português e não em inglês como se sucede na maioria dos casos, etc)</li> <li>- Possibilidade para se escrever e aparecer o símbolo correspondente em simultâneo (ter também uma opção para activar/desactivar)</li> <li>- Possibilidade de se poder ouvir, ler e ver som, texto e imagem em simultâneo (sendo que o som está em português)</li> <li>- Criar uma maior compatibilidade entre o software e a utilização de actividades construídas em Flash (mais do que uma bloqueia todo o exercício)</li> </ul>	
	<b>Verificação Teste</b>	- Averiguação das melhorias realizadas	<b>2 semana</b>
<b>2ª fase</b>	<b>Planeamento e construção da formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de um curso / módulo / workshop</li> <li>- Definição das estratégias</li> </ul>	<b>1 mês</b>
	<b>Formação*</b>	1º módulo:	<b>15 horas</b>
		2º módulo:	<b>25 horas</b>
		3º módulo:	<b>15 horas</b>
<b>3ª fase</b>	<b>Criação de Parcerias de trabalho</b>	- Contacto com uma empresa privada de tecnologias educativas	<b>1 – 2 semanas</b>
		- Negociação para criar uma parceria	<b>1 a 3 meses</b>
		- Proposta de produtos adequados às NEE	<b>Sem termo.</b>

**Tabela 4 – Fases do Projecto**

\* Composta por três módulos diferenciados por níveis de complexidade para formandos com um nível de utilização/conhecimento tecnológico reduzido/mínimo (princípios), utilização regular e utilização avançada<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> Essa avaliação seria feita através de um teste realizado inicialmente que determinaria o nível de conhecimentos em tecnologias e no quadro interactivo.

## **5.1 TÍTULO DO PROJECTO**

Os Quadros Interactivos e as NEE – construindo aprendizagens adequadas ao contexto.

## **5.2 OBJECTIVOS GERAIS DO PROJECTO**

- Sugerir alterações de melhoria do software dos Smart Boards;
- Planear a construção de recursos educativos adequados ao contexto das NEE;
- Descobrir alternativas que se adequam às necessidades dos formandos identificadas.

## **5.3 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DO PROJECTO**

- Obtenção de alterações às sugestões de melhoria feitas à Smart Technologies;
- Exploração das ferramentas do QI;
- Construção de recursos educativos de acordo com os conteúdos programáticos;
- Adaptação dos recursos educativos direccionando-os para as características específicas das NEE de cada aluno;
- Criação de alternativas que considerem as dificuldades encontradas por parte dos formandos.

## **5.4 ACTIVIDADES DO PROJECTO**

As actividades do projecto estão divididas pelas três fases do projecto:

1. Num primeiro momento, após a recolha das características que limitam a utilização destes profissionais na utilização dos Quadros Interactivos, far-se-ia o contacto com o representante Smart Technologies em Lisboa (com quem a AS tem parceria) para questionar a possibilidade de alterações com uma dimensão tão grande e em quanto tempo essas actualizações estariam prontas.
2. Após essa informação planear-se-ia então a formação ou em caso de resposta negativa, passar-se-ia directamente à terceira fase.

Em caso positivo, planear-se-ia a formação do seguinte modo:

- módulo 1- sessões de 2h30 (todas as semanas)
- modulo 2 – sessões de 2h30 (de duas em duas semanas)
- módulo 3 – sessões de 2h30 (no primeiro mês, duas sessões, nos restantes uma vez por mês)

3. Na 3ª fase, proceder-se-ia ao contacto com a outra empresa e tentar-se-ia chegar a um acordo que fosse do interesse de ambas as partes e que contribuísse acima de tudo para a construção de aprendizagens mais dinâmicas, mais interactivas, mais estimulantes.

## **5.5 OBJECTIVOS GERAIS DA FORMAÇÃO**

- Incentivar os formandos a atribuir uma maior importância na utilização das TIC;
- Realizar um diagnóstico individual (por parte dos formandos) quanto aos seus níveis de conhecimento / utilização das TIC;
- Desenvolver conhecimentos e competências cruciais para a construção de recursos educativos para aplicar em contexto de sala de aula;
- Potenciar a construção dos recursos educativos, cruzando as áreas teórico-práticas que os formandos possuem, cruzando-as com as ferramentas dos QI e outras TIC;
- Promover a transversalidade dos conteúdos programáticos / curriculares com as TIC.

## **5.6 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO**

- Introdução do QI e a utilização das TIC num sentido de complementaridade do trabalho profissional dos formandos;
- Apresentação das mais valias das TIC e dos QI tanto no contexto de trabalho para e com as crianças;
- Percepção dos níveis de utilização das TIC no dia-a-dia profissional/pessoal<sup>24</sup>;
- Exploração das ferramentas do QI;
- Construção de recursos educativos de acordo com os conteúdos programáticos;
- Adaptação dos recursos educativos direccionando-os para as características específicas das NEE de cada aluno.

É suposto que os formandos adquirissem determinados conhecimentos/competências no final de cada módulo.

No 1º módulo da formação:

- conhecer o QI e as suas ferramentas;

---

<sup>24</sup> Direccionar os formandos para os respectivos módulos consoante o nível de utilização e conhecimentos.

- manusear as ferramentas consoante os seus objectivos (escrever, alterar texto, inserir imagens, manipularem imagens, gravar vídeo, etc);

- construir recursos educativos.

No 2º módulo:

- explorar as ferramentas, sabendo discernir onde se encontram as ferramentas necessárias de forma simples e rápida;

- desenvolver conteúdos educativos apropriados e atractivos para as especificidades do público-alvo;

No 3º módulo:

- trabalhar por projectos - interactivos - com as NEE (inter e intra escolas).

## 5.7 ACTIVIDADES DA FORMAÇÃO POR MÓDULOS

*“Para além dos meios materiais, é o factor humano que determinará o sucesso da introdução, reforço e utilização dos meios tecnológicos de informação e comunicação no sistema de ensino.”*

(Correia, 1999:167)

1º Módulo (15 horas)		
<b>1ª sessão</b>	Apresentação do grupo de formadores e da acção de formação. Realização de uma ficha diagnóstico de conhecimentos. Introdução às problemáticas actuais.	2h
<b>2ª sessão</b>	Direccionar dos formandos para o módulo a que correspondem (como resposta ao inquérito realizado). O Quadro Interactivo: apresentação e suas ferramentas. – demonstração de algumas actividades interactivas motivacionais para a utilização da mesma	2h
<b>3ª sessão</b>	As ferramentas do quadro: apresentação – actividades práticas muito simples (com auxílio do manual de instruções)	2h
<b>4ª sessão</b>	Conhecer o meu quadro interactivo Smart: exercícios práticos. Dinâmicas motivacionais e comunicativas na sala de aula.	2h
<b>5ª sessão</b>	Exploração das ferramentas e construção de pequenas actividades com as ferramentas encontradas.: proposta de trabalho	2h
<b>6ª sessão</b>	Exploração de outras funcionalidades do quadro que permitem gravar, ver e ouvir. Construir recursos de forma simples.	2
<b>7ª sessão</b>	Como tirar o melhor partido do software do quadro na transmissão de conhecimento com crianças com NEE.	2h

<b>8ª sessão</b>	Apresentação dos trabalhos.	1h
------------------	-----------------------------	----

**Tabela 5 -.Actividades relativas ao primeiro módulo de formação**

<b>2º Módulo (25 horas)</b>		
<b>1ª sessão</b>	Apresentação dos formadores e da acção de formação. O Quadro Interactivo: Síntese sobre as ferramentas e entrega do manual de aprendizagem para futuras utilizações. Exploração da nova galeria de imagens e sons com as alterações propostas e primeiros pontos de vista sobre as mesmas.	2h30
<b>2ª sessão</b>	A construção de recursos educativos voltados para as NEE. Pequenos cuidados a ter quando fazemos um conteúdo educativo.	2h30
<b>3ª sessão</b>	Os pontos fortes e fracos de uma apresentação para as NEE. Debate sobre as questões da apresentação e construção de um conteúdo educativo..	2h30
<b>4ª sessão</b>	Revisões dos erros crassos a não cometer consoante as diferentes características dos alunos com NEE. Planeamento de construção de uma actividade para avaliação final, onde o formando explora as diferentes ferramentas novas do quadro.	2h30
<b>5ª sessão</b>	Partilha de experiências.	2h30
<b>6ª sessão</b>	As ferramentas interactivas do quadro: quais são e como as explorar.	2h30
<b>7ª sessão</b>	Actividades contruídas pelos formandos, filmadas em aula para se ver a utilidade das mesmas. Debate.	2h30
<b>8ª sessão</b>	Continuação das tarefas de trabalho propostas. (estes campos encontram-se abertos uma vez que esta formação trabalha muito com a partilha troca de experiências, não sendo fechada em si)	2h30
<b>9ª sessão</b>	Apresentação das actividades construídas em aula.	2h30
<b>10ª sessão</b>	Auto e hetero-avaliação das aprendizagens.	2h30

**Tabela 6 - Actividades relativas ao segundo módulo de formação.**

<b>3º Módulo (15 horas)</b>		
<b>1ª sessão</b>	Apresentação do grupo de formadores e da acção de formação. Explicitação do funcionamento do módulo. Análise de projectos já existentes.	3h0
<b>2ª sessão</b>	Conceito de projecto. O que é trabalhar por projectos?	3h

	Como fazer um projecto. Debate em grupo sobre possíveis ideias de trabalho futuras.	
	Aplicar os princípios da comunicação visual, sonora e tátil ao ambiente da videoconferência.	
3ª sessão	Explorar o equipamento base para o desenrolar de uma videoconferência entre-turmas (é suposto que os formandos em tempo real de aula projectem uma actividade com outras turmas – de preferência com alunos que não os da sua escola -)	3h
4ª sessão	Construção de um projecto em grupos de trabalho.	3h
5ª sessão	Averiguação da evolução do projecto.	3h
6ª sessão	Sugestões de trabalho. (estes campos encontram-se abertos uma vez que esta formação trabalha muito com a partilha troca de experiências, não sendo fechada em si)	3h
7ª sessão	Sugestões de melhoria e exploração das ferramentas. (estes campos encontram-se abertos uma vez que esta formação trabalha muito com a partilha troca de experiências, não sendo fechada em si)	3h
8ª sessão	Sugestões de melhoria. (estes campos encontram-se abertos uma vez que esta formação trabalha muito com a partilha troca de experiências, não sendo fechada em si)	3h
9ª sessão	Conclusão do projecto.	1h

**Tabela 7 - Actividades relativas ao terceiro módulo de formação.**

## **5.8 ESTRATÉGIAS**

As estratégias de formação assentam sobre a metodologia de projecto, com base construtivista, em que o formador desafia e estimula os seus formandos a aprender em grupo e individualmente através dos materiais necessários para a formação, bem como guiões de utilização para os formandos poderem treinar as actividades propostas sempre que necessário, mesmo sem o apoio do formador.

Os formandos necessitam levar computador próprio para frequentarem a formação.

## **5.9 QUESTIONÁRIO**

A realização dos questionários podem ter diferentes intuítos. Neste caso específico, apresentar-se-ia um inquérito inicial para se tomar conhecimento dos objectivos de formação que o formando espera obter ao frequentar a formação.

**- Questionário de avaliação global -** este questionário viria em função dos formandos que já frequentaram formações anteriores sobre os Smart Boards para

poderem validar o quanto as alterações no software lhes providenciaram uma melhoria relativa/eficaz nas suas práticas diárias.

## **5.10 AVALIAÇÃO**

A avaliação proceder-se-ia de duas formas distintas: uma inicial e uma final, com intuítos diferentes:

### **- avaliação inicial**

Esta avaliação inicial surge no direccionar dos formandos para os módulos de formação. Desta forma, seleccionar-se-iam os grupos de formação de acordo com os níveis de utilização a que cada formando dá às TIC e ao QI em contexto de sala de aula.

### **- avaliação final**

Esta avaliação final serviria para validar as competências desenvolvidas no decorrer da formação, através do desenvolvimento de actividades apresentadas ao grupo.

Assente nos princípios de inclusão, bem como no direito de igualdade de aprendizagem defendida na Lei de Bases do Sistema Educativo, este documento surge, mesmo com (algumas) possíveis fragilidades. Tendo em conta que se sugere, logo numa primeira fase, a melhoria do software, há a possibilidade desta fase não se poder concretizar em tempo útil ou de todo. Esta situação afectaria a fase seguinte, podendo-se contudo avançar para a última fase. Por ser dispendiosa, correr-se-ia o risco de também não se concretizar, porém, com os apoios certos (associações, empresas, POPH, entre outros) ou estabelecendo parcerias entre a AS e outras entidades, poder-se-ia conseguir baixar os valores aplicados no mercado, favorecendo as actuais aprendizagens das crianças com NEE, uma vez que as Unidades de Ensino Estruturado do concelho de Oeiras (conhecidas no estudo) possuem bastantes alunos com multideficiência, esta opção seria uma vantagem para o projecto.

## CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E INVESTIGAÇÃO FUTURA

*"Nothing is predestined: The obstacles of your past can become the gateways that lead to new beginnings."*

Ralph Blum

Ao reflectir sobre o presente relatório de estágio entendo que este não termina aqui. É um livro inacabado que em termos futuros deverá ter continuação, caso se veja vantagem nisso, pois o projecto continua.

A experiência de estágio trouxe-me benefícios ao longo da minha formação pois consegui reunir condições para compreender o mundo da formação e da gestão da formação de uma forma global, e em concreto, as questões da formação profissional, que me fizeram ver que esta não se fecha em si, dando sempre liberdade para se dar o salto e ir além do conhecimento que nos é passado. (Cavaco, 2002).

Tendo começado por pensar em ser útil a este público de uma dada forma, foi no decorrer do contacto e da confiança que se foi estabelecendo com os professores de Educação Especial do concelho de Oeiras (que frequentavam a formação contínua de professores em Quadros Interactivos e Construção de Conteúdos Educativos divulgada pela Another Step) que percebi que estavam descontentes por terem ferramentas novas e interactivas (que lhes podiam trazer tantas mais valias), como formação financiada (também paga pela Autarquia) para aprenderem a manuseá-las, mas, ainda assim, serem insuficientes para o público-alvo: as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar com NEE.

É por essa razão que a recolha de documentação e dados diversos ao longo dos nove meses de estágio, embora em grande parte recolhida como exploratórias, acabaram por contribuir como bases para as mais variadas temáticas, uma vez que a Educação

Especial não é contemplada pela formação de base das Ciências da Educação na Universidade de Lisboa.

Desta forma, uma das possíveis conclusões a retirar é, embora a amostra que forneceu os dados quantitativos e qualitativos utilizados nesta investigação, pareçam mínimos, a verdade é que, estando apenas dezoito professores de Educação Especial (num total de 80) inscritos na formação, o projecto (que na altura ainda era piloto) não se estendia a todos os agrupamentos do concelho e, por isso, não podia ser generalizável a todos os professores de Educação Especial, uma vez que aqueles dezoito eram os que estariam a tirar maior proveito das ferramentas que possuíam. Assim, e tendo parte da minha investigação ficado um pouco mais limitada, também pela falta de disponibilidade num contacto mais próximo com este grupo específico, e ficado determinadas questões que pudessem ter ainda mais sentido/impacto, no que se refere à exploração da questão de partida.

Num sentido mais amplo, este relatório abriu-me horizontes que podem ser perspectivados a longo termo face à comparação dos diversos profissionais dentro do próprio concelho, como a nível nacional. A dificuldade passa por este projecto de Oeiras de apetrechamento das escolas de 1º Ciclo de Ensino Básico e Pré-escolar com Quadros Interactivos Smart, Internet (por todas as escolas) e formação ser um projecto local e não nacional. Se se explorar a nível local, poder-se-á retirar novas conclusões, pois o projecto tem continuação e alastra-se às restantes escolas e agrupamentos que não se encontravam na listagem na altura do estágio.

O contacto com associações e até mesmo com a própria autarquia e famílias poderá ser uma mais valia para se perceber de que forma as crianças com NEE, que têm este acompanhamento tão diferenciado, evoluem (ou não). Seria um bom estudo no qual reflectir!

## BIBLIOGRAFIA

Afonso, J.A., Afonso, J.A.M.M.A (2005). *A Educação Especial em Portugal. Uma memória do movimento associativo dos pais de cidadãos deficientes: as cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS)*. In Educar. (2005), n.25, pp. 257-274, Curitiba: Editora UFPR.

Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula, Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M., Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão*. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

Almeida, A.J., Alves, N., Bernardes, A., Neves, A.S. (2008). *Estruturas e práticas de formação profissional das médias e grandes empresas em Portugal*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Portugal.

Almeida, L.S., Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: PsiQuilíbrios Edições.

Bogdan & Biklen, (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas na melhoria das práticas educativas*. Coleção em foco. Porto: Asa Editores.

Canário, R. (1999). *EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2006). *A escola – da igualdade à hospitalidade*. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?*. Lisboa: FMH Edições.

Canário, R., B. Cabrito (2005) *Administração Local e Formação de Formadores* In Canário, R., Cabrito, B. (org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 127-158.

Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Educa: Lisboa.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1999). Parecer n.º 3/99 - Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. Diário da República II Série, N.º 40-17/02/1999.

Correia, L.M. (1990). *Educação Especial em Portugal*. Educação Especial e Reabilitação, 4, 60-65

Correia, L.M. (1993). *O psicólogo escolar e a educação especial*. Jornal de Psicologia, 11, 5-7

Correia, L.M. (1994). *A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: Formação de professores em educação especial*. Revista Portuguesa de Educação (7), 3, 45-53

Correia, L.M. (1995). *A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular*. Comunicação apresentada no encontro “Aspectos psicossociais da educação especial”. Braga: Universidade do Minho.

Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora

Correia, L.M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2003). *Cruzando conceitos*. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão*. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Adoptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO.

Dessent, T. (1987). *Making the Ordinary School Special*. London: The Falmer press.

Esteves, M.M. (2002). Modelos de Formação Inicial. In M.M. Esteves. *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores*. pp.77 - 91. Lisboa: IIE.

Fernandéz, F.S. (2005) *Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas* In Canário, R., Cabrito, B. (org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 73-96.

- Finger, M. (2005) *A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade* In Canário, R., Cabrito, B. (org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 15-30.
- Finger, M., Asún, J.(2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Fournier, C. (2006). “The reasons why employees are not all equally attracted to vocational training.” *In Training & Employment*. (2006). Nº 68, May-Jun, pp.1 – 4. Céreq.
- García, C.M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Colecção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M.S. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Colecção em foco. Porto: Asa Editores.
- Hill, M.M., Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Josso, M. (2005) *Formação de Adultos: Aprender a Viver e a Gerir as Mudanças* In Canário, R., Cabrito, B. (org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 115-125.
- Llavador, F.B., Alonso, S.M. (2000). *Desenhar a coerência escolar – Bases para o projecto curricular de escola e de turma*. Cadernos CRIAP. Porto: Asa Editores.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação* (1.ª ed.) (J.F. e Silva e G. Dias, Trads.). Publicações Dom Quixote: Lisboa. (Trabalho original em francês publicado em 1997)
- Mialaret, G. (2003). *Propos Impertinents sur l'Éducation Actuelle*. Paris: PU
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie Différenciée: des Intentions à l'Action*. Paris:ESF
- OCDE (1994). *A Integração escolar das crianças e dos adolescentes deficientes: Ambições, teorias e práticas*. Coimbra; SPRC.
- Papert, S. (1996). *A Família em Rede. Ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Relógio D'Água Editores: Lisboa.
- Pereira, F. (2006). *Necessidades especiais de educação: práticas de sucesso*. Lisboa: Ministério da Educação.

Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença de Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação, Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summos Editorial

Sanches, I., Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa de Educação. (2007). v.20, n.2, pp. 105 – 149. Braga: CIED.

Soriano, V. (1999). *Le soutien aux enseignants - organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire - Tendances dans 17 pays européens*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Thomas, G., Walker, D., Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.

**Quinteiro & Ribeiro, 2005**

Warwick, C. (2001). *O apoio às escolas inclusivas*. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

## SITOGRAFIA

Bahia, S., Trindade, J.P. (2010). O potencial das tecnologias educativas na promoção da inclusão: três exemplos. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3 (1), pp.99-110. , Recuperado em 2011, Outubro 4, de

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2697/1/Bahia%26Trindade,EFT.pdf>.

Cabral, N. (2002). *Pessoa com deficiência: cibernética social, educação especial e tecnologia informática*. III Congresso Ibero-Americano De Informática Na Educação Especial. CIIIE 2002, Recuperado em 2011, Agosto 12, de <http://www.niee.ufrgs.br/pesquisas.htm>

Colôa, J. (2000). *Tecnologias de Informação e comunicação em educação especial*, Recuperado em 2011, Setembro 20, de <http://www.slideshare.net/jcoloa/tecnologias-de-informao-e-comunicao-em-educao-especial>

Colôa, J. (2010). Inclusão: *Onde estamos para onde queremos ir?*, Recuperado em 2011, Setembro 8, de <http://www.slideshare.net/jcoloa/incluso-onde-estamos-para-onde-queremos-ir-2635254>

Colôa, J. (2010). *Notas sobre Educação Especial*. Recuperado em 2011, Setembro 8, de <http://www.slideshare.net/jcoloa/notas-sobre-educao-especial-4273272>

Colôa, J. (2011). *Entrelaçar vontades... Laçar Competências!* Simpósio sobre Educação Especial e Inclusiva “Os Nós e os Laços”, Recuperado em 2011, Setembro 8, de <http://www.slideshare.net/jcoloa/resumo-joaquimcloa1>

Faria, E.C.L. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação e as Necessidades Educativas Especiais: Estudo de Caso de Spina Bífida e Hidrocefalia*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, Recuperado em 2011, Agosto 17, de

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t10/t10c354.pdf>

Guerra, I. (1994). *Metodologia de Projecto*, Recuperado em 2011, Julho 23, de <http://www.cfpa.pt/cfppa/pes/meterelatorios.pdf>

Sanches, (1991). In M. Quinteira e F. Alice. *Tecnologias de Informação e Comunicação e Crianças com Necessidades Educativas Especiais – Perturbações do Espectro do Autismo*. pp.2, Recuperado em 2011, Setembro 13, de <http://eduardus.com.sapo.pt/TIC-autismo-Carmo&filomena.pdf>

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**FORMAR PARA INTEGRAR E DESENVOLVER**

**Construção de um Dispositivo de Formação para Profissionais de Necessidades Educativas  
Especiais**

## **ANEXOS**

**Miriam Avelino Cordeiro**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em Formação de Adultos**

**2011**

## Índice de Anexos

Anexo 1. Caracterização da Another Step e dos seus Serviços.....	3
Anexo 2 – Guião da Entrevista Semi-Directiva ao Director-Geral da Another Step .....	11
Anexo 3 Protocolo da Entrevista Semi-Directiva ao Director-Geral da Another Step .	20
Anexo 4 – Caracterização de Oeiras e do RISE Oeiras.....	41
Anexo 5 – AN2 dos Módulos de Formação .....	57
CONSELHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA .....	57
Anexo 6 – Exemplos de Planeamento / Construção da Formação .....	62
Anexo 7 – Excerto do Manual Smart com Actividades Propostas.....	66
Anexo 8 – Materiais de Apoio à Formação .....	67
Anexos 9 – Inquérito Inicial para saber os níveis de conhecimento tecnológico.....	72
Anexos 10 – Divulgação e Inscrição nas Sessões de Esclarecimento para Pais .....	73
Anexos 11 – Calendarização das Sessões de Esclarecimento para Pais.....	74
Anexos 12 – Exemplo de uma das Apresentações das Sessões de Esclarecimento para Pais .....	75
Anexo 13 – Necessidades Educativas Especiais: da Exclusão à Inclusão   Caracterização do Aluno com NEE .....	104
Anexo 14. PEI .....	114
Anexo 15 – RTP .....	125
Anexo 16 - Dec-Lei 3/2008, 7 de Janeiro.....	127
Anexo 17 - Grelha de Observações .....	149
Anexo 18 - Requerimentos de Observação .....	150
anexo 19 - Grelha de Observação de P1 .....	151
Anexo 20 - Grelha de Observação de P2.....	159
Anexo 21 - Guião da Entrevista Semi-Directiva aos docentes de Educação Especial.	164
Anexo 22 - Protocolo da Entrevista Semi-Directiva a P1 .....	171
Anexo 23 - Protocolo da Entrevista Semi-Directiva a P2 e P3 .....	200
Anexo 24 - Requerimentos de Entrevista .....	207
Anexo 25 - Protocolo da Entrevista Semi-Directiva a P4 .....	208
Anexo 26 - Inquérito por Questionário realizado aos professores de EE da formação	237
Anexo 27 - Resultados do Inquérito por Questionário .....	238

## ANEXO 1. CARACTERIZAÇÃO DA ANOTHER STEP E DOS SEUS SERVIÇOS

---

Constituída, em 2009, por sete profissionais (que trabalham na sede), *“mais três no Porto, mais uma pessoa que nos faz o acompanhamento tecnológico, [de entre os quais] cinco [são] sócios”* - com experiência nas áreas de Consultoria, Formação e Business Coaching -, envolvem-se com as várias equipas, estabelecendo uma relação de trabalho em equipa, perspectivando a satisfação do cliente através do desenvolvimento de “valor acrescentado” na organização. O Director-Geral da empresa define que este modo de acção para com os clientes se trata de um objectivo que caracteriza a empresa em si, uma vez que, segundo este, *“não temos problemas de domínio dos conceitos das metodologias com que trabalhamos, (...) Negociamos com o cliente esse propósito, portanto, o objectivo estratégico é termos clientes satisfeitos”*. Assim, apresentando um serviço que implementa soluções que respondam às necessidades específicas dos seus clientes, a *Another Step* trabalha para uma melhoria contínua e sustentada das organizações públicas e privadas.

A *Another Step* destaca-se no mercado por apresentar (cinco) serviços de consultoria de qualidade e melhoria que se complementam: a auto-avaliação de escolas, utilizando o modelo CAF (Common Assessment Framework), a criação de Observatórios Municipais de Qualidade Escolar, a criação de Observatórios de Educação, a Gestão por Processos, e a Formação, destacando-se essencialmente na avaliação de escolas.

Assente nas normas EFQM (European Foundation for Quality Management), no que se refere às características e especificidades de um organismo público, surge a **CAF** - também conhecida por Estrutura Comum de Avaliação -, como uma ferramenta simplificada de Auto-Avaliação da Qualidade, gratuita, cujo objectivo reside no diagnóstico do desempenho da organização numa perspectiva de melhoria contínua, que conduz a mesma ao *“desenvolvimento de uma sustentada cultura de Excelência”*.

Podendo ser adaptado às especificidades de qualquer organização, este modelo de auto-avaliação da gestão da qualidade foi, segundo o Director-Geral da empresa, aplicado à realidade escolar, através da definição de *“(…) instrumentos (...) feitos, [onde se inserem indicadores. A] questão dos indicadores é, nós temos uma base de dados de indicadores que foi feita por nós, e em cada escola, as próprias escolas vão afinando e refinando e colocando mais indicadores e nós vamos aumentando a nossa base de dados,*

*sempre validando a dimensão de cada um dos indicadores.” O Director-Geral da Another Step reforça a ideia de que “(...) o que nós garantimos é que o modelo tem que ser aplicado com aquele rigor, com aquela estratégia, agora o tipo de indicadores que se utilizam, cada escola pode afiná-los, propor novos, depois o que nós vemos é a coerência daquele indicador, com o critério e o sub-critério da CAF a que eles pertencem [porque] Se eu alterar o modelo não garante, digamos, o rigor, nem o resultado da aplicação do modelo de gestão da qualidade. Portanto, desde que eu garanta que aquele modelo é coerente e aplicado daquela forma, como a Teoria da Qualidade diz, o que vai acontecer é que aquela organização, ao adequar à sua realidade os indicadores que permitem responder aos nove critérios da CAF vai certamente contribuir para a sua melhoria, e para a criação de cultura para a melhoria.”*

Dividido em três fases, o modelo CAF é realizado pelos consultores da empresa em conjunto com a equipa interna (designada pela organização onde se pretende actuar, que é, segundo o Director-Geral da *Another Step*, composta por um limite máximo de nove pessoas, entre as quais pais, encarregados de educação, representantes do grupo do pessoal docente e alunos, destacados pelo órgão de gestão da escola).

Assim, verifica-se que esta metodologia de auto-avaliação incide, numa fase inicial, sobre a “*explicação do modelo aos elementos da equipa interna de auto-avaliação*”; na “*elaboração de indicadores que permitem fazer a auto-avaliação da CAF, e construção dos respectivos questionários, bem como de outros instrumentos para a auto-avaliação*”, “*sessões de sensibilização*”, e no “*preenchimento da Grelha de Auto-Avaliação*”; numa segunda fase procede-se ao “*apuramento dos questionários*” realizados na fase anterior; à “*elaboração do Diagnóstico Organizacional*”, à “*apresentação dos resultados do Relatório Organizacional e selecção das acções de melhoria*” e à “*criação de equipas responsáveis pelo desenvolvimento das acções de melhoria*”; e por fim, na terceira e última fase, verifica-se o “*acompanhamento na implementação de pelo menos três acções de melhoria e respectiva monitorização*”, a “*avaliação de impacto das acções implementadas e eventual correcção de desvios*”, e o “*acompanhamento (opcional) na preparação do dossier para a solicitação da APQ (Associação Portuguesa para a Qualidade) da auditoria para a concessão do Committed to Excellence in Europe*”.

Segundo o Director-Geral da *Another Step*, o recurso à CAF segue o objectivo final de “*ao fim de quatro anos [a organização ser autónoma o suficiente para que] não precise*

*mais de nós para a gestão da qualidade, portanto, [a ideia é a de] criação de cultura, de estratégias, de metodologias, e que (...) eles próprios vão apreender todos estes instrumentos e depois começam a aplicá-los de uma forma natural.”*

No intuito de “*avaliar a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem e/ou medir o grau de satisfação da comunidade educativa*”, criam-se, a pedido dos municípios / das escolas, os **Observatórios da Qualidade Escolar**, uma vez que estes permitem a “*definição de um projecto de avaliação contínua das diferentes dimensões da organização escolar, pilotando as políticas educativas constantes do Projecto Educativo de Escola, proporcionando relatórios de análise para os Órgãos de Gestão da escola*”.

Neste sentido, seguindo uma metodologia de implementação de dupla dimensão, com uma duração média de seis meses, através da aplicação regular de inquéritos / questionários, em que “*vamos, acima de tudo, tentar saber, aos clientes e pessoas da organização, o grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pela escola, como qualquer outra organização*”, com o decorrer do tempo, e a uma outra dimensão de reflexão de grupo, em que se procede à correcção dos aspectos que não se encontrem de acordo com as necessidades dos intervenientes da escola, e “*que vai trabalhar temas de posicionamento estratégico futuro da organização. Portanto, juntando aquilo que as pessoas pensam da organização, presente nos questionários, e aquilo que é um grupo de reflexão ou sobre o posicionamento estratégico da organização, nós conseguimos antever entre o confronto, (...) projectos educativos para a organização. No caso das escolas, vai permitir aproximar-se daquilo que é a expectativa do cliente, mas também posicionar-se estrategicamente relativamente ao futuro, com o desenvolvimento de zonas industriais, ou de bairros residenciais, portanto, conseguir captar determinado tipo de públicos.*”

A acção desta consultoria, dividida em quatro áreas – Organização e Gestão, Ensino e Aprendizagem, Cultura de Escola, Aspectos Positivos e áreas de melhoria da escola -, é sempre realizada pelos consultores externos em conjunto com a equipa interna designada pela escola, e efectua-se segundo três etapas. Uma primeira, de “*reunião com a equipa local*”, e de “*adaptação do Observatório de Qualidade Escolar à Escola*” em causa; uma segunda, em que há uma outra “*reunião com a equipa local*”, e “*impressão e aplicação dos questionários*” a docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação; e uma terceira em que se procede à “*elaboração dos relatórios estatístico e*

*interpretativo” e “reunião com a equipa local para a realização da versão final do relatório interpretativo”.*

Este processo de consultoria facultará às escolas importantes mecanismos que lhes permitirão *“tomar decisões fundamentadas e organizar modelos próprios de actuação”.*

Por sua vez, a consultoria de **Observatórios Municipais da Educação** surge com base na dificuldade que as autarquias e/ou gestores educativos possuem no acompanhar das mudanças e exigências sociais, e portanto da necessidade destes promoverem uma melhoria contínua do sistema educativo local, de modo a se formarem cada vez mais cidadãos com qualidade e primazia, através da aposta na inovação e excelência que a *Another Step* tanto enfatiza. Assim, a criação de um Observatório Municipal de Educação permite a definição de um *“projecto de monitorização contínua de todo o sistema de educação local, pilotando a implementação da Carta Educativa do Município, avaliando o seu impacto, e ao mesmo tempo, proporcionando apoio à realização da obrigatória auto-avaliação de escolas”.*

Esta acção, que pretende dar visibilidade à qualidade da educação e aos projectos de educação no concelho, será possível a partir da realização de inquéritos à comunidade local, incluindo autarquias, escolas, empresas e cidadãos em geral. Os dados recolhidos permitem um maior conhecimento prévio do concelho em causa, sendo que as áreas de conhecimento e dimensões de análise do contexto educativo local seleccionadas pela *Another Step* são cinco - as quatro áreas mencionadas atrás no Observatório da Qualidade Escolar, mais o nível de Satisfação com o sistema educativo local. Este conhecimento lato é então utilizado numa *“reflexão conjunta (em sede de Conselho Municipal de Educação) sobre resultados, práticas e experiências inovadoras no concelho, contribuindo para a disseminação de boas práticas e estratégias de ensino / educação”.*

Para o bom funcionamento de uma organização, surge, também, a consultoria em **Gestão por Processos**, com intuito de responder às crescentes exigências da Qualidade das organizações, melhorando e aperfeiçoando a sua política e estratégia, bem como os seus processos e meios de controlo.

Este projecto, que corresponde ao critério cinco da CAF, é realizado pelos consultores externos em conjunto com a equipa interna da organização em causa, tem a duração de meio ano e é composto por duas fases: uma inicial, onde se efectua uma *“reunião com a equipa local”*, e se procede à *“identificação, descrição de propostas de melhoria dos*

*principais processos chave*”, sejam eles operacionais, decisão e/ou de apoio; e uma final em que se procede à elaboração de um Manual de Gestão por Processos.

Segundo a *Another Step*, este Manual é a chave orientadora que descreve a organização funcional, as suas responsabilidades, actividades e procedimentos, permitindo-lhes entender como estão estruturadas as coisas. A utilidade do manual reside no facto deste levantar os *“problemas e ineficiências [da organização], permitir reduzir tempos de cada actividade, diminuir custos, diminuir conflitos, melhorar a eficiência interna da organização, melhorar a qualidade da organização e aumentar a satisfação dos seus colaboradores e clientes”*.

Com o lema **Um pequeno passo para um grande desafio**, a empresa faz ainda formação à medida das organizações que a contactam, bem como oferece algumas opções, tais como Implementação da CAF, Implementação da EFQM, Gestão da Mudança, Avaliação de desempenho, Estratégia Balanced Scorecard, Tecnologias na Escola (planos TIC e envolvimento dos actores), Liderança e Gestão de Equipas, Gestão Estratégica e tomada de decisão, e Gestão por Processos. Porém, afirmando que a área da formação ainda corresponde a vinte por cento do negócio da empresa, e estando muito associada à Formação Contínua de Professores do Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico (com certificação para a progressão da carreira docente) em Criação e Utilização de Conteúdos Educativos em Sala de Aula, o Director-Geral destaca a Gestão da Qualidade como a área de negócio mais procurada, explicando ainda que *“(…) quando nos falam em formação, quando nos contactam, não é para uma formação desgarrada, até porque o nosso campo de acção é com a gestão da qualidade e com a consultoria dentro dessas organizações, quando nos pedem formação específica, o que nós fazemos é “Ok, nós podemos fazer isso, mas temos é este projecto que é muito mais abrangente, muito mais isto e isto e isto e tal”, então essas pessoas acabam por aceitar.”*

Contactando e sendo contactados por algumas entidades, a título de exemplo autarquias, escolas, etc., a *Another Step* é essencialmente contactada por *“empresas públicas ou com uma dimensão pública, embora nós também trabalhemos com escolas privadas obviamente, ou com organizações privadas”*, como afirmou o próprio Director-Geral. Se por um lado há um Consultor Comercial que se desloca às organizações para apresentar o produto *Another Step*, por outro, verifica-se cada vez mais um crescente contacto realizado por organizações com necessidade da prestação dos serviços

ofertados pela empresa, facto esse que deixa o Director-Geral com grandes expectativas para este ano, no sentido da empresa se tornar auto-sustentável.

No que se refere a parceiros exteriores, a *Another Step* conta com a *CIL – serviços de contabilidade e gestão* – que é uma empresa prestadora de serviços para as autarquias, onde a empresa entra como “(...) *Consultores Estratégicos no que se refere aos serviços de educação*”, com a *Hugo Caldeira Unipessoal Lda – Consultoria em Educação para Autarquias*, realização de *Cartas Educativas*, desenvolvimento de indicadores para monitorização de *Cartas Educativas* -, e com a *CESOP – Centro de Estudos e Sondagens de Opinião da Universidade Católica Portuguesa*. Para além destas, o Director-Geral salienta que a empresa está ainda a “(...) *desenvolver neste momento mais dois tipos de parcerias, uma com a Microsoft, para formação em produtos Microsoft, e outra com a Porto Editora para formação em produtos Porto Editora, nomeadamente, Escola Virtual*”.

Encontrando-se em crescimento, as perspectivas futuras para a empresa desmistificadas pelo Director-Geral remetem para a internacionalização, e solidificação das áreas de negócio entre a *Another Step* e as várias autarquias, razão que leva à necessidade de contratação de mais pessoas para o apoio às mesmas, um consultor, que responda ao elevado número de escolas que contactam a empresa para prestação dos seus serviços, e tornar-se auto-sustentável.

Internamente, a *Another Step* é composta por sete profissionais que seguem a seguinte hierarquia: um Director-Geral, uma Directora de Projectos (que faz “(...) *toda a gestão de projecto e coordenação dos nossos consultores de projecto*”), um Gestor Comercial (que faz a apresentação do produto da empresa pelas várias organizações), uma Consultora de Formação (que dá o apoio à formação de professores (atrás referida)), por uma secretária (que desempenha todo o papel de secretariado e o atendimento e gestão das plataformas), e duas estagiárias, estando uma a acompanhar a formação de professores e a outra a auto-avaliação das escolas e a gestão da qualidade.

Primando pela qualidade e excelência, o Director-Geral afirma que os seus dias são completamente diferentes uns dos outros, dadas as várias áreas de negócio que a empresa possui, destacando a necessidade de flexibilidade às consideradas exigências do mercado.

Por outro lado, o Director-Geral assegura que tenta a todo o custo criar um ambiente de trabalho familiar, uma vez que a empresa se esmera por saber “(...) *valorizar o potencial de cada um dos seus colaboradores*”, salientando que não os considera como funcionários, uma vez que não tem “(...) *uma perspectiva Fordiana da gestão, nada burocrática*”, salientando que vê as pessoas que com ele trabalham “(...) *acima de tudo somos parceiros de um projecto e todos merecem esse respeito de parceiros de projecto, há linhas gerais de trabalho mas dentro dessas linhas gerais, enfim somos tão poucos que dá perfeitamente para termos uma relação próxima de amizade, inclusivamente, sem pôr em causa as linhas de... a hierarquia estará sempre presente como é óbvio mas tentamos que isso não seja nenhum tipo de impedimento.*”

Quando questionado quanto à gestão de dificuldades ou problemas que vai sentindo no dia-a-dia, o Director-Geral identifica a “(...) *inexperiência emocional de relações humanas dos colaboradores*” como uma dificuldade que tenta ultrapassar conversando frontalmente com as pessoas implicadas, sem recados pelo meio, uma vez que valoriza um ambiente de “*Partilha, respeito, autonomia, empreendimento, flexibilidade*”, que apenas se consegue através de uma partilha em que tanto o funcionário, como a direcção aprendem.

Uma vez que a empresa tem um espírito jovem e dinâmico, consideradas essenciais pelo Director-Geral da empresa, verifica-se um crescente investimento no recrutamento de jovens licenciados para integrar a equipa *Another Step*. Contudo, o mesmo adiantou em entrevista que está bastante descontente com este grupo etário, e confessa que sente que não crê que “(...) *as Universidades estejam a preparar os jovens para trabalhar nas empresas*”, no sentido em que tem sentido que os recém-licenciados não estão preparados para o mundo do trabalho, pois ainda são muito dependentes de orientações e muito formatados ao sistema de ensino. Refere-se ainda à existência de dois tipos de jovens: os líderes e os seguidores. Os primeiros, descritos como um jovem que “(...) *pode entrar numa empresa com algumas expectativas, mas tem que durante um tempo pagar para ver, para experimentar, para dar o benefício da dúvida, pode pensar que vale mais mas dar o benefício da dúvida até ter provas dadas*”, e os segundos que “(...) *provavelmente não interessam às empresas de facto, que são apenas seguidores e que qualquer coisa lhes serve, não sabem muito bem, querem o tal emprego dos mil e quinhentos, mil e trezentos euros por mês, que interessa é ter um carro e ir ao fim-de-semana para o Bairro Alto apanhar umas bebedeiras com os amigos, e fazer férias.*”

Perante os diferentes tipos de postura, o Director-Geral afirma que *“Esse tipo de pessoas [os seguidores] não [os] queremos cá na empresa porque de facto nenhuma empresa os vai querer, pode trabalhar um ano ou seis meses, mas depois a empresa percebe o tipo de pessoa tem, e dentro daquilo que são as facilidades de contratação e de despedimento, acciona esses procedimentos.”*, e remata esta questão afirmando que *“(…) faz falta cultura empresarial, e de entendimento do que é a realidade empresarial do país nos jovens.”*.

Traçando um perfil de funcionário ideal, que se apoia *“(…) do esforço, da entrega, da dinâmica, do tipo de envolvimento, (…) colaboração que essa pessoa faz pode pensar como melhorar o serviço que está a fazer, e fala connosco”*, e que risca os apelidados de “seguidores”, os candidatos são seleccionados para entrevista consoante as habilitações, as competências que (supostamente) dominam, a experiência que possuem e a sua adequação às áreas de negócio da empresa, para então no decorrer da entrevista se perceber se de facto assim se comprova, as áreas de negócio para que estão mais direccionadas, e quais as expectativas dos candidatos face ao futuro. Este último dado é muito importante para a empresa uma vez que a direcção da empresa defende que se ambas as partes se identificarem costuma instigá-las a fazerem contratos sem termo. Por outro lado, se se considera que são *“(…) pessoas demasiado novas para termos um contrato sem termo e [por isso] fazemos bolsas de estágio”*.

Para concluir, há que mencionar que o ambiente que envolve o trabalho dos funcionários da *Another Step*, e a autonomia que lhes é disponibilizada, dentro do possível nas várias áreas de negócio, estimula a vontade de aprender e incentiva-os a dedicarem-se ao trabalho que têm em mãos.

Nota: A Educação Especial é um campo teórico-prático que não é abordado e explorado no currículo-base das Ciências da Educação na Universidade de Lisboa. Após a pesquisa de informação, justifica-se a inclusão da teoria específica sobre Educação Especial, uma vez que foi necessária a recolha dessa mesma informação para melhor conhecimento e entendimento da temática abordada, para então se construir este relatório (que não se foca na temática em si, mas na Formação de Adultos, professores, que, de forma profissional, trabalham nessa área).

## ANEXO 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA AO DIRECTOR-GERAL DA ANOTHER STEP

---

**Empresa:** Another Step.

**Objectivos gerais:**

- Caracterizar a *Another Step* segundo diversos parâmetros;
- Conhecer e caracterizar as práticas e políticas de uma entidade privada de Consultoria, Business Coaching e Formação na área da Qualidade de Serviços e Educação como a *Another Step*;
- Caracterizar o sistema de formação que a *Another Step* disponibiliza.

## Tema 1 – Caracterização da Empresa

Blocos Temáticos	Objectivos	Perguntas	Observações
<b>A. Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conhecer os objectivos da entrevista;</li> <li>- Pedir a colaboração do entrevistado, pois este é imprescindível para o êxito deste trabalho;</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas;</li> <li>- Pedir autorização para a gravação da entrevista;</li> </ul>		Deixar o Entrevistado à vontade, criando um clima agradável e informal
<b>B. História da empresa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e perceber o nascimento da <i>Another Step</i>, segundo a óptica do Director-Geral;</li> <li>- Perceber, de forma geral, a que se propõe a <i>Another Step</i>;</li> <li>- Entender quais as formas e linhas de orientação que guiam a acção da <i>Another Step</i>;</li> <li>- Conhecer os objectivos quer gerais, específicos e estratégicos da <i>Another Step</i>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é a <i>Another Step</i>? Como, quando e onde surge a empresa. Por quem?</li> <li>- Que necessidades tencionava suprir.</li> <li>- Qual a sua missão?</li> <li>- Qual a filosofia que guia a sua acção?</li> <li>- Quais os objectivos a que a <i>Another Step</i> se propõe?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem; necessidade.</li> <li>- Papel a desempenhar.</li> <li>- Filosofias; valores.</li> <li>- Objectivos específicos e estratégicos.</li> </ul>
<b>C. Organização Interna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a estrutura organizacional da empresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantos funcionários existem na empresa?</li> <li>- Quem faz o quê?</li> <li>- Como?</li> <li>- Onde?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filiais</li> </ul>

<p><b>D. Recursos Humanos e Materiais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o contexto diário da <i>Another Step</i>;</li> <li>- Perceber o ponto de vista do Director-Geral da <i>Another Step</i> quanto à sua forma de gestão da mesma.</li> <li>- Compreender qual o critério de selecção dos trabalhadores.</li> <li>- Saber se a <i>Another Step</i> dispõe de formadores internos e qual a sua formação;</li> <li>- Saber se a <i>Another Step</i> dispõe de formadores externos;</li> <li>- Compreender a forma de recrutamento dos mesmos;</li> <li>- Conhecer a importância que é atribuída ao CAP, identificando se este se apresenta como uma condição obrigatória ao recrutamento dos formadores;</li> <li>- Conhecer os recursos materiais disponíveis na empresa;</li> <li>- Saber quem providencia os recursos materiais necessários para as acções de formação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é um dia de trabalho na <i>Another Step</i>?</li> <li>- Que tipo de ambiente encontramos? Qual o tipo de relações entre trabalhadores e entre trabalhadores e o Director-Geral. Será este o contexto inicialmente idealizado por si?</li> <li>- Como é que se gere uma empresa?</li> <li>- Qual o tipo de dificuldades que encontra no dia-a-dia?</li> <li>- Qual a sua postura perante essas dificuldades?</li> <li>- Como é que foi feita a selecção dos trabalhadores?</li> <li>- Quais os parâmetros a que deu mais importância?</li> <li>- Ao nível dos recursos humanos, a <i>Another Step</i> dispõe de formadores internos? Qual a formação destes?</li> <li>- A <i>Another Step</i> dispõe de formadores externos? Se sim, como se processa o recrutamento dos mesmos?</li> <li>- O CAP é condição necessária para o recrutamento dos formadores?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente geral, relações entre os trabalhadores;</li> <li>- Entrevistas? Dispõem de uma base de dados? São sempre seleccionados os mesmos?</li> <li>- Salas Próprias? Materiais didácticos? Aluguer de Salas?</li> <li>- A <i>Another Step</i>, os formadores, quem solicita as formações (clientes) ou ambos.</li> </ul>
---	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais os recursos materiais que dispõe a <i>Another Step</i> para as acções de formação?</li> <li>- Quem providencia os recursos materiais necessários para o decorrer das formações?</li> </ul>	
<b>E. Parceiros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as parcerias que estão ligadas à empresa;</li> <li>- Conhecer a simbiose entre elas e a sua necessidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem são?</li> <li>- Suas funções?</li> <li>- Relações existentes.</li> </ul>	

## Tema 2 – Serviços de Consultoria que a empresa oferta

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>F. Geral</b> <b>Clientes / Público-alvo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber quem são os clientes da <i>Another Step</i>;</li> <li>- Saber se são estes que procuram cada um dos serviços que a <i>Another Step</i> oferece e se se inserem dentro de todas essas áreas;</li> <li>- Conhecer os acórdãos existentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipo de clientes procuram a <i>Another Step</i>?</li> <li>- Quem é que os contacta?</li> <li>- Tipos de acórdãos efectuados entre as várias entidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empresas / Autarquias e qual o seu tipo / indivíduos isolados que se inscrevem;</li> <li>- Empresa procura clientes, ou clientes procuram a empresa.</li> </ul>

<b>G. CAF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender como foi feita a selecção desta ferramenta como a ideal;</li> <li>- Perceber a metodologia utilizada;</li> <li>- Saber o que é que esta permite avaliar e como;</li> <li>- Conhecer o método de intervenção pelo qual a <i>Another Step</i> se rege;</li> <li>- Saber método de selecção das equipas.</li> <li>- Entender o processo de acompanhamento CAF.</li> <li>- Perceber até que ponto é que este modelo CAF é eficaz;</li> <li>- Perceber quem são os clientes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem e porque é que se seleccionou a CAF como ferramenta de avaliação de escolas;</li> <li>- Como é realizada a construção dos indicadores, dos questionários e dos instrumentos de auto-avaliação?</li> <li>- Quais os parâmetros que se pretendem avaliar;</li> <li>- Que tipo de intervenção há nas escolas antes e depois de correrem os testes;</li> <li>- Como são seleccionadas as equipas internas e externas? São sempre as mesmas?</li> <li>- Como é feito o acompanhamento CAF que encontramos descrito no site da empresa.</li> <li>- Se se observam mudanças verdadeiras.</li> <li>- Quem é que são os clientes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São feitos à medida ou são adaptados?</li> <li>- escolas e/ou autarquias;</li> </ul>
<b>H. Observatórios de Qualidade Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber o que são os Observatórios;</li> <li>- Conhecer a metodologia intrínseca para a criação dos mesmos;</li> <li>- Saber a metodologia utilizada para a realização destes observatórios;</li> <li>- Entender como funciona o processo de acompanhamento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No que consistem os Observatórios de Qualidade Escolar?</li> <li>- Como são criados os Observatórios?</li> <li>- Qual a metodologia utilizada.</li> <li>- Como é realizado o acompanhamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais os requisitos abordados</li> <li>- Processos: inquéritos / entrevistas</li> </ul>

<b>I. Observatórios Municipais da Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber o que são os Observatórios Municipais da Educação;</li> <li>- Conhecer os seus parâmetros e saber se cada um deles é procurado em separado ou num todo;</li> <li>- Perceber qual a metodologia aplicada na criação e seguimento destes observatórios;</li> <li>- Explorar um exemplo prático;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No que consiste este observatório?</li> <li>- Quais a base de trabalho?</li> <li>- O que é que lhe está inerente?</li> <li>- Qual a metodologia utilizada?</li> <li>- Exemplos de eficácia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parceiros, metodologias, aferição de necessidades.</li> </ul>
<b>J. Gestão por Processos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber as práticas necessárias para se efectuar uma gestão por processos;</li> <li>- Entender quais os agentes internos da <i>Another Step</i> e externos que estão subentendidos neste processo e como;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partindo, mais uma vez, de que se trata uma consultoria feita à medida do cliente, qual a metodologia utilizada?</li> <li>- Quem actua neste procedimento?</li> <li>- Quem redige o manual? E como.</li> <li>* [pedir <i>a posteriori</i> para ver o que se encontra num manual deste tipo]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inquéritos / entrevistas</li> </ul>

<b>K.</b> <b>Formação</b>	<b>Geral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a oferta formativa;</li> <li>- Identificar possíveis áreas formativas que mais se destacam;</li> <li>- Apurar o público-alvo a que se destinam as acções de formação administradas;</li> <li>- Identificar o design inerente à concepção da oferta formativa;</li> <li>- Conhecer o volume anual da oferta formativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a oferta formativa?</li> <li>- No que respeita à oferta formativa existem áreas mais procuradas? Se sim, quais?</li> <li>- Qual público-alvo a que se destinam as acções de formação?</li> <li>- Qual a lógica subjacente à concepção da oferta formativa? Esta é concebida por catálogo, por medida / necessidades ou por ambas?</li> <li>- (Caso a formação seja concebida apenas por uma, esclareça-nos o porquê desta oferta e não outra.)</li> <li>- É possível precisar quantas acções de formação são promovidas anualmente?</li> </ul>	
	<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a relação espaço-temporal das acções de formação;</li> <li>- Conhecer como é realizada a divulgação da formação;</li> <li>- Conhecer e compreender o processo de diagnóstico de necessidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a duração média das acções de formação?</li> <li>- Por parte da <i>Another Step</i>, existe divulgação da sua oferta formativa? Se sim, como se realiza esse processo?</li> <li>- A <i>Another Step</i> realiza algum tipo de diagnóstico de necessidades?</li> <li>- Quem os efectua?</li> <li>- Quais os procedimentos que aplicam?</li> </ul>	- Curto, longo ou a médio prazo.

	<p><b>Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a existência de práticas de avaliação;</li> <li>- Conhecer e caracterizar a avaliação da formação;</li> <li>- Identificar e perceber quais os principais eixos, pelos quais se guia a avaliação;</li> <li>- Compreender o tipo de avaliação que é realizada na empresa;</li> <li>- Identificar os intervenientes envolvidos na avaliação;</li> <li>- Identificar os instrumentos e técnicas mobilizadas para o processo avaliativo;</li> <li>- Compreender a importância da avaliação segundo a perspectiva do entrevistado;</li> <li>- Saber se a formação é certificada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe algum tipo de avaliação da formação? Se sim, com que intuito?</li> <li>- Quais as modalidades de avaliação praticadas?</li> <li>- Como é que consegue perceber se houve de facto mudança de comportamentos?</li> <li>- Na prática avaliativa, baseiam-se em algum critério referencial? Se sim, qual e porquê?</li> <li>- Em que momentos se realiza?</li> <li>- Quem realiza a avaliação?</li> <li>- Quais os instrumentos e técnicas utilizadas na prática avaliativa?</li> <li>- No seu ponto de vista, qual a pertinência da avaliação da formação?</li> <li>- Dado que a empresa ainda não é uma entidade privada acreditada, a vossa formação é certificada?</li> <li>- Perspectivas futuras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pressupostos básicos de avaliação, Atitudes perante a mesma;</li> <li>- Avaliação de impacto, quente e fria (no momento/satisfação)</li> <li>- Normas, critérios, métodos;</li> <li>- Atitude do entrevistado face ao processo de avaliação;</li> <li>- Tipos de públicos, projectos.</li> </ul>
--	-------------------------	--	---	---

### Tema 3 – Conclusão da entrevista

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>H. Final da Entrevista</b>	- Agradecer a participação do entrevistado, e todas as informações prestadas.	- Tem mais alguma informação que gostasse de acrescentar?  Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.	

## ANEXO 3 PROTOCOLO DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA AO DIRECTOR-GERAL DA ANOTHER STEP

---

### Tema 1 – Caracterização da Empresa

#### Bloco A - Legitimação da entrevista

**Entrevistador:** Muito boa tarde. Desde já agradeço a sua disponibilidade, pois é de extrema importância para a concretização deste trabalho. Gostava de pedir a sua permissão para a gravação da entrevista, sublinhando o facto de os dados obtidos serem estritamente confidenciais, e serão apenas utilizados para a realização do mesmo.

**Entrevistado:** Sim sim, está à vontade (risos).

#### Bloco B – História da Empresa

**Entrevistador:** O que é a *Another Step*? Como, quando e onde surge a empresa. Por quem? Que necessidades tencionava suprir?

**Entrevistado:** Esquecendo toda a experiência empresarial anterior que todos nós já tínhamos antes de montarmos a *Another Step*, as escolas e as instituições públicas têm que instruir dentro das suas organizações metodologias de auto-regulação. Dentro das metodologias de auto-regulação, que há várias, a gestão da qualidade, a gestão da melhoria, há vários modelos. Nós já trabalhávamos com algumas organizações aplicando alguns modelos, e reparámos que era uma boa área de negócio, nomeadamente e relativamente à parte de educação, que agora é obrigatório por lei mesmo, as escolas fazerem essa auto-regulação, e nós já nos conhecíamos de outros projectos e decidimos criar uma empresa como sócios para desenvolver esta área de negócio. Para já, o focus de desenvolvimento da empresa era, e foi e ainda continua a ser, a gestão da qualidade nas organizações públicas.

**Entrevistador:** Quais os objectivos específicos e estratégicos pelos quais a empresa se guia?

**Entrevistado:** (risos). Os objectivos estratégicos... O objectivo estratégico é fazer sempre um bom serviço ao cliente. Acima de tudo, portanto, não temos problemas de domínio dos conceitos das metodologias com que trabalhamos, portanto, é só ter um cliente satisfeito com o nosso trabalho. Negociamos com o cliente esse propósito, portanto, como objectivo estratégico é termos clientes satisfeitos, depois também temos como objectivo estratégico conseguir alcançar os cem clientes até ao final do ano, neste momento estamos perto dos sessenta, portanto, penso que também vamos conseguir, outro dos objectivos fundamentais, porque a empresa tem várias áreas de negócio, é que a empresa seja auto-sustentável financeiramente, através só do projecto da gestão da qualidade das organizações públicas, nomeadamente escolas, e creio que vamos conseguir fantasticamente ao fim do primeiro ano atingir o breaking point da empresa.

### **Bloco C – Organização Interna**

**Entrevistador:** A nível de organização interna, quantos funcionários existem na empresa?

**Entrevistado:** Nós funcionários, colaboradores... o termo funcionários já não se costuma usar, fala-se em colaboradores da empresa. Nós em termos de colaboradores temos três num projecto-embrião *Another Step* no Porto, e aqui em Lisboa temos, um, dois, três, quatro, cinco colaboradores. (risos). Para além disso somos cinco sócios.

**Entrevistador:** Dos existentes, quem faz o quê?

**Entrevistado:** Quem faz o quê... Eu sou o Director-Geral, a Melissa é a Directora de Projectos, portanto, faz toda a gestão de projecto e coordenação dos nossos consultores de projecto, depois temos a Patrícia e a Cláudia que desenvolvem a parte do Apoio à Formação às Autarquias, que é a outra área de negócio, a Ana Catarina que faz o nosso Atendimento e Gestão das Plataformas, em termos dos nossos questionários na Internet, temos o António Mota, que é o nosso Gestor Comercial, apresenta o nosso produto nas escolas, faz as nossas voltas, e depois temos no Porto o Carlos Macete e Cunha, que é o Gestor de Projecto no Porto, e os Comerciais, a mulher do Carlos Macete e Cunha, e a Eugénia (risos).

**Entrevistador:** Portanto, há uma *Another Step* em Lisboa e outra no Porto. Qual delas é a sede? Qual a ligação entre elas?

**Entrevistado:** A sede é aqui, e depois temos um Gestor de Projecto no Porto, a desenvolver um projecto embrionário lá.

**Entrevistador:** Mas que responde sempre à sede...?

**Entrevistado:** Sempre.

**Entrevistador:** Ok.

## **Bloco D – Recursos Humanos e Materiais**

**Entrevistador:** Só mesmo para conhecer o contexto diário de trabalho da *Another Step*, como é um dia de trabalho?

**Entrevistado:** Extenuante. (risos). Um dia de trabalho de empresa é... nós temos aqui várias dimensões, vários trabalhos a decorrer ao mesmo tempo e daí não ser sempre igual, e isso é uma das coisas interessantes, é que todos os dias temos coisas diferentes. É os mails, os telefonemas, o desenvolvimento do conteúdo, o desenvolvimento de formação, o ajuste de determinadas agendas que tínhamos e que vão sendo alteradas, portanto, há uma dinâmica muito grande e a própria empresa tem que se ir indo adaptando, sendo flexível naquilo que são as exigências do mercado, e as exigências dos clientes, portanto, um dia nunca é igual ao outro.

**Entrevistador:** Então e que tipo de ambiente de trabalho é que encontramos? Qual o tipo de relações entre trabalhadores e entre trabalhadores e o Director-Geral, entre os próprios...

**Entrevistado:** Esta é uma empresa pequena, não é? Neste momento, nós aqui a trabalhar somos sete, mais três no Porto, mais uma pessoa que nos faz o acompanhamento tecnológico, e somos cinco sócios. Portanto, é muita gente, mas de facto aqui a trabalhar são sete pessoas, e entre essas sete pessoas há ou eu tento criar um ambiente familiar, não quer dizer que consiga, mas tento criar um ambiente em que as pessoas, dentro daquilo que são as orientações gerais da empresa, tenham alguma autonomia. Uma empresa que sabe valorizar o potencial de cada um dos seus

colaboradores, não são funcionários, portanto, não tenho uma perspectiva Fordiana da gestão, nada burocrática, em que as pessoas acima de tudo somos parceiros de um projecto e todos merecem esse respeito de parceiros de projecto, há linhas gerais de trabalho mas dentro dessas linhas gerais, enfim somos tão poucos que dá perfeitamente para termos uma relação próxima de amizade, inclusivamente, sem pôr em causa as linhas de... a hierarquia estará sempre presente como é óbvio mas tentamos que isso não seja nenhum tipo de impedimento. O que eu sinto sempre das pessoas é que nós somos uma empresa que está a contratar jovens, acima de tudo, porque a nossa área é uma área jovem, com dinâmica e com envolvimento, não creio que as Universidades estejam a preparar os jovens para trabalhar nas empresas. Portanto, eu acho que qualquer jovem hoje em dia que sai de uma faculdade tem a ideia de que quer um emprego e não propriamente um trabalho, e se é facto que a maior parte das empresas são constituídas por pessoas que subiram na vida a custo, em que hipotecaram casas, os carros, sacrificaram a vida pessoal e familiar para ter uma empresa e criar um negócio, depois muitas vezes os jovens recém-licenciados vêm para as empresas, como se as estas fossem deles, e exigem condições que as empresas, especialmente a nossa, que é uma empresa relativamente recente, temos dois anos de trabalho, e ainda não está com sustentação, os jovens muitas vezes não entendem isso, quer dizer, nem compreendem, nem estão dispostos a dar uma... a verificar “vamos ver se dá”.

**Entrevistador:** Julgo que isso também tenha a ver com o facto de termos nascido numa altura em que as facilidades estão à tona...

**Entrevistado:** Pensam vocês! Pensam vocês! Por isso é que nós temos cada vez mais desemprego, e temos cada vez mais pessoas a trabalhar para o Estado. Isto foi tudo ao ar, isto é que é a economia global, quer dizer, as pessoas endividaram-se de tal maneira que nem os próprios bancos conseguem satisfazer, nem cobrar o que as pessoas devem ao banco. Portanto, os bancos facilitaram de tal maneira as coisas, em que qualquer miúdo a partir dos dezassete anos, desde que o pai seja fiador, pode comprar uma casa de duzentos e dez mil euros, em que isso aconteceu, e de repente as pessoas não têm como pagar, nem os bancos têm como cobrar, se não têm como cobrar não têm dinheiro como pagar às outras pessoas, e está aqui uma pescadinha de rabo na boca. Enquanto as pessoas não, os jovens acima de tudo. Há dois tipos de jovens se quiseres, aqueles que são tipicamente seguidores e aqueles que são líderes. E se eu entendo que um líder pode entrar numa empresa com algumas expectativas, mas tem que durante um tempo pagar

para ver, para experimentar, para dar o benefício da dúvida, pode pensar que vale mais mas dar o benefício da dúvida até ter provas dadas, e há aqueles que, provavelmente não interessam às empresas de facto, que são apenas seguidores e que qualquer coisa lhes serve, não sabem muito bem, querem o tal emprego dos mil e quinhentos, mil e trezentos euros por mês, que interessa é ter um carro e ir ao fim-de-semana para o Bairro Alto apanhar umas bebedeiras com os amigos, e fazer férias. Esse tipo de pessoas nós não queremos cá na empresa porque de facto nenhuma empresa os vai querer, pode trabalhar um ano ou seis meses, mas depois a empresa percebe o tipo de pessoa é que tem, e dentro daquilo que são as facilidades de contratação e de despedimento, acciona esses procedimentos. Eu acho que faz falta cultura empresarial, e de entendimento do que é a realidade empresarial do país nos jovens.

**Entrevistador:** Como são geridos os problemas quando os há?

**Entrevistado:** Os problemas são sempre geridos directamente com as pessoas, não temos que mandar recados por ninguém. (risos). Portanto, sentamos à mesa, conversamos, e tentamos ultrapassá-lo. Têm surgido problemas que através da conversação os temos conseguido ultrapassar, nós somos flexíveis e também gostamos que as pessoas do outro lado também o sejam.

**Entrevistador:** Claro. Tendo em conta o que se tem dito ao longo da entrevista, qual a cultura da *Another Step*?

**Entrevistado:** Partilha, respeito, autonomia, empreendimento, flexibilidade.

**Entrevistador:** Tendo em conta que sabe bem o que pretende, a forma como gere o ambiente tanto na perspectiva de empregador, como de quem trabalha, qual é o seu ponto de vista geral do como se gere uma empresa?

**Entrevistado:** Uma empresa gere-se do dia-a-dia. Antes haviam grandes modelos empresariais, e continuam a haver alguns modelos empresariais, que valem apenas como guide lines, como estruturas de orientação, na prática quando nós temos a empresa temos que a gerir, e acima de tudo, temos que ter flexibilidade. Uma empresa hoje em dia que não seja flexível, parte pelo elo mais fraco, e essa flexibilidade parte também das pessoas que trabalham dentro da empresa. Há muitos jovens, e eu volto a falar nos jovens, que acima de tudo é o nosso target de emprego, é criar oportunidades aos jovens que vêm muito formatados, com pouca autonomia, que chegam cá e querem

é que lhes digam como é que aquilo se faz, e a partir daí fazerem sempre da mesma maneira, como se nós vendêssemos copos. O nosso produto é um copo, um copo faz-se assim e é vendido desta maneira. Mas nós não vendemos copos, nós vendemos serviços, nós vendemos consultoria, nós vendemos qualidade, nós vendemos brainware, e isso não é uma coisa que seja formatada, se fosse assim tinha aqui duzentas ou trezentas pessoas e dizia-lhes “isto é o produto que vocês vão fazer para o mercado”, e não é isso. Portanto são essas considerações todas que levam a que a maior parte dos modelos empresariais, no limite cada empresa deverá ter apenas um modelo empresarial, com inspiração mais burocrática ou menos burocrática, eu a minha inspiração, devo dizê-lo, é que os meus colaboradores entendam a empresa como algo deles, e não propriamente como uma comissão de serviços, não venham aqui fazer uma comissão de serviços, que entendam que isto é algo a que me vou dedicar porque sei que, inclusivamente, no final do ano vou participar nos lucros da empresa. Não existe uma remuneração fixa mensal mas nós solicitamos os nossos colaboradores a tirarem uma hora por dia para pensar no que gostariam de fazer, naquilo que poderiam fazer, e naquilo que poderiam acrescentar à própria empresa, para que as pessoas se sintam bem aqui dentro, e entendam a empresa e este espaço como também deles, e não em que alguém lhes está a dar ordens e não os compreende e que não tem em conta o ponto de vista deles.

**Entrevistador:** Embora cada dia seja diferente, qual o tipo de dificuldades que normalmente enfrenta?

**Entrevistado:** Inexperiência emocional de relações humanas dos nossos colaboradores.

**Entrevistador:** Dentro dessas dificuldades, qual é a sua postura? Porque lá está é aquela questão que falámos do ouvir o que o outro tem para dizer e tentar manter uma flexibilidade entre ambas as partes e isso não deve ser muito fácil para um Director-Geral que, se por um lado tenta ser “amigo”, por outro lado é o “chefe”...

**Entrevistado:** É a questão da conversação. Eu costumo dizer sempre a todas as pessoas que não só, a flexibilidade dessas pessoas é para aprender connosco, mas nós também vamos aprendendo com essas pessoas, e vamos percebendo a forma como temos que reagir com eles, a forma como mudar a nossa atitude perante aquilo que é... cada pessoa é uma pessoa, e tem uma personalidade própria, mas dar sempre prioridade sendo que conversando as pessoas poderão solucionar...

**Entrevistador:** as questões que provocam artrito.

**Entrevistado:** Isso mesmo.

**Entrevistador:** Quanto ao critério de selecção dos “colaboradores”, como é feita essa selecção?

**Entrevistado:** Nós temos um perfil e quando as pessoas se candidatam, nós depois desse perfil seleccionamos as pessoas segundo as competências que supostamente dominam, têm, fazemos sempre uma entrevista, e face a entrevista ou o tipo de expectativa que essa pessoa tem para o seu futuro, não é? Há pessoas que vêm aqui e dizem-nos claramente que estão apenas numa fase da vida em que gostam de experimentar “vamos ver, mas ainda não é isto que eu quero”, há pessoas que dizem “é mesmo isto que eu quero” e tal e estou desesperado quase (risos) para ter este emprego, e há outras pessoas que dizem claramente “ok, estou disposto a durante um ano experimentar e ver como funcionamos e relacionamos entre nós, a empresa e eu”, e depois, dentro de um ano a empresa pode-se identificar com a pessoa ou não, ou a pessoa pode querer sair, apesar de nós instigarmos as pessoas a fazer contratos sem termo, temos pessoas que querem contratos com termo, e outras pessoas que são demasiado novas para termos um contrato sem termo e fazemos bolsas de estágio. São jovens que muitas vezes não sabem muito bem o que vão fazer da vida, mas damos a oportunidade de experimentar aqui se é isto que querem ou algo parecido com isto.

**Entrevistador:** No fundo acaba um pouco por ser contraditório... quer dizer, toda a gente quer emprego e declinam essas condições (risos)

**Entrevistado:** (risos) É verdade, é verdade... Mas o que eu costumo dizer às pessoas é eu, nós, a nossa empresa, pode criar o emprego, mas quem o mantém é cada uma delas. Portanto, nós damos oportunidade. Lá está, há aquele emprego e qualquer pessoa pode tê-lo, agora quem o vai manter é essa pessoa.

**Entrevistador:** Claro... depende dos esforços...

**Entrevistado:** Exactamente... Dos esforços, da entrega, da dinâmica, do tipo de envolvimento, mesmo a colaboração que essa pessoa faz pode pensar como melhorar o serviço que está a fazer, e fala connosco e nos diz “isto podia ser feito da tal maneira”, e muitas vezes, algumas situações que temos tido aqui e que já melhorámos por sugestões

dos nossos colaboradores, e não propriamente... ou seja, não há nada pré-definido, nós estamos em evolução constante.

**Entrevistador:** Quais são os parâmetros a que deu mais importância nesses critérios de selecção?

**Entrevistado:** As habilitações, uma componente de experiência, e a adequação, face à experiência que teve, àquilo que são as nossas áreas de negócio, há pessoas que entram numa determinada área da empresa, em que nós a pouco e pouco percebemos que era melhor estarem noutra área da empresa e vamos tentando fazer esse encaminhamento da pessoa para a outra área de negócio da empresa.

**Entrevistador:** A *Another Step* dispõe de formadores internos?

**Entrevistado:** Neste momento sim.

**Entrevistador:** Qual a formação deles?

**Entrevistado:** Formação de Adultos, portanto, ambas são licenciadas em Ciências da Educação, e a Patrícia está a terminar o Mestrado em Formação de Adultos, a Cláudia acho que não está a tirar Mestrado ainda.

**Entrevistador:** E externos? Há?

**Entrevistado:** Para as nossas necessidades internas, sim.

**Entrevistador:** E como é que se processa o recrutamento dos mesmos?

**Entrevistado:** Mediante o tipo de formação que precisamos vamos ao mercado, sabemos quais são as empresas que fazem o tipo de serviço que precisamos, e contratamos para o efeito pretendido.

**Entrevistador:** O CAP é condição necessária para esse recrutamento [dos internos]?

**Entrevistado:** Não. O CAP é necessário para os nossos formadores. Os nossos formadores precisam deste tipo de certificação dado o nosso mercado, precisam de certificação CAP e certificação FOCO, que é a certificação que permite que as acções de formação feitas pelos nossos formadores sejam contabilizadas para a progressão da carreira dos professores. Depois precisamos do CAP porque nos garante algum domínio das tecnologias e metodologias da tecnologia.

**Entrevistador:** No que respeita aos recursos materiais, de que tipo de materiais dispõe a *Another Step* nas suas acções de formação?

**Entrevistado:** Recursos materiais? Computadores, escritório, o Quadro...

**Entrevistador:** A nível da Formação, disponibiliza materiais para que esta ocorra?

**Entrevistado:** A Formação é um pequeno passo ainda da nossa empresa. A Formação neste momento são vinte por cento do nosso negócio, portanto, vai ser uma área muito importante, e provavelmente, a mais importante penso que há muito mais a fazer na nossa empresa do que aquilo que temos feito até este momento, mas neste momento corresponde a apenas vinte por cento da facturação da empresa, portanto, não estamos especificamente direccionados, para já, para a Formação. Nós queremos metodologias da Gestão da Qualidade, metodologias de aplicação das tecnologias. A formação é apenas uma componente da Formação de Professores que a Patrícia e a Cláudia estão a desenvolver, e é uma componente de negócio que nós temos, e que é sobretudo de Consultoria aos Municípios, na parte de Educação, e depois fomos convidados a desenvolver aquela área de negócio.

### **Bloco E – Parceiros**

**Entrevistador:** No que respeita a parceiros, a *Another Step* tem alguma parceria?

**Entrevistado:** Sim...

**Entrevistador:** Quem são? Quais as funções que desempenham? E quais as relações existentes...

**Entrevistado:** Muito bem... O nosso principal parceiro neste momento é a CIL, que é uma empresa prestadora de serviços para as Autarquias, onde nós somos Consultores estratégicos no que se refere aos serviços na Educação. Depois temos outro parceiro que é a Hugo Caldeira Unipessoal, Lda., que é outra empresa que desenvolve serviços, mais propriamente relacionados com as Cartas Educativas, e estamos a desenvolver neste momento mais dois tipos de parcerias, uma com a Microsoft, para formação em produtos Microsoft, e outra com a Porto Editora para formação em produtos Porto Editora, nomeadamente, Escola Virtual. Temos também uma parceria com a Universidade Católica Portuguesa, no âmbito do tratamento estatístico dos nossos dados

no levantamento de dados nas escolas, com a Universidade Católica, mais especificamente CESO – Centro de Estudos e Sondagens de Opinião.

## **Tema 2 – Serviços de Consultoria que a empresa oferta**

### **Bloco F – Geral [Clientes / Público-Alvo]**

**Entrevistador:** No que se refere aos Serviços de Consultoria prestados pela empresa, que tipos de cliente procuram a *Another Step*?

**Entrevistado:** Autarquias e escolas, mas dentro daquilo que são os nossos clientes específicos, são empresas públicas ou com uma dimensão pública, embora nós também trabalhemos com escolas privadas obviamente, ou com organizações privadas.

**Entrevistador:** E quem é que as contacta? A *Another Step* ou...

**Entrevistado:** Nestas situações temos um Consultor Comercial que nos faz um... que vai para... enfim, vamos ter o carro da empresa para ele se deslocar, e que faz, apresenta o nosso produto às organizações, mas a maior parte das vezes, ou muitas vezes, é pela fama já da empresa junto de outros clientes, que nos contactam com a necessidade da prestação dos nossos serviços.

**Entrevistador:** Como e qual é o tipo de acórdãos realizado entre as várias entidades?

**Entrevistado:** Fazemos uma proposta e há um contrato específico da nossa relação comercial com eles. Estamos a falar de clientes?

### **Bloco G – CAF**

**Entrevistador:** Especificamente sobre a CAF, quem e porquê é que foi seleccionada a CAF como a ferramenta de avaliação de escolas?

**Entrevistado:** Bem, existem várias ferramentas de gestão da qualidade e de gestão da melhoria, a EFQM, a Balanced Scorecard, ISO... A CAF é uma ferramenta gratuita,

todas as outras são pagas, por razões óbvias nós escolhemos a CAF como sendo a nossa base de prestação de serviços.

**Entrevistador:** Então e como é que é feita a selecção dos indicadores, dos questionários e dos instrumentos de auto-avaliação?

**Entrevistado:** O modelo é público, o modelo tem por base o modelo da EFQM, a Comunidade Europeia fez um contrato com a EFQM no sentido de se desenvolver uma ferramenta gratuita e mais simples de utilizar, no que diz respeito à concepção dos instrumentos, sendo que os instrumentos são pré-concebidos e através de uma instituição europeia que é a EIPA, European Institute for Public Administration. Portanto, isto tudo é tornado público, os instrumentos estão feitos, e a questão dos indicadores é, nós temos uma base de dados de indicadores que foi feita por nós, e em cada escola, as próprias escolas vão afinando e refinando e colocando mais indicadores e nós vamos aumentando a nossa base de dados, sempre validando a dimensão de cada um dos indicadores.

**Entrevistador:** Então no fundo os instrumentos, embora estejam adaptados, depois são aplicados como se fossem à medida das necessidades...

**Entrevistado:** São sempre feitos à medida da necessidade de cada escola. Portanto, o que nós garantimos é que o modelo tem que ser aplicado com aquele rigor, com aquela estratégia, agora o tipo de indicadores que se utilizam, cada escola pode afiná-los, propor novos, depois o que nós vemos é a coerência daquele indicador, com o critério e o sub-critério da CAF a que eles pertencem.

**Entrevistador:** Quais os parâmetros que normalmente se pretendem avaliar?

**Entrevistado:** São aqueles nove da CAF. Tens lá essa informação, não tens?

**Entrevistador:** Sim. Que tipo de intervenção há nas escolas antes e depois de correrem os testes?

**Entrevistado:** Então, começamos com a apresentação do produto, depois negociação para a venda dos nossos serviços para a contratação, e, num passo três, a planificação do nosso trabalho de intervenção na escola, e, num passo quatro, começamos a dar a formação à equipa local que vai aplicar o projecto de gestão da qualidade.

**Entrevistador:** Como é feita a selecção das equipas internas e externas? São sempre as mesmas? Como é que...

**Entrevistado:** Nós dizemos qual é o perfil que cada equipa interna deve ter, o perfil das pessoas, nove pessoas, oito pessoas, pais, encarregados de educação, representantes do grupo do pessoal docente, os alunos, isso está definido no modelo, agora, o órgão de gestão é que vai seleccionar as pessoas que preenchem esses critérios.

**Entrevistador:** Hum hum... O acompanhamento CAF que encontramos descrito no site da empresa, como é que é feito?

**Entrevistado:** Como é que é feito o acompanhamento?

**Entrevistador:** Sim, no site da empresa, no separador que fala da CAF, encontramos um tópico que se refere à existência de um acompanhamento da CAF...

**Entrevistado:** Fazemos um acompanhamento através de reuniões de formação presenciais, as reuniões de acompanhamento inicial, através de e-mail, por telefone, etc...

**Entrevistador:** Observam-se mudanças verdadeiras?

**Entrevistado:** Onde? Nos clientes? Sim. (risos). Sim, porque a nossa primeira preocupação é, não tanto com resultados estratégicos para já, mas a criação de cultura de qualidade e de melhoria dentro dessas organizações, e nesse sentido os resultados são obtidos.

**Entrevistador:** Neste caso específico da CAF, os clientes são as escolas mesmo ou as autarquias?

**Entrevistado:** Neste momento, nós trabalhamos sobretudo com escolas, mas a CAF é um modelo de gestão da qualidade de organizações públicas, e pode ser usada por qualquer organização pública a pode usar, ou um departamento de uma organização.

**Entrevistador:** Mas nesse caso, se o cliente for a autarquia, o público-alvo, embora sejam as escolas, o modelo pode não estar adaptado...

**Entrevistado:** Não. O modelo está sempre adaptado. É um pouco como... por exemplo as nossas estradas: eu para ir de Lisboa ao Porto utilizo a auto-estrada A1, agora o tipo de carro que eu uso pode mudar, mas o modelo é sempre aquele. Portanto, na CAF, o

que nós temos é um modelo. Se eu alterar o modelo não garante, digamos, o rigor, nem o resultado da aplicação do modelo de gestão da qualidade. Portanto, desde que eu garanta que aquele modelo é coerente e aplicado daquela forma, como a Teoria da Qualidade diz, o que vai acontecer é que aquela organização, ao adequar à sua realidade os indicadores que permitem responder aos nove critérios da CAF vai certamente contribuir para a sua melhoria, e para a criação de cultura para a melhoria.

**Entrevistador:** A nível de financiamento específico para a CAF, quem é que faz a gestão, como, com base em que parâmetros...?

**Entrevistado:** Os nossos clientes é que sabem como é que vão fazer essa gestão, quando adquirimos a consultoria, e depois vão utilizar as ferramentas financeiras próprias que têm ao seu dispor, quer seja orçamento privativo, seja o orçamento de estado, ou o orçamento público. Mas depende. Há escolas que nos contratam com o orçamento privativo, outras que preferem o orçamento público, outros que usam a finalidade, que é o... para o qual foi desenvolvido o equivalente financeiro, é o número de horas que eles têm para gerir, que podem ser atribuídas a professores, ou transformadas em dinheiro, e o grupo pode usar esse dinheiro para nos contactar.

## **Bloco H – Observatórios de Qualidade Escolar**

**Entrevistador:** No que respeita aos Observatórios de Qualidade Escolar, gostava que falasse um pouco sobre no que é que eles consistem, como são criados...

**Entrevistado:** Os Observatórios têm duas dimensões: tem uma dimensão de questionários, e uma dimensão de grupo de reflexão. Nos questionários vamos, acima de tudo, tentar saber, aos clientes e pessoas da organização, o grau de satisfação relativamente ao serviço prestado pela escola, como qualquer outra organização. Depois temos um grupo de reflexão, que vai trabalhar temas de posicionamento estratégico futuro da organização. Portanto, juntando aquilo que as pessoas pensam da organização, presente nos questionários, e aquilo que é um grupo de reflexão ou sobre o posicionamento estratégico da organização, nós conseguimos antever entre o confronto, federação destes dois núcleos, projectos educativos para a organização, no caso das escolas, vai permitir aproximar-se daquilo que é a expectativa do cliente, mas também posicionar-se estrategicamente relativamente ao futuro, com o desenvolvimento de

zonas industriais, ou de bairros residenciais, portanto, conseguir captar determinado tipo de públicos.

**Entrevistador:** E como é que é feito esse acompanhamento?

**Entrevistado:** Nós temos a metodologia definida, nós fazemos, como eu já disse à pouco, as reuniões de preparação destes grupos, explicamos como é que funciona, mas mais uma vez eles têm a liberdade de escolher os indicadores que vamos usar no questionário, e têm a liberdade de escolher a composição dos grupos de reflexão, embora nós... porque isto tem que ser feito, são ferramentas... bem, o modelo é este, mas o seu conteúdo é feito à medida para cada uma das organizações. Mais uma vez, a organização é responsável por aquilo que escolhe, nós certificamos, se me é possível utilizar esta palavra, nós garantimos que o modelo é bem aplicado.

**Entrevistador:** E a nível de financiamento específico para este campo?

**Entrevistado:** Está tudo incluído no projecto de consultoria. Portanto, o projecto de consultoria que a *Another Step* coloca à disposição das escolas, envolve a CAF, os Observatórios, a Framework de Desenvolvimento Pedagógico, e Seminários. Cada um deles é uma peça fundamental do nosso serviço de consultoria, a quatro anos, e vamos desenvolvendo-os ao longo dos quatro anos.

## **Bloco I – Observatórios Municipais de Educação**

**Entrevistador:** Em relação aos Observatórios Municipais...

**Entrevistado:** Foste tirar isso ao site, foi?

**Entrevistador:** Hum hum...

**Entrevistado:** Os Observatórios Municipais é um pouco direccionado para os Municípios, os nossos observatórios de satisfação que temos para as organizações escolares. Mas os objectivos são os mesmos, é fazer questionários sobre políticas da autarquia, na área da educação, e pôr grupos de reflexão, a reflectir e a ponderar o futuro da educação, já não só da organização, mas da educação, como das políticas da organização do próprio concelho.

## Bloco J – Gestão por Processos

**Entrevistador:** Partindo, mais uma vez, de que se trata de uma consultoria feita à medida, no que se refere à gestão por processos...

**Entrevistado:** Nós não fazemos, de facto, uma Gestão de Processos directa como... a gestão de processos é o critério cinco da CAF. A CAF trabalha várias dimensões, e nós colocámos a gestão por processos, e um dia destes temos que actualizar o site sobre isso, é uma das áreas de interesse que as organizações têm, e que nós desenvolvemos com eles. Mas a ideia é dizer-lhes que, de facto, a gestão por processos é a parte integrante do que é a CAF, ou a metodologia CAF, e nesse sentido, faz parte do desenvolvimento de acções de melhoria, e acções de análise daquilo que é o critério cinco da CAF, que é a gestão por processos.

**Entrevistador:** Portanto, quem é que actua neste procedimento? Quem é que rediz o manual que também é mencionado no site?

**Entrevistado:** O manual de...?

**Entrevistador:** Sim, o manual elaborado a partir desta gestão por processos...

**Entrevistado:** O que nós fazemos, no âmbito da gestão por processos, cada processo tem que ser descrito, nós temos processos chave, os processos de suporte, cada um deles tem uma maneira de ser descrito, responsável, a descrição de cada função, a descrição do processo, e portanto, tudo isso faz parte daquilo que as escolas ou as organizações devem fazer. Portanto, nós pomos à disposição deles, mais uma vez, a metodologia e os suportes onde eles se registam, mas eles, estas nossas organizações, é que têm que reflectir, em grupo e depois nós validamos a reflexão que eles fazem, sobre cada uma das dimensões dos diferentes processos que têm, ou seja, nós não vamos para lá com metodologias... não! Com tudo pré-concebido, isto é uma metodologia que envolve toda a organização na aprendizagem dos seus próprios processos. Eles vão descobrir-se, uma segunda vez, e que estão a aplicar os nossos produtos.

## **Bloco K – Formação**

### **Bloco K.1 – Geral**

**Entrevistador:** Quanto à Formação, o site refere algumas ofertas formativas, mas só destaca três ou quatro.

**Entrevistado:** Nós fazemos formação à medida. Se nos contactarem e disserem “Nós precisamos de uma formação nesta área”, nós vemos se temos ou não consultores para o fazer, e decidimos ou não avançar com essa consultoria. Agora de resto, damos formação ADOC nas nossas áreas de negócio.

**Entrevistador:** E há alguma área que seja mais procurada?

**Entrevistado:** Sim.

**Entrevistador:** Que é?

**Entrevistado:** A Gestão da Qualidade. E é essa altura, quando nos contactam que nós para além de.... A questão é, a CAF, como disse há bocadinho, tem uma série de reuniões, e essas reuniões são a transmissão de conhecimento para a organização, o nosso objectivo é que a organização se autonomize e que ao fim de quatro anos não precise mais de nós para a gestão da qualidade, portanto, criação de cultura, de estratégias, de metodologias, e que eles próprios se vão, eles próprios vão apreender todos estes instrumentos e depois começam a aplicá-los de uma forma natural. Portanto, quando nos falam em formação, quando nos contactam, não é para uma formação desgarrada, até porque... o nosso campo de acção é com a gestão da qualidade e com a consultoria dentro dessas organizações, quando nos pedem formação específica, o que nós fazemos é “Ok, nós podemos fazer isso, mas temos é este projecto, que é muito mais abrangente, muito mais isto e isto e isto e tal”, então essas pessoas acabam por aceitar.

**Entrevistador:** Então e nestas acções de formação o público-alvo é o mesmo que das anteriormente referidas?

**Entrevistado:** Sim, e sempre na área da educação.

**Entrevistador:** É possível precisar quantas acções de formação são promovidas anualmente?

**Entrevistado:** Anualmente? Se eu pensar que cada vez que estou com uma equipa numa escola, estou a formá-los, eu, a Melissa, o António, e quem mais for à escola, e tendo em conta que neste momento temos cerca de mais de cinquenta clientes, por ano, nós vamos às escolas, a cada escola, vamos três vezes, portanto, cinquenta vezes três vezes, estamos a falar de cento e cinquenta momentos de formação, já incluídos nos nossos serviços.

## **Bloco K.2 – Metodologia**

**Entrevistador:** Há uma duração média dessas acções de formação ou momentos de formação?

**Entrevistado:** Ora bem, temos sempre acções mais curtas também, que são as de apresentação, nos questionários, quando fazemos um Seminário com a escola demora uma hora, em que falamos de qualidade, do projecto de qualidade para a sua organização e para outras acções para além disto, demora duas horas. A acção sobre a CAF, os momentos de aplicação da CAF na organização, são cerca de duas horas, duas e meia.

**Entrevistador:** Existe divulgação desta oferta formativa?

**Entrevistado:** Existe divulgação dos nossos serviços, e dentro das opções de formação que nós colocamos à disposição dos nossos clientes, lá no site existe de facto informação sobre formação que contempla essas dimensões.

**Entrevistador:** É feito algum tipo de diagnóstico de necessidades?

**Entrevistado:** É feito sempre à medida. A própria entidade para vir ter connosco é porque ela própria sabe o que necessita e nós, como disse há bocadinho, se nós tivermos os consultores para poder fazer avançamos senão dizemos que não podemos...

**Entrevistador:** Neste sentido, quem são estes consultores? Quem é que efectua a formação e que procedimentos aplicam?

**Entrevistado:** Quem aplica são os nossos consultores. Portanto, a ideia é que todas as pessoas da nossa organização saibam fazer um pouco de tudo.

### Bloco K.3 – Avaliação

**Entrevistador:** Continuando com a formação... é realizado algum tipo de avaliação da formação?

**Entrevistado:** Sim, senhor. Nós no fim de um ano a trabalhar com os nossos clientes enviamos um e-mail com um link na Internet para que eles de forma anónima fazem a avaliação dos nossos serviços.

**Entrevistador:** Mas então não é apenas da formação...

**Entrevistado:** Não é essencialmente da formação, mas de cada uma das componentes dos nossos serviços, é isso e a comunicação, o nosso site, a forma como nos posicionamos com eles, o tipo de apoio prestado.

**Entrevistador:** Então pode-se considerar que é mais uma avaliação a frio?

**Entrevistado:** Avaliação?

**Entrevistador:** A frio... no sentido em que apenas se efectua uma avaliação depois de um dado período, neste caso um ano, e ser apenas de satisfação... ou é mais de impacto também?

**Entrevistado:** O problema é que as escolas não estão habituadas a fazer aquilo que costumamos chamar *roy investment*, que é uma das componentes que nós, e eu já tentei implementar nas escolas que é perceber o retorno da formação e dos nossos serviços e do que eles acabam por fazer, mas neste momento o nosso cliente quer é ter uma metodologia, ter um projecto sustentado de gestão da qualidade para que quando venha a inspecção à escola se possa mostrar que se tem aquele projecto, mais do que qualquer outra coisa. Neste momento esse passo ainda é muito cedo. A qualidade não se verifica ao fim de um ano, é um pouco como o sucesso... O sucesso eu não o percebo ao fim de um ano, logo ao fim de três meses também não consigo ver. Daqui a quatro anos posso-lhes perguntar “Ok, agora que estivemos quatro anos consigo qual acha que foi o impacto daquilo que nós estivemos a fazer convosco?”, porque são várias ferramentas, umas são aplicadas no primeiro ano, outras no segundo, depois no terceiro retiramos algumas ferramentas, portanto, só daqui a quatro anos é que as próprias organizações nos conseguem dizer isso. E como nós começámos o projecto de quatro anos apenas este ano então não temos propriamente uma.... O que se conhece, o que se percebe é

que nós estamos a responder directamente a uma coisa que a escola está a precisar, daí o nosso sucesso em termos de contratações que vamos conseguindo, e portanto, respondemos claramente à necessidade que eles têm e que transmitimos, damos formação, e as pessoas reconhecem a qualidade da formação que nós... porque no limite, a cada dez escolas, não quero exagerar, três devem vir ter connosco porque ouviram falar de nós, bem, e portanto, contactam-nos a dizer que...

**Entrevistador:** Mas só no final de um bom tempo é que vão ter uma maior percepção do efeito deste projecto...

**Entrevistado:** Do impacto na organização sim.

**Entrevistador:** Na prática avaliativa, baseiam-se em algum critério referencial? Mencionou o Roy, não é?

**Entrevistado:** Pois, o que nós fazemos para já, a nossa metodologia de trabalho com as escolas é uma metodologia construtivista, é tentar trabalhar com as pessoas, para eles de uma forma construtivista, portanto, se desenvolverem com base em pressupostos que nós lhes damos, desenvolverem as ferramentas que necessitam, e os indicadores que necessitam, portanto, de uma perspectiva construtivista. Depois o tipo de avaliação que eles poderão fazer... qual é que era a pergunta?

**Entrevistador:** Se há algum referencial ou normal de avaliação...

**Entrevistado:** Pois... acho que não, relativamente aos clientes sobre o nosso trabalho. Temos um questionário feito, temos um questionário de avaliação da satisfação, típico, em que utilizo as escalas de Lickert, por exemplo, são construídos com as escalas de Lickert, em que nós avaliamos o desvio-padrão, para sabermos a robustez das respostas que são dadas, mas como disse, para já são mesmo só ao nível de satisfação. A efectividade na organização da nossa intervenção essa não é passível neste momento de ser medida com rigor.

**Entrevistador:** E quem é que avalia essa avaliação?

**Entrevistado:** Quem constrói essa avaliação somos nós, agora quem responde é o coordenador da equipa que trabalhou connosco.

**Entrevistador:** Só ele?

**Entrevistado:** O que nós dizemos sempre é que as respostas devem ser dadas pela equipa que são cerca de nove pessoas no máximo. Portanto, a ideia é eles reunirem-se, discutirem cada um daqueles pontos e responderem. É só uma entidade, uma resposta, que no fundo reflecte nove respostas dadas pelas nove pessoas.

**Entrevistador:** Embora a empresa ainda não seja uma entidade privada acreditada, a formação é certificada?

**Entrevistado:** É certificada... Há vários tipos de certificação, dependendo daquilo que estamos a falar. A certificação que nós estamos a tentar, neste momento, dar aos nossos cursos é, como eu dizia à pouco, uma certificação para a progressão da carreira docente. Portanto, eu preciso que os meus formadores sejam certificados pelo FOCO para que o número de horas que estão com as pessoas, cerca de trinta horas por exemplo, que corresponde a 1,2 créditos, permita que se nós dermos sessenta horas eles já tenham 2,4 créditos, e os professores precisam de dois créditos por ano para progredir. Portanto, a minha empresa não precisa de ser certificada, mas os meus formadores sim. Se o meu target fosse formação empresarial, aí já teria que tratar de certificar a própria empresa, mas neste momento não é a nossa preocupação... agora, o nosso target, é como disse, educação, escola e professores.

**Entrevistador:** Perspectivas futuras para a *Another Step*?

**Entrevistado:** Fantásticas! (risos). Perspectivas futuras... temos perspectivas de internacionalização, temos perspectivas de áreas de negócio mais sólidas no relacionamento com as autarquias, daí termos que até ao principio deste ano que contratar mais pessoas no apoio às autarquias, e mais um consultor, em princípio, que nós precisamos devido ao número elevado de escolas que estão a contactar a *Another Step* para prestação de serviços. Portanto, se eu conseguir chegar ao fim deste ano e dizer aos meus sócios que ao fim de um ano de trabalho a minha empresa é completamente sustentável por si própria, em que os próprios sócios não têm que investir mais capital, portanto, acho que o tempo médio para uma empresa atingir o breaking point é entre três a cinco anos, e esta empresa está a consegui-lo ao fim de um ano. Um indicador de sucesso maior que este acho que é impossível.

### **Tema 3 – Conclusão da Entrevista**

**Entrevistador:** Muito obrigada. Não sei se pretende acrescentar mais alguma coisa...

**Entrevistado:** Não, acho que está tudo dito (risos)

**Entrevistador:** Muito obrigada.

**Entrevistado:** Um bom trabalho.

**Entrevistador:** Obrigada.



**ANOTHER STEP, LDA**

Rua Soeiro Pereira Gomes, loja 2B  
Brandoa  
2650-077 Amadora  
Telef: +351 214769510  
[www.anotherstep.pt](http://www.anotherstep.pt)

# Projecto de Oeiras Plano de Intervenção (Draft)

<b>Cliente:</b>	Município de Oeiras
<b>Nossa Referência</b>	CMO-Formação v3
<b>Gestor de Projecto</b>	Hugo Caldeira Telef: +351 966 17 18 70 E-mail: <a href="mailto:hcaldeira@anotherstep.pt">hcaldeira@anotherstep.pt</a>
<b>Data:</b>	2009-09-29
<b>N.º de Páginas</b>	14 (incluindo capa)

# ÍNDICE

<b>SUMÁRIO EXECUTIVO .....</b>	<b>2</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>2. EQUIPA DE PROJECTO .....</b>	<b>4</b>
<b>3. ESCOLAS A INTERVENCIORAR .....</b>	<b>4</b>
<b>4. DIMENSÕES DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>2</b>
4.1. DURAÇÃO DO PROJECTO .....	2
4.2. PREPARAÇÃO DA FORMAÇÃO E APOIO .....	2
4.2.1. <i>Descrição</i> .....	2
4.2.2. <i>Objectivo</i> .....	2
4.2.3. <i>Metodologia</i> .....	2
4.3. HELP-DESK DE 2ª LINHA .....	2
4.3.1. <i>Descrição</i> .....	2
4.3.2. <i>Objectivo</i> .....	3
4.3.3. <i>Metodologia</i> .....	3
4.4. APOIO PRESENCIAL .....	3
4.4.1. <i>Descrição</i> .....	3
4.4.2. <i>Objectivo</i> .....	3
4.4.3. <i>Metodologia</i> .....	3
4.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	4
4.5.1. <i>Descrição</i> .....	4
4.5.2. <i>Objectivo</i> .....	4
4.5.3. <i>Metodologia</i> .....	5
4.5.4. <i>Conteúdos da formação</i> .....	5
4.5.5. <i>Material a disponibilizar aos formandos</i> .....	6
4.6. FORMAÇÃO PARA PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	7
4.6.1. <i>Descrição</i> .....	7
4.6.2. <i>Objectivo</i> .....	7
4.6.3. <i>Metodologia</i> .....	7
<b>5. ENTREGÁVEIS DO PROJECTO .....</b>	<b>7</b>
5.1. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E SUCESSO EDUCATIVO .....	7
5.2. PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS .....	8



5.3.	DINAMIZAÇÃO DO PORTAL DE EDUCAÇÃO DA AUTARQUIA .....	8
5.3.1.	<i>Sítio da Turma</i> .....	8
5.3.2.	<i>Jornal da Escola</i> .....	8
5.3.3.	<i>Sítio dos Pais/Encarregados de Educação</i> .....	8
5.3.4.	<i>Canal Oeir@sEdu</i> .....	9
6.	<b>CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO</b> .....	<b>9</b>



## SUMÁRIO EXECUTIVO

O documento que agora se apresenta é uma proposta do trabalho adjudicado à Another Step Lda pela Câmara Municipal de Oeiras (Proc. n.º 104/09/DCP) por ajuste directo. Pretende-se assim formalizar a apresentação da proposta de execução dos nossos serviços de formação e apoio ao Projecto RISE (Rede Integrada de Serviços de Educação) no que diz respeito às seguintes áreas:

1. Acções de Preparação da Formação e Apoio (a realizar todos os dias, entre as 10h00 e as 11h30)
2. Acções de Help-Desk de segunda linha (a realizar todos os dias, entre as 11h30 e as 13h00 – 480 horas)
3. Acções de Apoio Presencial (a realizar todos os dias, entre as 14h30 e as 17h30 – 800 horas)
4. Acções de Formação contínua de professores (a realizar todos os dias, entre as 17h30 e as 19h00 – 480 horas)
5. Acções de Formação a Encarregados de Educação (a realizar todos os sábados, entre as 10h30 e as 12h00 – 96 horas)

O projecto irá desenvolver-se durante o ano lectivo 2009/2010, num período de 10 meses, abrangendo 140 professores (10 turmas de 14 professores cada), das escolas indicadas pela autarquia nos documentos concursais.

Como resultado desta acção, espera-se a dinamização do Portal de Educação do Município, uma melhoria visível no desempenho pedagógico dos professores no uso das tecnologias e que os alunos melhorem substancialmente as suas aprendizagens. Por outro lado, dada a acção de formação/esclarecimento junto dos pais/encarregados de educação, espera-se um maior envolvimento das famílias na educação dos seus filhos, tirando partido das tecnologias que têm ao seu dispor (ex: internet e computador Magalhães).

Amadora, 10 de Setembro 2009

---

Hugo Caldeira

## 1. INTRODUÇÃO

A procura da Excelência no Ensino Público e Privado português é uma preocupação de longa data, uma vez que a este compete a formação das mulheres e homens de amanhã e dos seus conhecimentos e competências depende, em muito, o futuro desenvolvimento do País.

As autarquias começam a ter uma cada vez maior responsabilidade no âmbito do sistema local de educação. Desde a contratação e gestão dos auxiliares de acção educativa, passando pela gestão manutenção e equipamento das escolas, até à disponibilização e facilitação de formação para pessoal docente e não docente, são muitas as solicitações que as autarquias abraçam no sentido de proporcionar uma melhor qualidade aos seus munícipes.

De facto é já uma realidade a intervenção directa dos municípios na requalificação do edificado escolar, bem como na disponibilização de equipamento pedagógico (QIM, software, funcionalidades de vídeo-conferências, redes estruturadas, entre outras), acções estas para as quais é necessário um acompanhamento local personalizado, no âmbito de uma política local de gestão do sistema educativo e de gestão da qualidade desse sistema. Dado que a tecnologia é normalmente sentida como factor significativo de aumentos de produtividade em muitos sectores, há quem sustente que uma utilização mais eficaz das tecnologias nas escolas pode melhorar as oportunidades educativas e a qualidade da educação. A investigação sugere que, embora as utilizações educativas da tecnologia sejam pobres, a sua integração adequada pode ser muito benéfica para o incremento da "produtividade" da escola (Byrom & Bingham, 2001; Clements & Sarama, 2003; Valdez, McNabb, Foertsch, Anderson, Hawkes & Raack, 2000; Wenglinisky, 1998).

Neste sentido, este projecto de formação pretende complementar políticas locais de educação do ponto de vista técnico e pedagógico, para que os professores do 1.º CEB actualizem e aprofundem os seus conhecimentos numa perspectiva teórica e também prática (funcionalidade das ferramentas TIC que cada professor tem à sua disposição na sala de aula), no sentido de proporcionar um ensino pedagogicamente fundamentando e tecnologicamente atractivo, através da produção de conteúdos de ensino próprios.

Assim, partindo da experiência de ensino que os professores têm, pretende-se problematizar as suas situações de ensino/aprendizagem através dos suportes tecnológicos que actualmente têm ao seu dispor (computadores pessoas de alunos e professores, software educativo e quadros interactivos), de forma a contribuir para o seu aperfeiçoamento no uso eficaz e pedagogicamente atractivo dessas tecnologias e softwares.

## 2. EQUIPA DE PROJECTO

A equipa da Another Step para a implementação deste projecto é constituída por:

Nome	Área de intervenção
<b>Hugo Caldeira</b>	Consultor para a área da educação e da melhoria Análise Educativa Estratégica e Prospectiva Licenciado em Matemática Mestre em Ciências da Educação (Administração Educacional) Doutorando em Ciências da Educação (Administração Educacional) Gestão de Projecto
<b>Melissa Marmelo</b>	Gestora de Projecto Consultora para a área da educação e da melhoria Licenciada em Gestão e Administração Pública Mestranda em Gestão de Políticas Públicas Coordenação da Formação
<b>Nelson Perdigão</b>	Consultor de Formação Consultor de Informática Assistente no IST (Instituto Superior Técnico) Licenciado em Engenharia Informática e de Computadores Mestre em Engenharia Informática e de Computadores Doutorando em Engenharia Informática e de Computadores
<b>Patrícia Figueiredo</b>	Consultora de Formação Técnica Superiora de Educação na DGRHE do Ministério da Educação Licenciada em Ciências da Educação Mestranda em Ciência da Educação – Ensino de Adultos
<b>Cláudia Massano</b>	Consultora de Formação “Meta-Avaliação do Plano de Acção da Matemática e do Programa de Formação Contínua em Matemática” – Ministério da Educação Projecto de intervenção “uma Janela para o Mundo – Construção de Website” Área das Tecnologias e Necessidades Educativas especiais” Licenciada em Ciências da Educação Mestranda em Ciências da Educação – Ensino de Adultos

## 3. ESCOLAS A INTERVENCIONAR

As escolas abrangidas pela formação e apoio a disponibilizar encontram-se situadas nas instalações das moradas a baixo descritas. Este conjunto de escolas poderá ser alargado a EBI que sejam integradas no Projecto RISE.

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• EB 1 Sylvania Philips</li> <li>• EB1 Anselmo de Oliveira</li> <li>• EB1 António Rebelo Andrade</li> <li>• EB1 Conde de Ferreira</li> <li>• EB1 Dionísio dos Santos Matias</li> <li>• EB1 Santo António de Tercena</li> <li>• EB1/JI Cesário Verde</li> <li>• EB1/JI Manuel Beça Múrias</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• EB1/JI Narcisa Pereira</li> <li>• EB1/JI S. Bento</li> <li>• EB1/JI Sá de Miranda</li> <li>• EB1/JI Sophia Mello Breyner</li> <li>• EBI Joaquim de Barros</li> <li>• EBI Miraflores</li> <li>• EBI S. Bruno</li> <li>• JI Ducla Soares</li> </ul> |
|--|--|

Metodologicamente os 140 professores abrangidos integrarão 10 turmas (de 14 professores/formandos, cada) que iniciarão o processo ao mesmo tempo.

## 4. DIMENSÕES DE INTERVENÇÃO

### 4.1. Duração do Projecto

O projecto tem a duração prevista de 10 meses: de Setembro de 2009 a Junho de 2010.

### 4.2. Preparação da Formação e Apoio

#### 4.2.1. Descrição

As acções de Preparação da Formação e Apoio (a realizar todos os dias, entre as 10h00 e as 11h30), decorrem na sede da Another Step, com início a 1 de Setembro de 2009, decorrendo ao longo de todo o projecto.

#### 4.2.2. Objectivo

Este trabalho visa preparar todos os materiais e estratégias a usar/implementar ao longo do projecto, através da experimentação e adequação dos materiais aos quadros interactivos Smart, tirando partido das tecnologias existentes em cada sala de aula.

#### 4.2.3. Metodologia

Este trabalho será desenvolvido tendo por base os programas nacionais do 1.º CEB, e usando ferramentas Microsoft Office e Notebook (Smart).

### 4.3. Help-Desk de 2ª Linha

#### 4.3.1. Descrição

As acções de Help-Desk de segunda linha (a realizar todos os dias, entre as 11h30 e as 13h00 – num total de 480 horas), decorrerão nas instalações da Another Step. Estas acções iniciar-se-ão a partir do mês de Outubro de 2009.

### 4.3.2. Objectivo

Este trabalho tem início a 1 de Outubro de 2009 e visa apoiar telefonicamente<sup>1</sup> (ou iniciar procedimentos de registo de incidentes críticos) os professores em formação, no sentido de resolver imediatamente a situação comunicada. Este Help-Desk actuará por solicitação do Help-Desk da CMO (de 1ª linha), para este projecto. Responderá a questões dos professores relativas à utilização do software e hardware em sala de aula, não tratadas pelo Help-Desk CMO de 1ª linha, ou respeitantes a acções de follow-Up de Acções de Formação ou Apoio mencionadas neste documento.

### 4.3.3. Metodologia

Sempre que solicitada a intervenção pelo Help-Desk da CMO, os nossos consultores farão um registo do incidente e procederão de acordo com as suas competências para resolver, no mais curto espaço de tempo, a situação comunicada, aquando da sua visita à escola em referência.

## 4.4. Apoio Presencial

### 4.4.1. Descrição

As acções de Apoio Presencial (a realizar todos os dias, entre as 14h30 e as 17h30 – num total de 800 horas) decorrerão na escola para o qual esse apoio foi solicitado ou previsto. Estas acções iniciar-se-ão a partir do mês de Outubro de 2009.

### 4.4.2. Objectivo

Disponibilizar apoio presencial, participando, por exemplo, em exercícios reais diversos executados pelos professores em sala de aula. No caso desse apoio não ter sido solicitado, o formador estará presente (durante este período) na escola onde terá lugar a formação de professores às 17h30, nesse dia. Este apoio servirá para a dinamização de casos práticos de utilização de software e hardware, servindo para aplicação da formação já efectuada e para divulgação das melhores práticas.

### 4.4.3. Metodologia

Quando solicitado pelos professores envolvidos na formação, ou em actividades desencadeadas pelas acções de formação aqui previstas, os nossos consultores estarão presentes para apoio ao desenvolvimento de actividades de:

- Apoio na utilização de hardware (nomeadamente): Quadros Interactivos, PC's, Telefones IP
- Apoio na utilização de Software Educativo, Escola Virtual e Portal de Educação
- Apoio na dinamização de aulas com os conteúdos desenvolvidos ao longo das sessões de formação descritas no tópico seguinte.

---

<sup>1</sup> Telefone para o efeito: +351 214769510.

## 4.5. Formação de Professores

### 4.5.1. Descrição

As acções de Formação contínua de professores (a realizar todos os dias, entre as 17h30 e as 19h00, num total de 480 horas de formação) estão previstas iniciarem-se a partir do mês de Outubro, de forma sequênciada e sistemática, envolvendo todas as turmas.

### 4.5.2. Objectivo

Esta formação estará dividida em dois módulos, objectivando preparar os professores para tirar o melhor partido das tecnologias ao seu dispor na sala de aula, bem como sustentar o seu uso de uma forma pedagógica activa e motivadora. Os professores/formandos irão explorar as tecnologias, conteúdos<sup>2</sup> e os softwares ao seu dispor, com o sentido de virem a produzir materiais próprios e a disponibilizá-los no Portal de Educação do município.

Com o primeiro Módulo: **“Ferramentas e técnicas de produção de conteúdos educativos com componente local”** pretende-se:

- Motivar os formandos para a importância das TIC,
- Auxiliar o desenvolvimento de uma visão para a integração tecnológica em sala de aula.
- Conceber conteúdos para dinamização de aulas
- Auxiliar cada formando a efectuar um auto-diagnóstico ao nível das suas competências TIC
- Desenvolver, nos professores, conhecimentos e competências necessários à criação de conteúdos educativos simples
- Desenvolver a análise crítica e experimental relativamente a processos de integração das tecnologias na sala de aula.
- Proporcionar um conhecimento geral e actualizado sobre a dimensão tecnológico em contexto educativo
- Promover a integração/articulação do conjunto das iniciativas para o uso das TIC na escola, no Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades da Escola, do Agrupamento e da Autarquia.
- Promover, ao nível da acção em sala de aula e no trabalho quotidiano dos professores, a integração curricular e transversal das TIC.

Para o segundo Módulo: **“Desenvolver projectos nas (e entre) escolas”**, os objectivos são (em complemento com os do primeiro Módulo):

- Conceber projectos intra e inter-escolas para dinamização de aulas
- Desenvolver, nos professores, práticas de dinamização de projectos com suporte de vídeo e audioconferência.

---

<sup>2</sup> Por exemplo, entre outros, os conteúdos da Porto Editora disponibilizados para este projecto.

- Promover o uso da Plataforma de Educação do Município, através da partilha de conteúdos e projectos para toda a comunidade escolar.
- Potenciar o uso do computador Magalhães, envolvendo os alunos em projectos intra e inter-escolas
- Promover a integração/articulação do conjunto das iniciativas para o uso das TIC na escola, no Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades da Escola, do Agrupamento e da Autarquia.

#### 4.5.3. Metodologia

Todos os professores envolvidos iniciarão a formação ao mesmo tempo, sendo que funcionarão diariamente duas turmas ao mesmo tempo. Ao longo de cada semana, 5 dias, as 10 turmas terão formação sobre a mesma temática, para que haja “massa crítica” suficiente para desencadear processos de aprendizagem colaborativa a cooperativa, criando-se hábitos de desenvolvimento de projectos em equipa.

Globalmente, o que se pretende ao longo do ano escolar é:

- 1.º período - exploração e produção de conteúdos por parte dos professores
- 2.º período - colocação e exploração dos conteúdos na plataforma, criando o portal da turma
- 3.º Período - reorganização do portal e autonomização progressiva dos professores na produção de conteúdos e “alimentação” do Portal de Educação da CMO.

Assim, está previsto que os módulos de formação compreendam sessões presenciais conjuntas e sessões autónomas:

- Sessões Presenciais Conjuntas
  - Duração: 1,5 horas (entre as 17:30 e as 19:00 horas)
  - Metodologia: com base construtivista, partindo de uma dinamização inicial da sessão por parte do formador, com apresentação de enquadramento teórico e exemplificação de actividades/tarefas (componente teórico/prática)
- Sessões de Trabalho Autónomo
  - Entre as sessões presenciais os formandos irão desenvolver actividades relacionadas com a produção de conteúdos/recursos educativos num volume de trabalho correspondente a 10 horas de actividade autónoma (componente prática).

#### 4.5.4. Conteúdos da formação

Conteúdos do primeiro Módulo – **“Ferramentas e técnicas de produção de conteúdos educativos com componente local”**:

- Apresentação da acção e breve avaliação de competências TIC do público-alvo
- Introdução a problemáticas actuais (1,5 h)
  - Afinal, o que é a Web 2?
  - Digital Divide, ou não?

- Imigrante ou nativo digital?
  - Privacidade e segurança on-line.
- Quadro Interactivo como ferramenta motivacional (6 h)
  - Conhecer o meu quadro interactivo
  - Dinâmicas motivacionais e comunicativas na sala de aula
  - A exploração pedagógica de conteúdos digitais.
  - Características de um recurso pedagógico
  - Exemplos de boas práticas
- Produção de conteúdos/recursos pedagógicos (6 h)
  - Características de um recurso pedagógico
  - Planear a produção de um recurso/conteúdo pedagógico
  - Desenhar um recurso/conteúdo pedagógico para as diferentes áreas curriculares/disciplinares, evidenciando a componente de formação local
  - Planificação do uso de recursos/conteúdos pedagógicos com o quadro interactivo
- Apresentação dos trabalhos desenvolvidos e Avaliação do módulo de formação (1,5 h)

#### Conteúdos do segundo Módulo – “Desenvolver projectos nas (e entre) escolas”:

- Apresentação da acção a análise dos projectos inter e intra-escolas existentes (1,5 h)
- Projectos intra e inter-escolas (6 h)
  - Conceito de projecto. Como fazer um projecto?
  - Integração natural das TIC nos projectos intra e inter-escolas
  - Análise do potencial da vídeo e audioconferência numa perspectiva educativa
  - Aplicar os princípios da comunicação visual ao ambiente da videoconferência;
  - Manusear o equipamento base para o desenrolar de uma videoconferência
- Potencial “Magalhães” (6 h)
  - O que existe dentro do “Magalhães”?
  - Exemplos de actividades/projectos a desenvolver com o “Magalhães”
  - Planificação de um projecto intra-escola com duas turmas da escola
  - Planificação de uma actividade inter-escolas (do município)
- Apresentação dos trabalhos desenvolvidos e Avaliação do módulo de formação (1,5 h)

#### 4.5.5. Material a disponibilizar aos formandos

No âmbito da formação serão disponibilizados ao longo da formação aos professores/formandos os seguintes materiais de apoio<sup>3</sup>:

- Blocos de Papel, Pastas/Capas, Canetas, Pen Drive
- Manuais com todas as apresentações efectuadas em Acções de Formação

---

<sup>3</sup> Os materiais a distribuir terão sempre referência à empresa Another Step.

## 4.6. Formação para Pais/Encarregados de Educação

### 4.6.1. Descrição

Trata-se de acções de formação/esclarecimento/sensibilização para Encarregados de Educação (a realizar todos os sábados, entre as 10h30 e as 12h00, num total de 96 horas previstas)

### 4.6.2. Objectivo

Com estas acções pretende-se esclarecer/sensibilizar os pais/Encarregados de Educação relativamente aos seguintes temas:

- A Internet e as tecnologias na sala de aula
- Segurança no mundo Digital (e no Magalhães)
- A Internet como ferramenta de estudo
- A plataforma de Educação do Município de Oeiras

Pretende-se, em cada sábado, intervir junto dos pais/encarregados de Educação dos alunos das escolas abrangidas por este projecto de forma a esclarecer, de forma simples, questões que se revestem de alguma complexidade relativamente ao uso das TIC por parte dos alunos, bem como fomentar a consulta e uso da Plataforma do Município.

### 4.6.3. Metodologia

As acções de formação para pais/Encarregados de Educação são divulgadas pelos Directores de Turma/Professor da turma aos alunos, na caderneta escolar, convidando os pais a assistir às sessões e trazerem as suas dúvidas para serem esclarecidas. Nestas sessões, poderão os alunos ser convidados a dinamizar algumas actividades.

## 5. ENTREGÁVEIS DO PROJECTO

Do ponto de vista da gestão de projecto, “Entregáveis” são “objectos” tangíveis ou intangíveis produzidos como resultados directos (ou indirectos) da execução do projecto. Neste sentido e relativamente a este projecto, podemos então considerar os seguintes “Entregáveis”:

### 5.1. Produção de conhecimento e sucesso educativo

O desenvolvimento deste projecto em todas as suas dimensões, irá naturalmente melhorar as performances técnicas e pedagógicas de todo o corpo docente e alunos envolvidos. Ao melhorar as competências dos docentes na produção de conteúdos e no uso das tecnologias na sala de aula, estaremos a contribuir de forma natural para a produção de conhecimento de uma forma mais colaborativa e

dinâmica. O conhecimento assim produzido modificará de forma clara a cultura existente, alavancando um espírito mais aberto às tecnologias e à produção colaborativa e cooperativa de materiais de aprendizagem para os alunos, contribuindo de forma determinante para o seu sucesso educativo.

## 5.2. Produção de conteúdos

As acções a desenvolver no âmbito da formação de professores, permitirão o desenvolvimento de uma cultura de produção e partilha de conteúdos. De forma natural os professores irão apropriar-se das técnicas e das ferramentas de produção de conteúdos, contribuindo para enriquecer os materiais disponibilizados no Portal de Educação da Autarquia.

## 5.3. Dinamização do Portal de Educação da autarquia

Partindo dos conteúdos desenvolvidos, o Portal de Educação irá tornar-se progressivamente uma ferramenta de trabalho e área de partilha de conteúdos, evoluindo progressivamente nesta matéria, e desenvolvendo gradualmente novos espaços de interacção, tais como:

### 5.3.1. Sítio da Turma

Sítio na plataforma onde cada turma desenvolverá os seus projectos:

- Quem sou eu? – apresentação individual de cada aluno, em texto e vídeo
- Visitas de estudo – divulgação das visitas a realizar e das fotografias e vídeos das visitas realizadas
- Na sala de aula – divulgação de pequenos projectos (fotos, vídeos, entrevistas)
- As nossas conferências – divulgação de conferências/palestras (de alunos ou outros convidados) a realizar ou já realizadas, com fotos e pequenos vídeos
- Actividades: O que fizemos? Como fizemos? – divulgação de receitas, saídas de campo, plantação de árvores, divulgação da “horta da turma”, onde se explicam (em vídeos e fotos) o que se fez e como se fez.
- Incorporação de conteúdos desenvolvidos pelos professores, no âmbito da formação e pós-formação, tais como:
  - Fichas de trabalho, conteúdos interactivos de apoio a dinamização de aulas (das várias disciplinas), fichas de exploração de conteúdos da Porto Editora, testes e correcções de testes das diferentes disciplinas, entre outros.

### 5.3.2. Jornal da Escola

Sítio de divulgação do Jornal da escola (ou da turma) onde os pais são convidados a participar. Trata-se da versão digital interactiva do habitual jornal da escola/turma.

### 5.3.3. Sítio dos Pais/Encarregados de Educação

Sítio de “encontro” digital da associação de pais e encarregados de educação. Para além do jornal da Associação, acomodará legislação e fóruns de discussão.

#### 5.3.4. Canal Oeir@sEdu

Sítio onde serão colocados os conteúdos produzidos pelos professores, aberto à população<sup>4</sup> em geral, onde serão divulgados por categorias de ensino e temáticas, os materiais de apoio ao processo de ensino/aprendizagem adquiridos pela autarquia ou produzidos pelos professores do município. Poderá evoluir para uma canal vídeo (em diferido e em directo) de divulgação de actividades (visitas de estudo, projectos de escolas, “Dia da Escola” para apresentação das diferentes escolas do concelho, entre outras) e conteúdos educativos (conferências, exposições realizadas por alunos, entre outros).

## 6. CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO

- Setembro: reunião com CMO e Agrupamentos
- Outubro: início das acções de apoio às escolas/professores
- Dezembro: produção dos primeiros conteúdos
- Janeiro: início da dinamização de aulas com conteúdos produzidos pelos professores
- Março: colocação dos primeiros conteúdos no Portal da CMO
- Abril: criação do sítio da turma
- Maio: criação do jornal de escola e do sítio dos Pais/EE;
- Junho: conclusão do projecto

<sup>4</sup> Se for esse o entendimento do projecto RISE

## ANEXO 5 – AN2 DOS MÓDULOS DE FORMAÇÃO

---

### AN – MÓDULO 1

CONSELHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO  
NAS MODALIDADES DE CURSO, MÓDULO E SEMINÁRIO

**An<sub>2</sub>-A**

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC<sub>2</sub>Nº \_\_\_\_\_

#### 1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

Ferramentas e técnicas de produção de conteúdos educativos com componente local.

#### 2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE

As autarquias começam a ter uma cada vez maior responsabilidade no âmbito do sistema local de educação. Desde a contratação e gestão dos auxiliares de acção educativa, passando pela gestão manutenção e equipamento das escolas, até à disponibilização e facilitação de formação para pessoal docente e não docente, são muitas as solicitações que as autarquias abraçam no sentido de proporcionar uma melhor qualidade aos seus munícipes.

De facto é já uma realidade a intervenção directa dos municípios na requalificação do edificado escolar, bem como na disponibilização de equipamento pedagógico (QIM, software, funcionalidades de vídeo-conferências, redes estruturadas, entre outras), acções estas para as quais é necessário um acompanhamento local personalizado, no âmbito de uma política local de gestão do sistema educativo e de gestão da qualidade desse sistema. Dado que a tecnologia é normalmente sentida como factor significativo de aumentos de produtividade em muitos sectores, há quem sustente que uma utilização mais eficaz das tecnologias nas escolas pode melhorar as oportunidades educativas e a qualidade da educação. A investigação sugere que, embora as utilizações educativas da tecnologia sejam pobres, a sua integração adequada pode ser muito benéfica para o incremento da "produtividade" da escola (Byrom & Bingham, 2001; Clements & Sarama, 2003; Valdez, McNabb, Foertsch, Anderson, Hawkes & Raack, 2000; Wenglinsky, 1998).

Neste sentido, este módulo de formação pretende complementar políticas locais de educação do ponto de vista técnico e pedagógico, para que os professores do 1.º CEB actualizem e aprofundem os seus conhecimentos numa perspectiva teórica (Fundamentos Web 2, Digital Divide, imigrantes e nativos digitais, exploração pedagógica de conteúdos digitais) e também prática (funcionalidade das ferramentas TIC que cada professor tem à sua disposição na sala de aula), no sentido de proporcionar um ensino pedagogicamente fundamentando e tecnologicamente atractivo, através da produção de conteúdos de ensino próprios.

Assim, partindo da experiência de ensino que os professores têm, pretende-se problematizar as suas situações de ensino/aprendizagem através dos suportes tecnológicos que actualmente têm ao seu dispor (computadores pessoas de alunos e professores, software educativo e quadros interactivos), de forma a contribuir para o seu aperfeiçoamento no uso eficaz e pedagogicamente atractivo dessas tecnologias e softwares.

O Centro de Formação não se pode alhear desta realidade, e desta forma tenta dar resposta a uma necessidade sentida pelas autarquias da sua área de influência através da disponibilização de dois módulos de formação para esse efeito:

1. Ferramentas e técnicas de produção de conteúdos educativos com componente local. (agora apresentado)
2. Desenvolver projectos nas (e entre) escolas. (apresentado em separado)

### 3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

Esta acção destina-se a Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB.

### 4. OBJECTIVOS A ATINGIR

Com este módulo de formação pretende-se:

- Motivar os formandos para a importância das TIC,
- Auxiliar o desenvolvimento de uma visão para a integração tecnológica em sala de aula.
- Conceber conteúdos para dinamização de aulas
- Auxiliar cada formando a efectuar um auto-diagnóstico ao nível das suas competências TIC
- Desenvolver, nos professores, conhecimentos e competências necessários à criação de conteúdos educativos simples
- Desenvolver a análise crítica e experimental relativamente a processos de integração das tecnologias na sala de aula.
- Proporcionar um conhecimento geral e actualizado sobre a dimensão tecnológico em contexto educativo
- Promover a integração/articulação do conjunto das iniciativas para o uso das TIC na escola, no Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades
- Promover, ao nível da acção em sala de aula e no trabalho quotidiano dos professores, a integração curricular e transversal das TIC.

### 5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Descriminando, na medida do possível, o número de horas de formação relativo a cada componente)

- Apresentação da acção e breve avaliação de competências TIC do público-alvo
- Introdução a problemáticas actuais (1,5 h)
  - Afinal, o que é a Web 2?
  - Digital Divide, ou não?
  - Imigrante ou nativo digital?
  - Privacidade e segurança on-line.
- Quadro Interactivo como ferramenta motivacional (6 h)
  - Conhecer o meu quadro interactivo
  - Dinâmicas motivacionais e comunicativas na sala de aula
  - A exploração pedagógica de conteúdos digitais.
  - Características de um recurso pedagógico
  - Exemplos de boas práticas
- Produção de conteúdos/recursos pedagógicos (6 h)
  - Características de um recurso pedagógico
  - Planear a produção de um recurso/conteúdo pedagógico
  - Desenhar um recurso/conteúdo pedagógico para as diferentes áreas curriculares/disciplinares, evidenciando a componente de formação local
  - Planificação do uso de recursos/conteúdos pedagógicos com o quadro interactivo
- Apresentação dos trabalhos desenvolvidos e Avaliação do módulo de formação (1,5 h)

## AN – MÓDULO 2

### CONSELHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE CURSO, MÓDULO E SEMINÁRIO

#### An<sub>2</sub>-A

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC<sub>2</sub>

Nº \_\_\_\_\_

#### 1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

Desenvolver projectos nas (e entre) escolas.

#### 2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE

As autarquias começam a ter uma cada vez maior responsabilidade no âmbito do sistema local de educação. Desde a contratação e gestão dos auxiliares de acção educativa, passando pela gestão manutenção e equipamento das escolas, até à disponibilização e facilitação de formação para pessoal docente e não docente, são muitas as solicitações que as autarquias abraçam no sentido de proporcionar uma melhor qualidade aos seus munícipes.

De facto é já uma realidade a intervenção directa dos municípios na requalificação do edificado escolar, bem como na disponibilização de equipamento pedagógico (QIM, software, funcionalidades de vídeo-conferências, redes estruturadas, entre outras), acções estas para as quais é necessário um acompanhamento local personalizado, no âmbito de uma política local de gestão do sistema educativo e de gestão da qualidade desse sistema. Dado que a tecnologia é normalmente sentida como factor significativo de aumentos de produtividade em muitos sectores, há quem sustente que uma utilização mais eficaz das tecnologias nas escolas pode melhorar as oportunidades educativas e a qualidade da educação. A investigação sugere que, embora as utilizações educativas da tecnologia sejam pobres, a sua integração adequada pode ser muito benéfica para o incremento da "produtividade" da escola (Byrom & Bingham, 2001; Clements & Sarama, 2003; Valdez, McNabb, Foertsch, Anderson, Hawkes & Raack, 2000; Wenglinsky, 1998).

Neste sentido, este módulo de formação pretende complementar políticas locais de educação do ponto de vista técnico e pedagógico, para que os professores do 1.º CEB actualizem e aprofundem os seus conhecimentos numa perspectiva teórica (Fundamentos Web 2, Digital Divide, imigrantes e nativos digitais, exploração pedagógica de conteúdos digitais) e também prática (funcionalidade das ferramentas TIC que cada professor tem à sua disposição na sala de aula), no sentido de proporcionar um ensino pedagogicamente fundamentando e tecnologicamente atractivo, através da produção de conteúdos de ensino próprios.

Assim, partindo da experiência de ensino que os professores têm, pretende-se problematizar as suas situações de ensino/aprendizagem através dos suportes tecnológicos que actualmente têm ao seu dispor (computadores pessoais de alunos e professores, software educativo e quadros interactivos), de forma a contribuir para o seu aperfeiçoamento no uso eficaz e pedagogicamente atractivo dessas tecnologias e softwares.

O Centro de Formação não se pode alhear desta realidade, e desta forma tenta dar resposta a uma necessidade sentida pelas autarquias da sua área de influência através da disponibilização de dois módulos de formação para esse efeito:

3. Desenvolver projectos nas (e entre) escolas. (agora apresentado)
4. Ferramentas e técnicas de produção de conteúdos educativos com componente local. (apresentado em separado)

### 3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

Esta acção destina-se a Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB.

### 4. OBJECTIVOS A ATINGIR

Com este módulo de formação pretende-se:

- Motivar os formandos para a importância das TIC,
- Auxiliar o desenvolvimento de uma visão para a integração tecnológica em sala de aula.
- Conceber projectos intra e inter-escolas para dinamização de aulas
- Desenvolver, nos professores, conhecimentos e competências necessários à dinamização de projectos com suporte de vídeo e audioconferência.
- Promover o uso da Plataforma de Educação do Município, através da partilha de conteúdos e projectos para toda a comunidade escolar.
- Desenvolver a análise crítica e experimental relativamente a processos de integração das tecnologias na sala de aula.
- Potenciar o uso do computador Magalhães, envolvendo os alunos em projectos intra e inter-escolas
- Promover a integração/articulação do conjunto das iniciativas para o uso das TIC na escola, no Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades

### 5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Descriminando, na medida do possível, o número de horas de formação relativo a cada componente)

- Apresentação da acção a análise dos projectos inter e intra-escolas existentes (1,5 h)
- Projectos intra e inter-escolas (6 h)
  - Conceito de projecto. Como fazer um projecto?
  - Integração natural das TIC nos projectos intra e inter-escolas
  - Análise do potencial da vídeo e audioconferência numa perspectiva educativa
  - Aplicar os princípios da comunicação visual ao ambiente da videoconferência;
  - Manusear o equipamento base para o desenrolar de uma videoconferência
- Potencial “Magalhães” (6 h)
  - O que existe dentro do “Magalhães”?
  - Exemplos de actividades/projectos a desenvolver com o “Magalhães”
  - Planificação de um projecto intra-escola com duas turmas da escola
  - Planificação de uma actividade inter-escolas (do município)
- Apresentação dos trabalhos desenvolvidos e Avaliação do módulo de formação (1,5 h)

### 6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO (Discriminar, na medida do possível, a tipologia das aulas a ministrar: teóricas, teórico/práticas, práticas, de seminário)

O módulo de formação compreende sessões presenciais conjuntas e sessões autónomas

- Sessões Presenciais Conjuntas
  - Duração: 1,5 horas (entre as 17:30 e as 19:00 horas)
  - Metodologia: com base construtivista, partindo de uma dinamização inicial da sessão por parte do formador, com apresentação de enquadramento teórico e exemplificação de actividades/tarefas (componente teórico/prática)
- Sessões de Trabalho Autónomo
  - Entre as sessões presenciais os formandos irão desenvolver actividades relacionadas com a produção de conteúdos/recursos educativos num volume de trabalho correspondente a 10 horas de actividade autónoma (componente prática).

## 7. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA ACÇÃO

Esta acção destina-se a Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB.

## 8. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

CrITÉrios de avaliação baseados no desempenho dos formandos nas sessões presenciais conjuntas e no trabalho desenvolvido nas sessões autónomas, conforme critérios de avaliação definidos pela Comissão Pedagógica do Centro de Formação, e em conformidade com as Cartas-Circulares CCPFC-3/2007 e 1/2008 — artigo 13º, nº 2, alteração ao RJFC; artigo 4º, DL 15/2007, de 19 de Janeiro.

## 9. MODELO DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

Avaliação Interna com base na opinião dos formandos e formador, materiais produzidos na acção e mudança de práticas pedagógicas dos formandos. Avaliação externa com recurso a estudos de entidades externas ao processo formativo.

## 10. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- ADAMS, M. (2001) — Whiteboard guide. Disponível em: <http://www.interactive-whiteboards.co.uk>. Acedido em 03 de Julho de 2009.
- BECTA (2002), Getting the most from your interactive whiteboard - A guide for primary schools - Disponível em: <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/15090.pdf> . Acedido em 03 de Julho de 2009.
- BELL, M. (2002), Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons! – Disponível em: <http://teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html>. Acedido em 03 de Julho de 2009.
- GEPE — Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2007), Plano Tecnológico da Educação. Disponível em [http://www.escola.gov.pt/docs/me\\_pte\\_20080218.pdf](http://www.escola.gov.pt/docs/me_pte_20080218.pdf). Acedido em 03 de Julho de 2009.
- Materiais produzidos pelo formador.
- Documentação e manuais dos quadros interactivos.

## ANEXO 6 – EXEMPLOS DE PLANEAMENTO / CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sessões – Professores							
Nº	Semana	Semana	M	Tema	Subtema	Observações	Output
1	28 - 2Out 09	2 - 6Nov 09	I	Apresentação	Apresentação da equipa e introdução à temática		Registo/Apresentação da Plataforma de Educação da CMO e das suas possíveis funcionalidades
2	5 - 9Out 09	9 - 13Nov 09	I	Introdução a problemáticas actuais	Tecnologias, Web2.0, Digital Divide, Imigrante ou Nativo Digital, Segurança On-line		
3	12 - 16Out 09	16 - 20Nov 09	I	Quadros Interactivos	Conhecer o quadro interactivo		
4	19 - 23Out 09	23 - 27Nov 09	I	Quadros Interactivos	Esclarecimento de dúvidas sobre o Quadro Interactivo		
5	26 - 30Out 09	30 - 4Dez 09	I	Quadros Interactivos	Dinâmicas Motivacionais e Comunicativas na sala de aula		Exploração de conteúdos da Porto Editora e criação do Sítio da turma na Plataforma
6	2 - 6Nov 09	7 - 11Dez 09	I	Quadros Interactivos	Exploração pedagógica de conteúdos digitais		
7	9 - 13Nov 09	4 - 8Jan 10	I	Quadros Interactivos	Apresentação e exploração de boas práticas		
8	16 - 20Nov 09	11 - 15Jan 10	I	Quadros Interactivos	Características de um recurso pedagógico		
9	23 - 27Nov 09	18 - 22Jan 10	I	Recursos/Conteúdos Pedagógicos	Planear a produção de um recurso/conteúdo pedagógico		Exploração de conteúdos da Porto Editora e construção de Conteúdos/Recursos a inserir na Plataforma
10	30 - 4Dez 09	25 - 29Jan 10	I	Recursos/Conteúdos Pedagógicos	Esclarecimento de dúvidas e continuação dos recursos/conteúdos pedagógicos	Feriado dia 1 (3ª feira)	
11	7 - 11Dez 09	1 - 5Fev 10	I	Recursos/Conteúdos Pedagógicos	Esclarecimento de dúvidas e continuação dos recursos/conteúdos pedagógicos	Feriado dia 8 (3ª feira)	
12	4 - 8Jan 10	8 - 12Fev 10	I	Recursos/Conteúdos Pedagógicos	Planificação do uso de recursos/conteúdos pedagógicos com o Quadro Interactivo		Construção de Conteúdos/ Recursos a inserir na Plataforma
13	11 - 15Jan 10	Carnaval?	I	Recursos/Conteúdos Pedagógicos	Esclarecimento de dúvidas e continuação dos recursos/conteúdos.		
14	18 - 22Jan 10	22 - 26Fev 10	I	Apresentação	Apresentação dos trabalhos apresentados		Apresentação e publicação dos recursos a inserir na Plataforma
15	25 - 29Jan 10	1 - 5Mar 10	I	Apresentação	Apresentação dos trabalhos apresentados		
16	1 - 5Fev 10	8 - 12Mar 10	I	Apresentação	Feedback dos trabalhos apresentados e avaliação do módulo de formação		
17	8 - 12Fev 10	15 - 19Mar 10	II	Potencial “Magalhães”	O que existe dentro do Magalhães		Exploração de conteúdos da Porto
?	Carnaval?	12 - 16Abr 10	II	Potencial “Magalhães”	Exemplos de actividades a desenvolver com o Magalhães		

18	22 - 26Fev 10	19 - 23Abr 10	II	Vídeo-conferência	Análise do potencial da vídeo e áudio conferência numa perspectiva educativa e explorar exemplos.		Editora e criação e desenvolvimento do Jornal da turma/Escola
19	1 - 5Mar 10	26 - 30Abr 10	II	Vídeo-conferência	Aplicar os princípios da comunicação visual ao ambiente da vídeo-conferência Manusear o equipamento base para o desenrolar de uma vídeo-conferência		
20	8 - 12Mar 10	3 - 7Mai 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Conceito de Projecto. Como fazer um projecto? Integração das TIC nos projectos intra e inter-escolas		
21	15 - 19Mar 10	10 - 14Mai 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Análise de projectos inter e intra escolas existentes		
22	12 - 16Abr 10	17 - 21Mai 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Planificação de um projecto intra-escola com duas turmas da escola		Construção de Conteúdos/ Recursos a inserir na Plataforma
23	19 - 23Abr 10	24 - 28Mai 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Esclarecimento de dúvidas e continuação dos Projectos		
24	26 - 30Abr 10	31 - 4Jun 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Apresentação dos Projectos intra-escolas		
25	3 - 7Mai 10	7 - 11Jun 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Apresentação dos Projectos intra-escolas		
26	10 - 14Mai 10	14 - 18Jun 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Feedback sobre os projectos intra-escolas		
27	17 - 21Mai 10	21 - 25Jun 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Planificação de uma actividade/projecto inter-escolas (do município)		
28	24 - 28Mai 10	28 - 2Julh 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Esclarecimento de dúvidas e continuação dos Projectos		Construção de Conteúdos/ Recursos a inserir na Plataforma
29	31 - 4Jun 10	5 - 9Jul 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Esclarecimento de dúvidas e continuação dos Projectos	Feriado dia 3 (5ª feira)	
30	7 - 11Jun 10	12 - 16Jul 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Esclarecimento de dúvidas e continuação dos Projectos	Feriado dia 10 (5ª feira)	
31	14 - 18Jun 10	19 - 23Jul 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Apresentação dos trabalhos desenvolvidos		Apresentação e publicação dos Recursos a inserir na Plataforma
32	21 - 25Jun 10	26 - 30Jul 10	II	Projectos intra e inter-escolas	Continuação da apresentação dos trabalhos desenvolvidos, feedback e avaliação da formação (módulo e geral)		

480 horas no total » 96 horas por dia (480/5) » 48 horas por formadora (96/2) » 32 sessões (48/1,5)

## SESSÕES DE ESCLARECIMENTO PARA OS PAIS

Sessões – Pais								
Nº	Sábado	Hora	Local	Hora	Local	Observações	Formadora	Outputs
Sessão 1	3 de Out 09	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de pais e registo na plataforma através de e-mails existentes ou criação de novas contas;</li> <li>- Apresentação da Plataforma de educação e do sítio dos pais (levantamento de ideias/temáticas a explorar no espaço);</li> <li>- Exploração de conteúdos da Porto Editora e criação e dinamização de fóruns de discussão no sítio dos pais.</li> <li>- Colaboração no jornal da turma/escola.</li> <li>- Construção e Dinamização do Jornal dos Pais</li> </ul>
Sessão 2	10 de Out 09	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 3	17 de Out 09	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	
Sessão 4	24 de Out 09	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 5	31 de Out 09	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	
Sessão 6	7 de Nov 09	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 7	14 de Nov 09	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	
Sessão 8	21 de Nov 09	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 9	28 de Nov 09	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	
Sessão 10	5 de Dez 09	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 11	12 de Dez 09	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	
Sessão 12	8 de Jan 10	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 13	16 de Jan 10	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	
Sessão 14	23 de Jan 10	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 15	30 de Jan 10	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	
Sessão 16	6 de Fev 10	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 17	13 de Fev 10	9h30		11h30		Sábado de Carnaval	Patrícia Figueiredo	
Sessão 18	20 de Fev 10	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 19	27 de Fev 10	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	
Sessão 20	6 de Mar 10	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 21	13 de Mar 10	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	
Sessão 22	19 de Mar 10	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	
Sessão 23	17 de Abr 10	9h30		11h30			Patrícia Figueiredo	
Sessão 24	24 de Abr 10	9h30		11h30			Miriam Cordeiro	

Feriado	1 de Mai 10							espaço);
Sessão 25	8 de Mai 10	9h30		11h30				- Exploração de conteúdos da Porto Editora e criação e dinamização de fóruns de discussão no sítio dos pais.
Sessão 26	15 de Mai 10	9h30		11h30				- Colaboração no jornal da turma/escola.
Sessão 27	22 de Mai 10	9h30		11h30				- Construção e Dinamização do Jornal dos Pais
Sessão 28	29 de Mai 10	9h30		11h30				
Sessão 29	5 de Jun 10	9h30		11h30				
Sessão 30	12 de Jun 10	9h30		11h30				
Sessão 31	19 de Jun 10	9h30		11h30				
Sessão 32	26 de Jun 10	9h30		11h30				

## ANEXO 7 – EXCERTO DO MANUAL SMART COM ACTIVIDADES PROPOSTAS

### EXEMPLO 1 – EXCERTO DO MANUAL

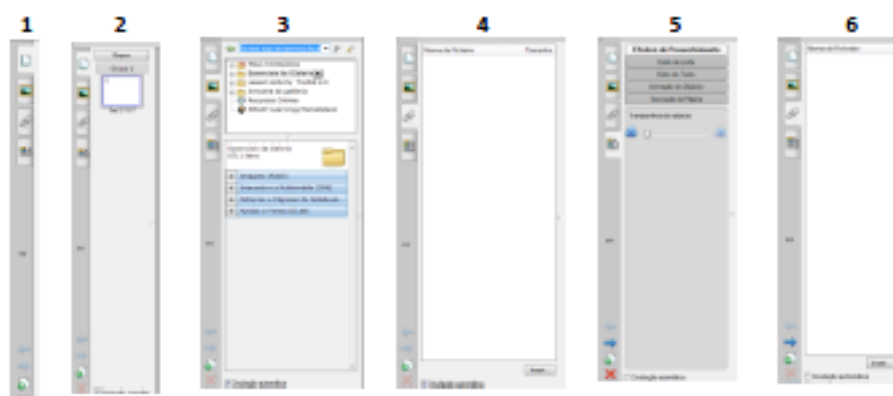


tirar notas. Depois grava-se se pretender guardar (tira-se a foto) ou então define-se a caneta para ir desaparecendo, pois podem não fazer sentido para guardar.

O Gravador SMART, é uma aplicação que permite gravar aquilo que se faz, quer de uma forma contínua, quer apenas quando se interage com o quadro. Importa salientar que ocupa muito espaço, o ideal é gravar apenas momentos.

#### iv. Barra de separadores laterais (1)

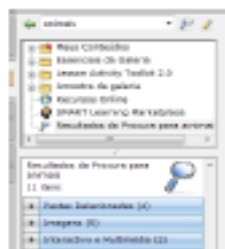
A barra de separadores laterais reúne quatro separadores com várias funções, sendo eles: *Separador Páginas (2)*, *Separador Galeria (3)*, *Separador Anexos (4)* e *Separador Formatação (5)*.



#### SEPARADOR PÁGINAS

O Separador Páginas apresenta as páginas do Notebook, divididas por grupos. Os grupos são possíveis de criar e editar, para isso basta clicar em Grupos e, depois em Criar Grupos. Pode ser editado o nome do grupo, a ordem em que aparecem e as páginas que o integram, bastando para isso arrastar as páginas que se pretendem para o respectivo grupo.

#### SEPARADOR GALERIA



O Separador Galeria reúne os vários objectos guardados nas pastas da galeria, possíveis de inserir no recurso. Estas pastas estão divididas em *Meus Conteúdos*, *Essenciais da Galeria*, *Lesson Activity Toolkit* e *Amostra da galeria*.

A pasta *Meus Conteúdos* é a pasta que pode reunir as imagens do utilizador, que podem ter sido copiadas da galeria ou de outro local

## EXEMPLO 2 – EXCERTO DE UM EXEMPLO DE ACTIVIDADE

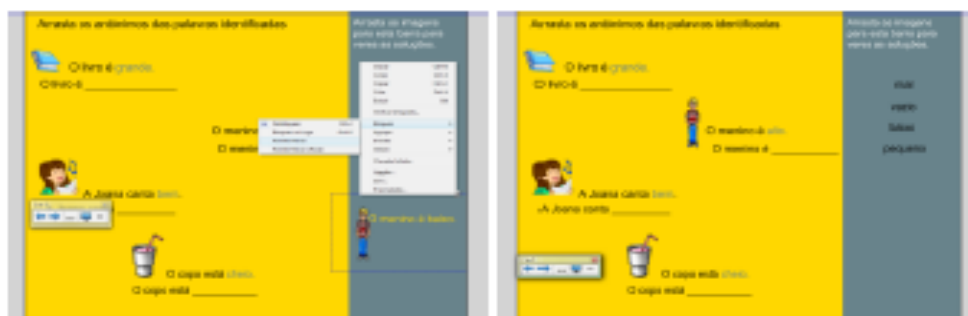


### 1.1. Na área de trabalho

As soluções podem-se encontrar na área de trabalho sem se encontrarem visíveis, como se pode observar na primeira figura que se segue. Para isso, é importante escrever a resposta pretendida numa cor igual à que colocou no fundo (p.e. se em vez de amarelo tiver um fundo branco, escrever a resposta em branco), e ter um espaço para onde arrastar a resposta para que esta se torne visível (como se observa na figura 2).



Uma vez que a resposta se encontra escondida, sugere-se que se agrupe à resposta um objecto para se localizar facilmente a resposta e se arrastar até ao espaço onde a resposta se torna visível. No final é importante activar uma função do bloquear, Bloquear permitindo mover, e arrastar para onde pretender.



### 1.2. Fora da área de trabalho

Outra forma possível de esconder a solução poderá ser colocar a resposta fora da área de trabalho. É possível colocar informação nos diferentes lados da página, à excepção do lado inferior, uma vez que a página estica. Deste modo, e mais uma vez agrupado a um objecto, que permita identificar onde se encontra a informação pretendida, é possível esconder a solução do exercício (como se observa nas duas figuras que se seguem).

## ANEXO 8 – MATERIAIS DE APOIO À FORMAÇÃO

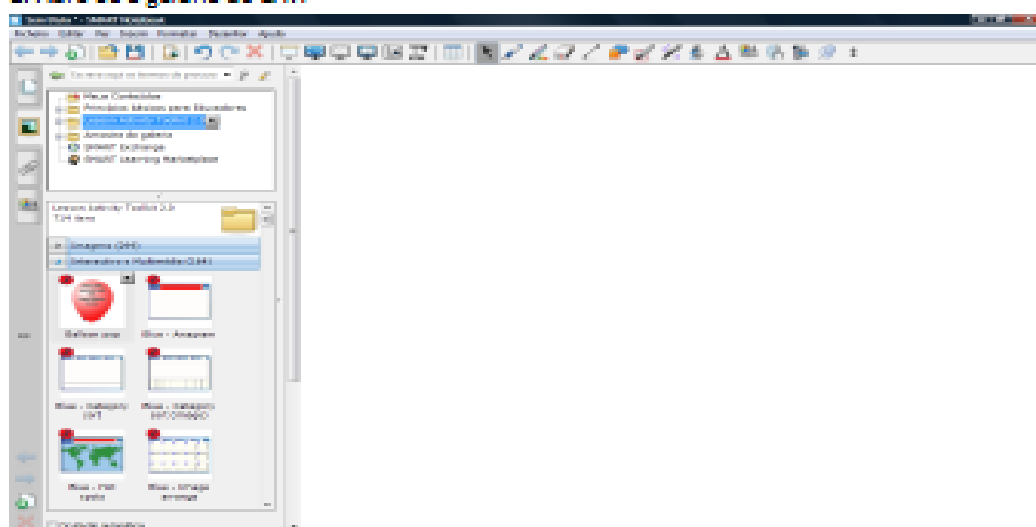
### EXEMPLO DE ACTIVIDADES



#### Sessão 1 – Curso de Formação Guião de apoio à sessão: Lesson Activity Toolkit

O Lesson Activity Toolkit (LAT) é uma pasta na galeria do Smart Notebook que reúne ficheiros que permitem integrar os conteúdos, de forma a construir actividades atractivas e mais interactivas.

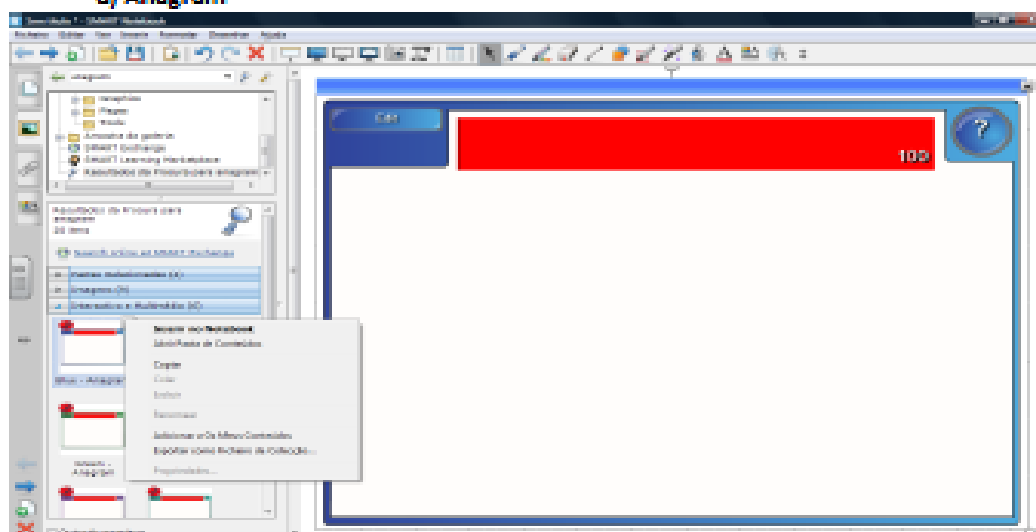
##### 1. Abre-se a galeria do LAT.



##### 2. Selecciona-se o interactivo que se pretende.

Para inserir um interactivo, arrastar o mesmo para a área de trabalho ou clicar no menu da imagem e inserir no Notebook.

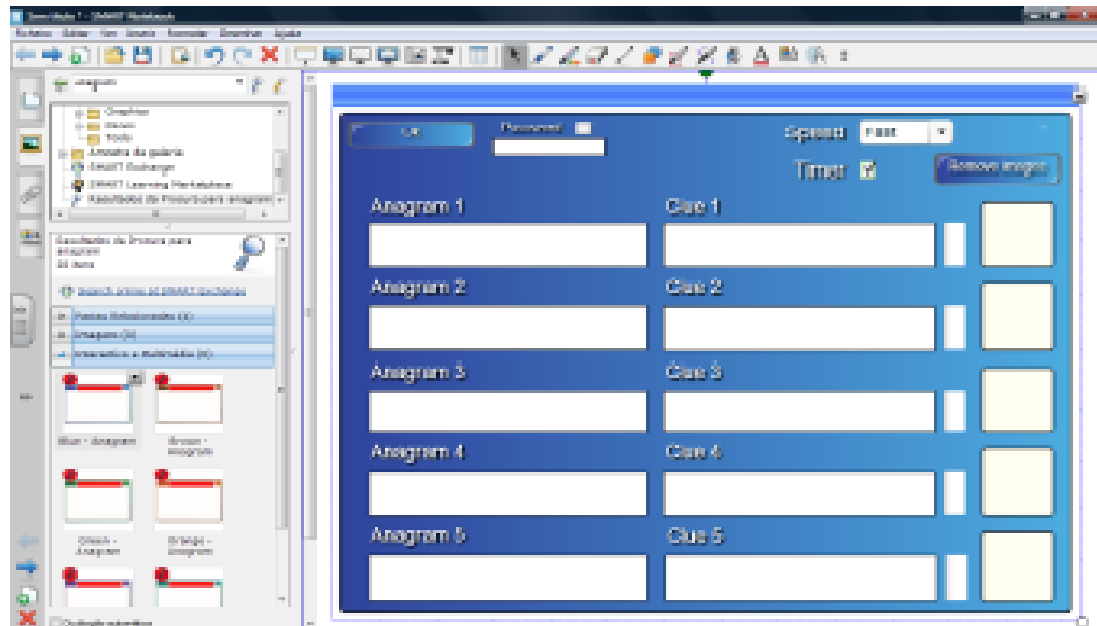
##### a) Anagram



Ref.º: FOR-100315A

2009 – 2010 © Another Step

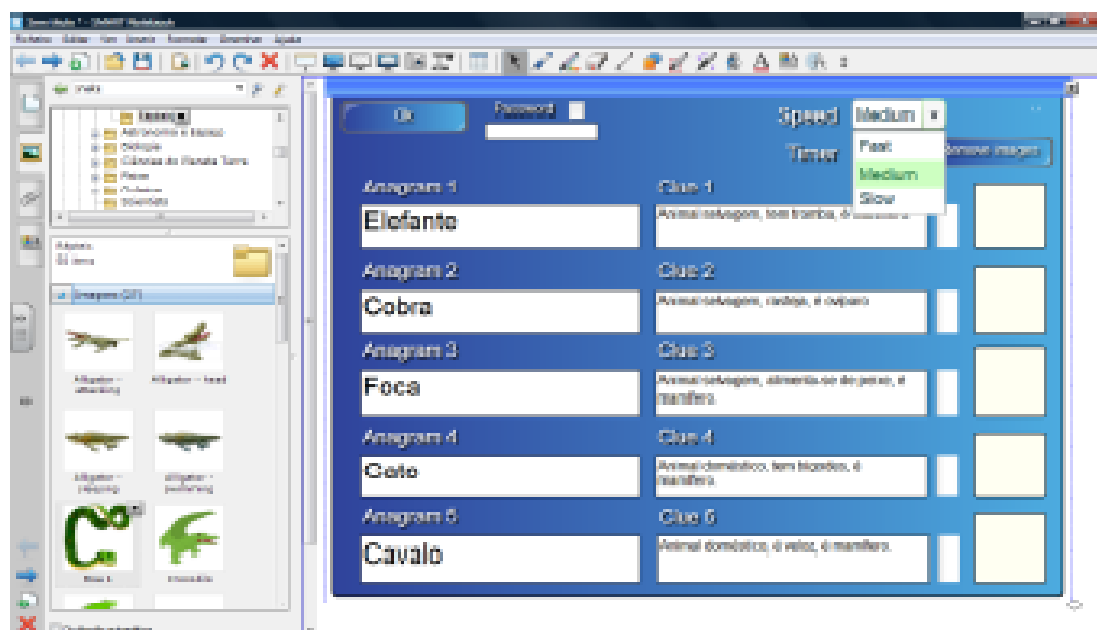
3. Este tipo de interactivos tem um Edit, que permite integrar o conteúdo no recurso. Para isso basta clicar nesta opção e escrever/arrastar de acordo com o exercício.



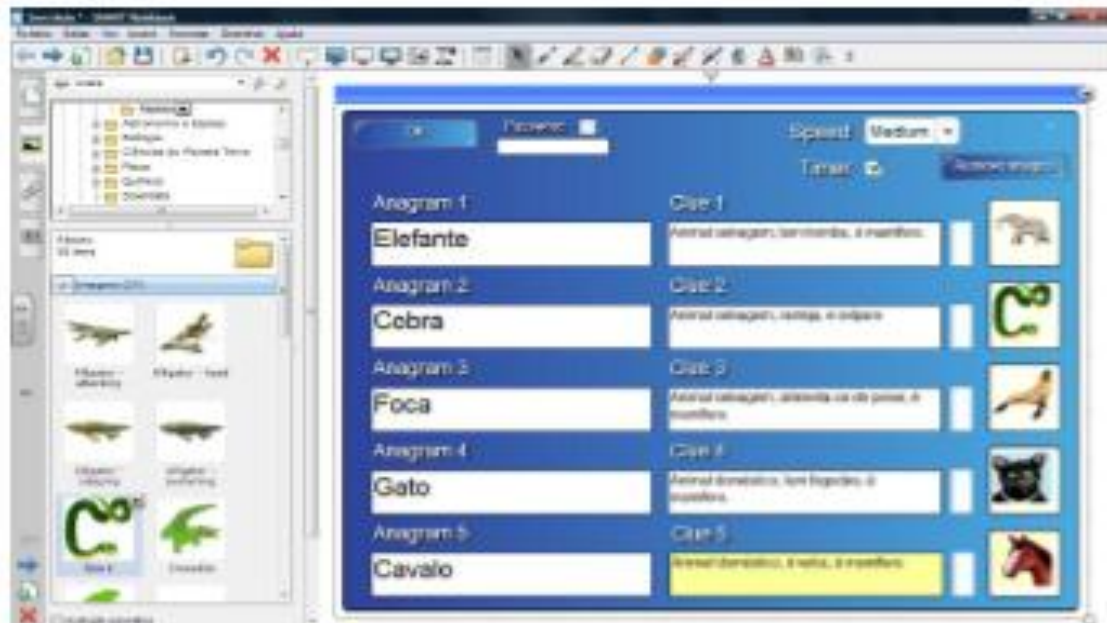
3.1 Coloca-se os nomes dos grupos que pretendemos no Anagram 1 e no Anagrama 2, podendo realizar até um máximo de 5 anagramas.

Ao lado de cada um deles, colocar se se pretender facilitar o exercício, dicas e/ou imagens que facilitem a resolução do exercício.

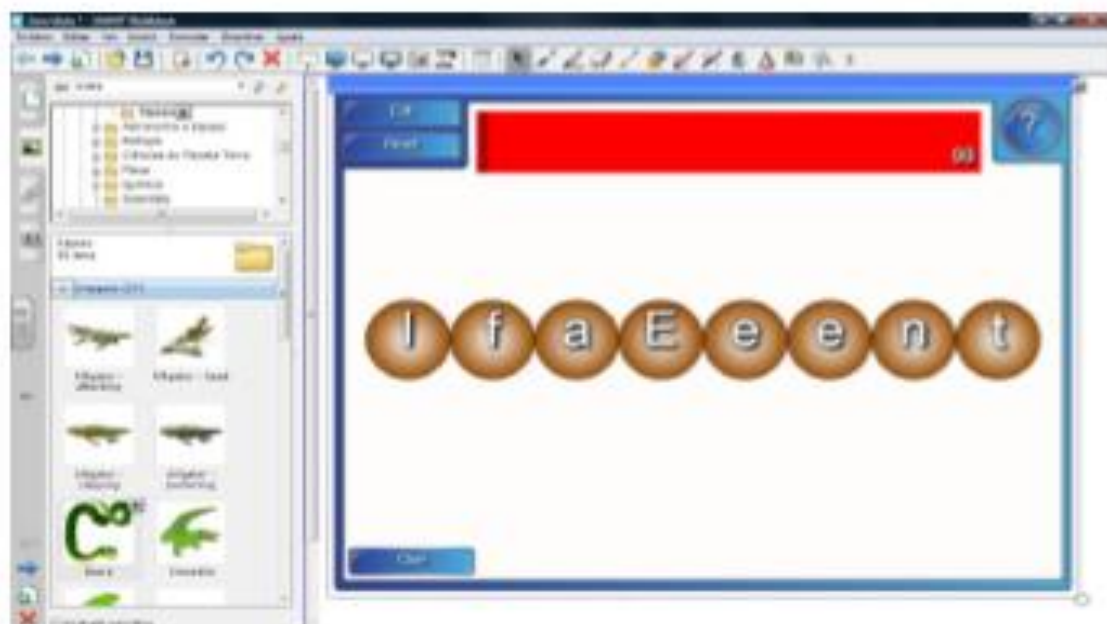
Para além disso poder-se-á colocar o tempo de resolução do exercício colocando um visto no Timer e definir entre Fast, Medium e Slow a velocidade do tempo.



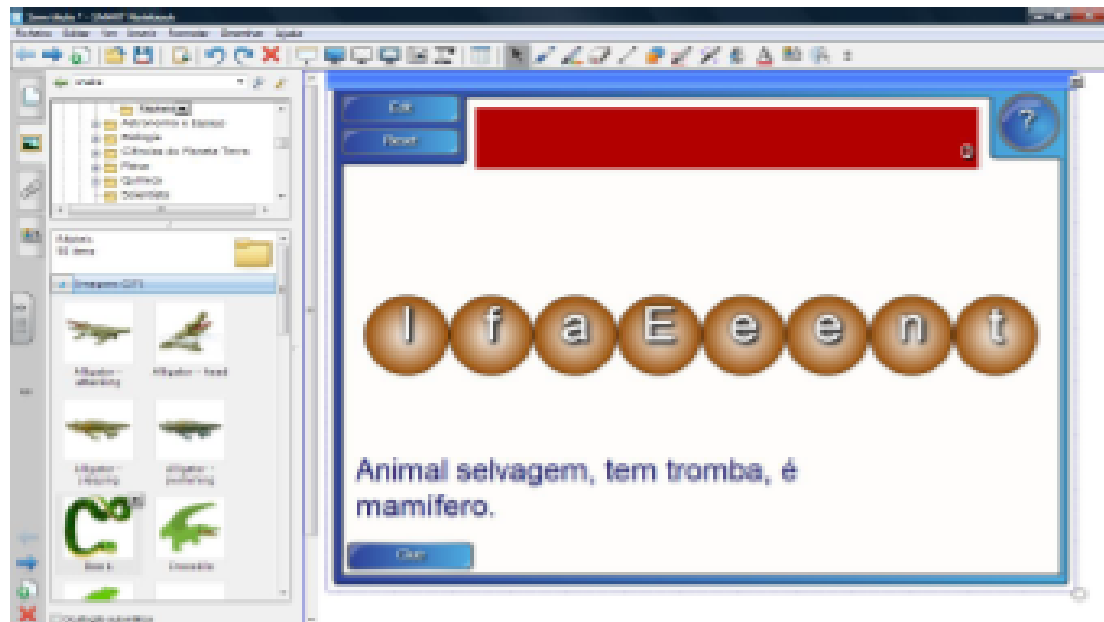
3.2 Coloca-se o nome que se pretende no "Anagram", escolhendo a respectiva solução ("clue"). Neste caso, uma vez que se trata de um exercício que envolve animais selvagens e domésticos, o nome do animal e a pista, se é selvagem ou doméstico, e algumas características mais se necessário. Verificam-se na coluna mais à direita a presença das imagens (que foram arrastadas para dentro das caixas).



3.3 Por fim, clica-se em Ok, e em Start.



3.4 Quando se clica em Start, o tempo começa a correr. O objectivo é arrastar as letras nas bolas até se conseguir o nome do animal. Para se verem as pistas, clicar em "clue".



## ANEXOS 9 – INQUÉRITO INICIAL PARA SABER OS NÍVEIS DE CONHECIMENTO TECNOLÓGICO

### Questionário

No sentido de adequarmos a nossa formação e intervenção à sua realidade e necessidade, solicitamos-lhe o preenchimento deste breve questionário.

**1. Na escala entre 1 e 5, seleccione a opção que mais se adapta à sua realidade no que se refere à utilização das tecnologias.**

	1	2	3	4	5
	Nunca utilizo			Utilizo muitas vezes	
	Raramente utilizo			Utilizo frequentemente	
	Utilizo poucas vezes				
Quadros Interactivos	1	2	3	4	5
Processamento de texto (por exemplo MS Word)	1	2	3	4	5
Folha de cálculo (por exemplo MS Excel)	1	2	3	4	5
Programa para tratamento de imagens	1	2	3	4	5
Vídeos	1	2	3	4	5
Projector	1	2	3	4	5
Som	1	2	3	4	5
Softwares Educativos (por exemplo Escola Virtual)	1	2	3	4	5
Computador	1	2	3	4	5
Magalhães	1	2	3	4	5
Internet	1	2	3	4	5
Software de apresentação gráfica (Ex: MS PowerPoint)	1	2	3	4	5
Jogos	1	2	3	4	5
Correio electrónico	1	2	3	4	5
Conversa On-line	1	2	3	4	5
Copiar e Criar ficheiros	1	2	3	4	5
Desenhos	1	2	3	4	5
Detectar e eliminar vírus	1	2	3	4	5
Instalar e desinstalar programas	1	2	3	4	5
Gravar DVD's	1	2	3	4	5
Instalar impressoras	1	2	3	4	5

**2. Na escala entre 1 e 5 (conforme indicado a seguir), seleccione a opção que mais se adapta à sua opinião:**

	1	2	3	4	5
	Não concordo nada			Concordo	
	Não concordo			Completamente de acordo	
	Não tenho opinião formada				
Os quadros interactivos são um importante recurso para as aulas	1	2	3	4	5
Os quadros interactivos não se adaptam às minhas necessidades	1	2	3	4	5
Os quadros interactivos não se adaptam às necessidades dos alunos	1	2	3	4	5
Não tenho tempo para utilizar o Quadro Interactivo	1	2	3	4	5
O quadro interactivo é muito difícil de utilizar	1	2	3	4	5
O quadro interactivo aumenta a motivação dos alunos no processo de aprendizagem	1	2	3	4	5
A utilização das tecnologias em sala é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4	5
A frequência da formação é importante para utilizar a tecnologia em sala de aula	1	2	3	4	5
O quadro interactivo favorece uma maior interacção e colaboração entre o professor e os alunos	1	2	3	4	5
Tenho conhecimento de actividades que podem ser realizadas com o quadro interactivo em sala de aula	1	2	3	4	5
É importante integrar as tecnologias educativas na sala de aula	1	2	3	4	5

**3. Tendo em conta as suas aulas, enumere duas (ou mais) dificuldades que gostaria de ver superadas com esta formação.**

---



---

Gratos pela sua colaboração!

## ANEXOS 10 – DIVULGAÇÃO E INSCRIÇÃO NAS SESSÕES DE ESCLARECIMENTO PARA PAIS

**another step**  
**Projecto RISE**  
**Acções de Sensibilização aos pais'**

### Educar com as Tecnologias

Num mundo em que a tecnologia não pára de evoluir e que se funde nas várias áreas, a educação não é uma excepção e os educandos crescem num contexto tecnológico, que é necessário acompanhar e encontrar uma forma de aproveitar as suas mais valias.

Integradas nas acções do Projecto RISE, as acções de sensibilização agora colocadas ao dispor dos pais, pretendem auxiliar os encarregados de educação no apoio à integração das tecnologias no dia-a-dia de educação dos seus educandos.

Distribuídas por vários momentos, as acções decorrerão aos Sábados de manhã, no edifício Atrium da CMO, onde serão abordados os seguintes temas:

- A Internet e as tecnologias na sala de aula**
- Segurança no mundo Digital (e no Magalhães)**
- A Internet como ferramenta de estudo**
- A plataforma de Educação do Município de Oeiras**



Inscriva-se...  
Preencha os campos no verso da página.  
A sua presença é importante!

### Um pequeno passo para um grande desafio

A **AnotherStep** é uma empresa constituída por profissionais com experiência na área da Consultoria, Formação e Business Coaching (envolvimento de toda organização nos projectos de intervenção) vocacionada sobretudo para a área de Formação e Qualidade de Serviços na Educação.

A **AnotherStep** possui todas as valências necessárias para a implementação de projectos de melhoria e de aferição de satisfação de públicos específicos.

#### **Another Step, Lda**

Rua Soeiro Pereira Gomes Loja 2B - 2650-077 Amadora  
Tlf.: 214 769 510 | Fax: 214 769 519 | E-mail: info@anotherstep.pt  
[www.anotherstep.pt](http://www.anotherstep.pt)

Nome do Enc. Educação: \_\_\_\_\_  
N.º de adultos presentes: \_\_\_\_\_  
Escola que frequenta o educando: \_\_\_\_\_  
Turma que frequenta o educando ou nome da Professora: \_\_\_\_\_

(Recortar pelo picotado e devolver à Professora.)

## ANEXOS 11 – CALENDARIZAÇÃO DAS SESSÕES DE ESCLARECIMENTO PARA PAIS

### Projecto RISE Acções de Sensibilização para Pais/Encarregados de Educação



Num mundo em que a tecnologia não pára de evoluir e tem influência em todas as áreas da nossa vida, a Educação não é uma excepção. Os nossos jovens crescem num mundo rodeado de tecnologia e computadores, sendo necessário que os Encarregados de Educação se sintam suficientemente esclarecidos de modo a poderem ajudar e participar nesse mundo.

Sensível a esta realidade, o Município de Oeiras lançou o Projecto RISE – Rede Integrada de Serviços de Educação (para auxiliar a integração das tecnologias na Educação), promovendo agora estas acções de sensibilização para Pais e Encarregados de Educação.

Distribuídas por vários momentos, estas acções decorrerão aos Sábados de manhã, com duração de 1h30m, nos locais e datas seguintes. Os temas a abordar nas sessões, serão:

- A Internet e as tecnologias na sala de aula
- Segurança no mundo Digital (e no Magalhães)
- A Internet como ferramenta de estudo
- A plataforma de Educação do Município de Oeiras



¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶  
¶

Data	Hora	Grupo	Local
06-03-2010	9h30	Grupo 1	EB1-Anselmo-Oliveira
13-03-2010	9h30	Grupo 3	EB1-Manuel-Beça-Múrias
20-03-2010	9h30	Grupo 5	EB1-Narcisa-Pereira
27-03-2010	9h30	Grupo 7	EB-1-Sylvia-Philips
17-04-2010	9h30	Grupo 1	EB1-Anselmo-Oliveira
24-04-2010	9h30	Grupo 3	EB1-Manuel-Beça-Múrias
08-05-2010	9h30	Grupo 5	EB1-Narcisa-Pereira
15-05-2010	9h30	Grupo 7	EB-1-Sylvia-Philips
22-05-2010	9h30	Grupo 1	EB1-Anselmo-Oliveira
29-05-2010	9h30	Grupo 3	EB1-Manuel-Beça-Múrias
05-06-2010	9h30	Grupo 5	EB1-Narcisa-Pereira
12-06-2010	9h30	Grupo 7	EB-1-Sylvia-Philips
19-06-2010	9h30	Grupo 1	EB1-Anselmo-Oliveira
26-06-2010	9h30	Grupo 3	EB1-Manuel-Beça-Múrias
03-07-2010	9h30	Grupo 5	EB1-Narcisa-Pereira
10-07-2010	9h30	Grupo 7	EB-1-Sylvia-Philips

Data	Hora	Grupo	Local
06-03-2010	11h30	Grupo 2	EB1-Sé-de-Miranda
13-03-2010	11h30	Grupo 4	EB1-Manuel-Beça-Múrias
20-03-2010	11h30	Grupo 6	EB1-Narcisa-Pereira
27-03-2010	11h30	Grupo 8	EB-1-Sylvia-Philips
17-04-2010	11h30	Grupo 2	EB1-Sé-de-Miranda
24-04-2010	11h30	Grupo 4	EB1-Manuel-Beça-Múrias
08-05-2010	11h30	Grupo 6	EB1-Narcisa-Pereira
15-05-2010	11h30	Grupo 8	EB-1-Sylvia-Philips
22-05-2010	11h30	Grupo 2	EB1-Sé-de-Miranda
29-05-2010	11h30	Grupo 4	EB1-Manuel-Beça-Múrias
05-06-2010	11h30	Grupo 6	EB1-Narcisa-Pereira
12-06-2010	11h30	Grupo 8	EB-1-Sylvia-Philips
19-06-2010	11h30	Grupo 2	EB1-Sé-de-Miranda
26-06-2010	11h30	Grupo 4	EB1-Manuel-Beça-Múrias
03-07-2010	11h30	Grupo 6	EB1-Narcisa-Pereira
10-07-2010	11h30	Grupo 8	EB-1-Sylvia-Philips

¶

## **ANEXOS 12 - EXEMPLO DE UMA DAS APRESENTAÇÕES DAS SESSÕES DE ESCLARECIMENTO PARA PAIS**

---

# As tecnologias e a aprendizagem

## Estudo & Diversão

### Exemplos



Arca das Raças – alunos do 7º ano  
[www.youtube.com/watch?v=e8HHerO0D1k](http://www.youtube.com/watch?v=e8HHerO0D1k)

Contrariedades – alunos 11º ano  
[www.youtube.com/watch?v=uS2HfwMnABU](http://www.youtube.com/watch?v=uS2HfwMnABU)

Farmville  
<http://www.youtube.com/watch?v=gJeAro6SSDA>

Football Manager  
[www.youtube.com/watch?v=nm713NT\\_s7k&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=nm713NT_s7k&feature=related)

## Bibliografia:

Internet & Tecnologias: Estudo vs. Diversão

Internet Segura para Crianças – Guia para Pais e Educadores (2010)  
autores: Paulo Santos e José Manteigas | editora: FCA (Livro)

Escolinha: Guia para Pais e Educadores - <http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=2634&fileName=Guia para pais e educadores.pdf>

Microsoft: Segurança na Internet -  
<http://www.microsoft.com/portugal/educacao/seguranca/default.aspx>  
<http://www.microsoft.com/portugal/athome/security/children/default.aspx>

## Bibliografia:

- (imagem 1) -  
<http://office.microsoft.com/clipart/preview.aspx?AssetID=MPj0408997&Query=children&Scope=20&CTT=1&Origin=EC790000121033&QueryID=233Ht87er&AssetCol=MPj0409642,MPj0409621,MPj0409626,MPj0409041,MCj0410893,MCj0409835,MCj0410683,MPj0409114,MPj0408997,MPj0405162,MPj0405542,MPj0408899>
- (imagem 2 menino binóculos) -  
<http://office.microsoft.com/clipart/preview.aspx?AssetID=MPj0427813&Query=children&Scope=20&CTT=1&Origin=EC790000121033&QueryID=233Ht87er&AssetCol=MPj0427783,MPj0427769,MPj0427647,MPj0427779,MPj0427628,MPj0427784,MPj0427813,MPj0427839,MPj0427688,MPj0427722,MPj0427659,MPj0427810>
- (imagem 3 chineses com camara) -  
<http://office.microsoft.com/clipart/preview.aspx?AssetID=MPj0430840&Query=children&Scope=20&CTT=1&Origin=EC790000121033&QueryID=233Ht87er&AssetCol=MPj0430496,MPj0430658,MPj0431190,MPj0431331,MPj0430984,MPj0430757,MPj0431030,MPj0430908,MPj0430986,MPj0430840,MPj0430918,MPj0431035>
- (imagem 4) -  
<http://office.microsoft.com/clipart/preview.aspx?AssetID=MPj0430757&Query=children&Scope=20&CTT=1&Origin=EC790000121033&QueryID=J23HJdzpG0&AssetCol=MPj0430496,MPj0430658,MPj0431190,MPj0431331,MPj0430984,MPj0430757,MPj0431030,MPj0430908,MPj0430986,MPj0430840,MPj0430918,MPj0431035>
- (imagem 5 senhora com musica) -  
<http://office.microsoft.com/clipart/preview.aspx?AssetID=MPj0422360&Query=music&Scope=20&CTT=1&Origin=EC790000121033&QueryID=W33HrvA4r0&AssetCol=MCj0411552,MCj0412336,MCj0412024,MCj0412180,MCj0412338,MCj0412012,MPj0422360,MPj0422414,MPj0422218,MPj0422199,MPj0422332,MPj0422265>
- (imagem 6 meninos foto) -  
<http://office.microsoft.com/clipart/preview.aspx?AssetID=MPj0431006&Query=children&Scope=20&CTT=1&Origin=EC790000121033&QueryID=233Ht87er&AssetCol=MPj0430773,MPj0430890,MPj0431016,MPj0431006,MPj0430972,MPj0430987,MPj0430891,MPj0431008,MPj0430779,MPj0430808,MPj0430886,MPj0431022>
- (imagem 7)
- (imagem 8 – japonês a jogar) -  
<http://office.microsoft.com/clipart/preview.aspx?AssetID=MPj0408961&Query=children&Scope=20&CTT=1&Origin=EC790000121033&QueryID=233Ht87er&AssetCol=MPj0410157,MPj0409739,MPj0409622,MPj0409509,MPj0408955,MPj0408961,MPj0409374,MCj0406272,MPj0408927,MCj0406280,MCj0406252,MPj0408948>
- (vídeo 1) – Arca das Raças - [www.youtube.com/watch?v=e8HHerO0D1k](http://www.youtube.com/watch?v=e8HHerO0D1k)
- (vídeo 2) – Contrariedades - [www.youtube.com/watch?v=uS2HfwMnABU](http://www.youtube.com/watch?v=uS2HfwMnABU)
- (vídeo 3) – Farmville - <http://www.youtube.com/watch?v=gJeAro6SSDA>
- (vídeo 4) – Footballr Manager - [www.youtube.com/watch?v=nm7I3NT\\_s7k&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=nm7I3NT_s7k&feature=related)

Fim



**Obrigada!**

---

Dúvidas



# As tecnologias e a aprendizagem



# As tecnologias e a aprendizagem

Acompanhar as crianças no seu desenvolvimento escolar.

Falar abertamente sobre os seus trabalhos e novas formas de os fazer.

Conhecer as actividades das crianças.

Estimular as crianças a aprender com as suas actividades.

Criar regras de estudo e ajudá-los a encontrarem os seus métodos de estudo.



# As tecnologias e a aprendizagem



concluindo...

# As tecnologias e a aprendizagem

## Estudo & Diversão

### DICAS...

- ★ Não monitorizar apenas as actividades realizadas on-line pelo seu educando, mas **conversar com o mesmo sobre o que faz**
- ★ Mostrar outras actividades possíveis de fazer com a tecnologia (**criatividade, diferença, construtivismo**)
- ★ **Definir tempos**, acompanhar trabalhos (evitar cair em extremos)
- ★ **Explicar, compreender** em vez de proibir

# As tecnologias e a aprendizagem

## Estudo & Diversão

### CONTUDO...

...várias são as formas de resistência:

- ★ Histórico do computador e Internet limpos
- ★ Criação de contas de e-mail alternativas
- ★ Utilização de teclas de atalho para alternar as janelas que estão a utilizar
- ★ Eliminação de e-mails
- ★ Conversas em código e / ou símbolos
- ★ Utilização de browsers diferentes daquele que está a ser controlado

# As tecnologias e a aprendizagem

## Estudo & Diversão

### IMPORTANTE:

- ★ Número de janelas abertas
  - quantas janelas estão abertas
  - perceber sobre o que são
- ★ Tempo que demora a fazer os trabalhos

# As tecnologias e a aprendizagem

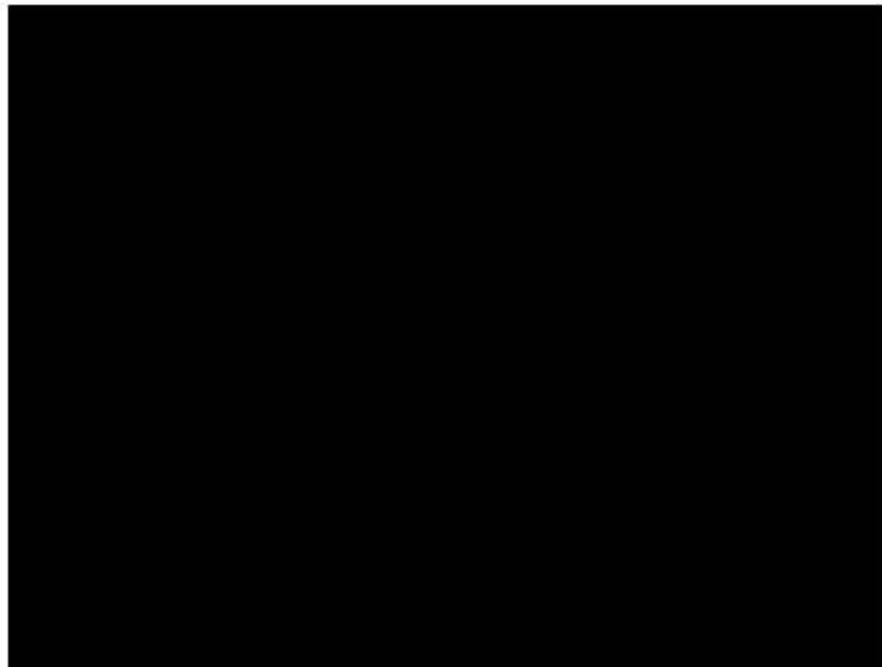
## Estudo & Diversão



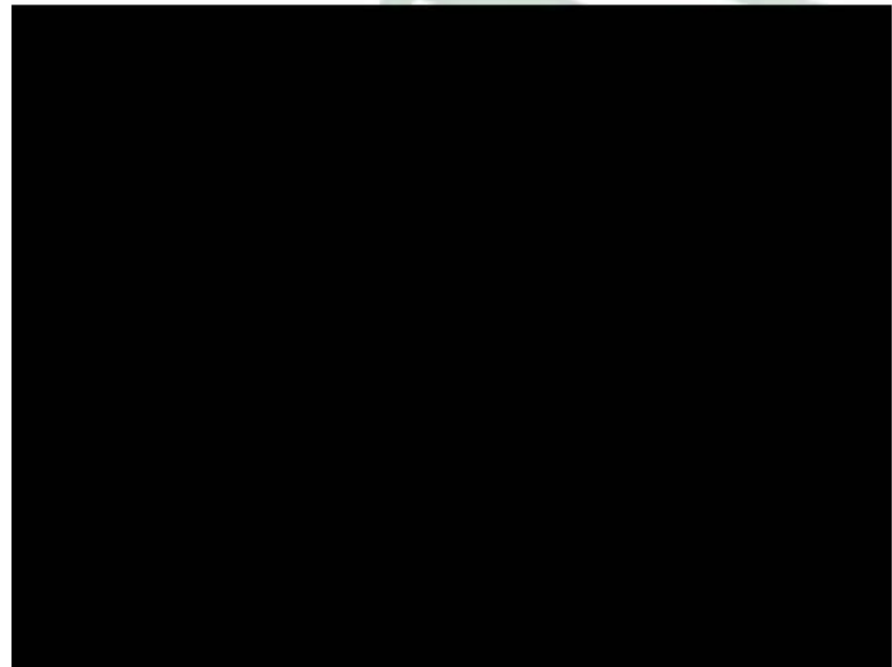
# As tecnologias e a aprendizagem

Exemplos

## Estudo & Diversão



Arca das Raças – alunos do 7º ano  
[www.youtube.com/watch?v=e8HHerO0D1k](http://www.youtube.com/watch?v=e8HHerO0D1k)



Contrariedades – alunos 11º ano  
[www.youtube.com/watch?v=uS2HfwMnABU](http://www.youtube.com/watch?v=uS2HfwMnABU)

# As tecnologias e a aprendizagem

Exemplos

## Estudo & Diversão



Farmville

<http://www.youtube.com/watch?v=i-7JaHAmItM>



Futebol (vários)



# As tecnologias e a aprendizagem

Estudo & Diversão



# A internet nas tecnologias

Não proibir, mas **REGULAR**.

## COMO:

- ★ Acompanhar
- ★ Explicar
- ★ Perguntar
- ★ Encaminhar

**É importante mostrar as várias coisas interessantes que existem.**



# A internet nas tecnologias

Actualmente a internet ainda se pode considerar de uso facultativo, mas daqui a 10 anos não se colocará essa hipótese.



*O que fazer?!*

**TSI**  
Tecnologias da  
Sociedade  
da Informação

# A internet e a aprendizagem



Chats/Redes



Navegar  
Pesquisar



Jogar

Ver e construir  
filmes





# A internet e a aprendizagem



# As tecnologias e a aprendizagem

A aprendizagem deve contribuir para o desenvolvimento de competências nos alunos, não se limitando às áreas em que se especializaram, promovendo um espírito aberto, flexível, que se adapte facilmente às mudanças.

# As tecnologias e a aprendizagem

**Essenciais**

**Importantes**

**Urgentes**

**Únicos**

**Criativos**

**Flexíveis**

**Autónomos**

**Comunicativos**

...

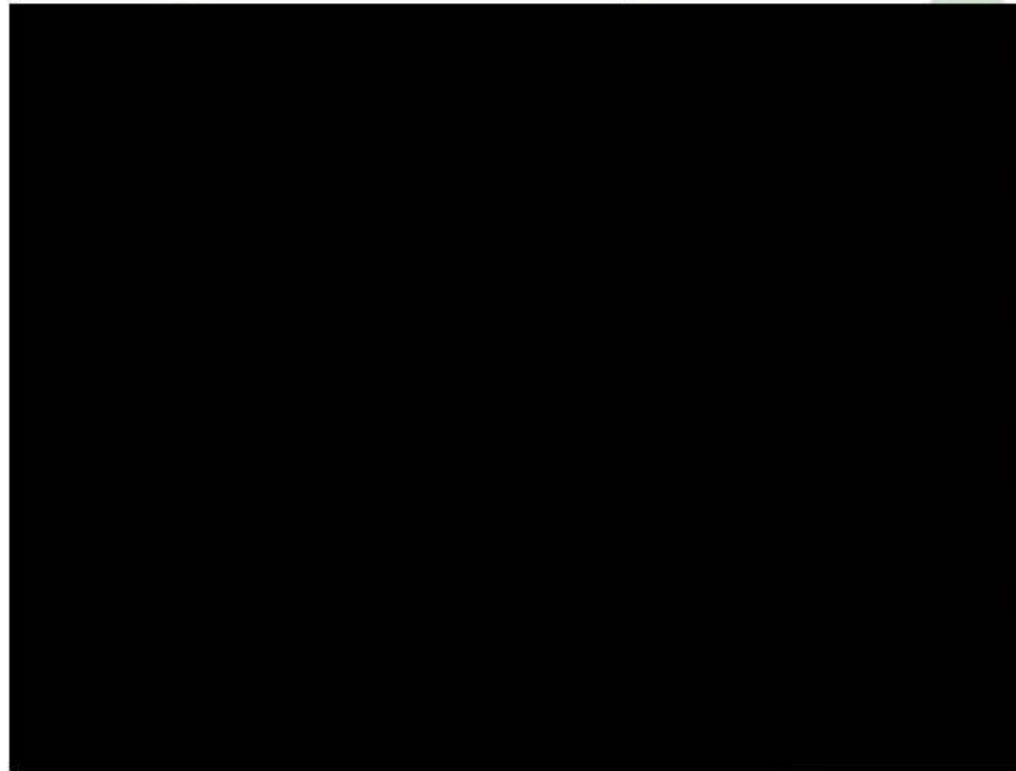
**Contextualização**

**Sentido**

**Exploração**

**MERCADO DE TRABALHO DIFERENTE, EM CONSTANTE MUDANÇA E TRANSFORMAÇÃO.**

# As tecnologias e a aprendizagem



<http://www.youtube.com/watch?v=-dBT9mmizL8>

# As tecnologias e a aprendizagem



*Será que as crianças aprendem com as tecnologias?*

Aprendizagem

# As tecnologias e a aprendizagem



Tecnologias



# As tecnologias e a aprendizagem



# Sumário

## As tecnologias e a aprendizagem: Estudo & Diversão

- As tecnologias e a aprendizagem
- Estudo & Diversão

# As tecnologias e a aprendizagem: Estudo & Diversão

Sessões de Sensibilização para Pais - Projecto RISE

**Patrícia Figueiredo**

[patricia.figueiredo@anotherstep.pt](mailto:patricia.figueiredo@anotherstep.pt)

**Miriam Cordeiro**

[miriam.cordeiro@anotherstep.pt](mailto:miriam.cordeiro@anotherstep.pt)

another  step

[www.anotherstep.pt](http://www.anotherstep.pt)

## ANEXO 13 – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO | CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO COM NEE

---

. Necessidades Educativas Especiais: da exclusão à inclusão

A forma como se entende a diferença, principalmente a deficiência, tem variado ao longo dos séculos. Nunca se teve conhecimento de tantos casos como actualmente. Será que no passado não existiam pessoas com deficiência? Segundo Correia, (1999), a História está marcada por “políticas extremas” de exclusão social, em que, por ignorância, o diferente era alvo de chacota social e, por isso, colocado à margem da sociedade, como se se tratasse de uma população invisível. Os estudos iluministas de Locke e Rosseau contribuíram para que esta realidade fosse confrontada, através de princípios humanistas e tolerantes. (Correia, 1999).

Porém, apenas no decorrer do século XIX é que houve uma tentativa de (re)aproximação deste público à sociedade, quando médicos e homens das ciências se dedicaram ao estudo destes casos. Exemplo disso é Jean Marc Gaspard Itard, médico francês que se dedicou ao estudo de uma criança portadora de deficiência mental profunda, Víctor, encontrada nos bosques de Aveyron. Tendo acolhido a criança, Itard verificou que não havia cura para ela, contudo, tê-la estudado permitiu que sistematizasse as necessidades educativas deste tipo de deficiência e desenvolvesse programas específicos para a mesma. Por estas razões, é considerado por muitos, como o “pai da Educação Especial”. (Correia, 1999, McDermott, 1994).

Por sua vez, e de acordo com a mesma fonte, o séc. XX trouxe mudanças para este público, uma vez que se criaram escolas especiais, que surgiram do desenvolvimento de conhecimentos vindos das teorias psicanalíticas de Freud, dos testes de medição da capacidade intelectual de Galton, e dos testes de inteligência de Binet e Simon que identificavam as crianças como atrasadas por não terem as condições educativas adequadas. Surgem então asilos onde as crianças eram separadas e isoladas dos seus pares, e da sociedade em geral, consoante o tipo de deficiência que possuíam, na tentativa de resolução deste problema. Passa-se de uma sociedade que rejeitava e excluía estas pessoas para uma que as segrega, classifica como deficientes e as rotula de atrasadas, que em vez de as integrar na sociedade, as marginaliza ainda mais. (Almeida, s.d., Correia, 1999).

Os agentes que contribuíram para a mudança desta realidade deveram-se, em grande parte, à realidade assombrosa de casos de pessoas mutiladas e perturbadas mentalmente resultantes, principalmente, da Segunda Guerra Mundial. Perante as circunstâncias, houve uma necessidade de repensar a sociedade como estava estruturada e de assumir uma posição em termos da resposta a dar e do tipo de responsabilização necessária para se apoiar estas pessoas, renascendo assim um humanismo, que lutava pela igualdade de oportunidades educativas na escola regular. Os alunos com deficiência voltaram então às escolas, mas encontravam-se inseridos em classes especiais que as distinguiam das outras crianças. (Correia, 1999).

A crescente importância dada à igualdade, liberdade e justiça para todos tem feito, no decorrer do séc. XXI, com que a passividade das famílias destas crianças seja quebrada pelo seu enorme descontentamento e que estas lutem pela igualdade de direitos para as mesmas, principalmente no que se refere à integração destas crianças nas escolas, com condições adequadas às suas características. (Almeida, s.d., Correia, 1999, Lopes e Banhudo, s.d.). Esta questão remete para

a noção de escola de Correia (1999) como “espaço educativo aberto, diversificado e individualizado”, onde cada criança pode encontrar resposta para a sua pessoa enquanto ser individual e diferente. Neste sentido, apenas justifica separar uma criança com necessidades educativas especiais caso as necessidades da mesma não consigam ser superadas num contexto com os pares dito “normais”, mesmo quando sustentadas com recurso a apoios e serviços complementares. Uma medida integradora é tanto mais integradora quanto menos distanciar a criança com necessidades educativas especiais do seu contexto natural. (Correia, 1992).

Contudo, Correia, (1999) destaca Cruickshank e Lovitt (1983) no que se refere à carência formativa que o professor da turma regular possui e que dificulta a integração e o êxito destas crianças nas turmas regulares, uma vez que se espera que o professor “utilize estratégias e desenvolva actividades de ensino individualizado junto da criança com NEE, mantenha um programa eficaz para com o resto do grupo e colabore na integração social da classe”. Sem conhecimento da realidade, sem a formação necessária e sem apoio, um professor de turma regular não consegue prestar um apoio adequado aos seus alunos.

É neste contexto que, ao serem confrontados com a existência de 8 milhões de crianças com necessidades educativas especiais, é aprovada em 1975, no Congresso dos Estados Unidos da América, a publicação da Public Law 94-142 “The Education for All Handicapped Children Act” que assentava em quatro eixos que tiveram um enorme impacto sobre a educação. Esta publicação implicava a reestruturação de todo o sistema educativo de todos os estados americanos, incluindo a criação de estruturas sólidas que promovessem a igualdade de direitos, passando pela garantia de serviços de educação especial colocados ao serviço de todas as crianças com essas características, por uma prestação de serviços justa e adequada, pela realização de procedimentos e auditorias para a educação especial e pela criação de fundos que apoiem e suportem esta estrutura. (Salvia & Ysseldyke, 1981 In Correia, 1999). O envolvimento e participação dos pais, a formação de professores e a elaboração de planos educativos individualizados (os chamados PEI) revistos anualmente por professores, pais e órgãos de gestão das escolas são aspectos que foram introduzidos dentro destes novos moldes.

Numa luta que tem sido travada ao longo de um século, a Educação Especial passa a desempenhar um papel crucial na estruturação do indivíduo com deficiência. Através da defesa de igualdade de direitos, a comunidade é obrigada a acolher estas crianças nas suas escolas públicas, proporcionando-lhes um programa educativo gratuito adaptado às suas necessidades.

Correia (1999) destaca ainda que em 1990, o Congresso Americano voltou a pegar no PL 94-142, inserindo mais três campos que não constavam até então. As escolas passaram a estar envolvidas e a ter que participar activamente no processo de transição do aluno com NEE para a vida activa, o autismo e o traumatismo craniano foram incluídos como considerados NEE, caiu o termo “handicap” e passou a usar-se o termo “disability”. Desta forma, o nome da lei passou a “Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)”.

Em Portugal, segundo Correia (1999), verifica-se que os primeiros casos de educação integrada surgiram em 1944, através do Instituto Aurélio da Costa Ferreira, com a criação de classes especiais destinadas a alunos com problemas de aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, apenas nos anos 60 é que se integraram alunos com deficiência visual em escolas preparatórias e secundárias regulares de algumas das cidades principais do país, sob a alçada da Direcção-Geral da Assistência.

Neste seguimento, apenas nos anos 70, aquando da passagem da Educação Especial para o domínio do Ministério da Educação é que se criaram as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário, e a posteriori, em 1976 as “Equipas de Ensino Especial Integrado”. De acordo com Correia, L. (1999), estas equipas tinham o “objectivo de promover a integração familiar, social e escolar de crianças e jovens com deficiência (...) sensorial ou motora [e] com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais”. Tal facto revela que o apoio educativo embora centrado do aluno não previa modificações curriculares adaptadas às características dos alunos com deficiência.

Durante os anos 80, os serviços de apoio especial foram aumentando, contudo, foi nos anos 90 que o sistema deu uma reviravolta aquando da partilha da responsabilidade da Educação Especial do Ministério da Educação para o próprio e para o Ministério da Solidariedade Social. Citando Correia, L. (1999), “o número de crianças e adolescentes apoiadas [neste período de 82/83 a 99] mais do que quintuplicou e, inversamente, o número de crianças atendidas em escolas especiais diminuiu, ainda que pouco significativamente”. (Correia,1990, Correia, 1994, Pimentel, 1993).

Foi com a construção da Lei de Bases do Sistema Educativo português que se processaram transformações enormes na concepção de educação integrada que até então prevalecia. (Correia, 1999).

Segundo o mesmo autor, os art.º 7.º e 18.º da LBSE definiam neste contexto o “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”, através de uma educação organizada “segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados”. Isto significa que as crianças com necessidades específicas, ao estarem integradas em turmas regulares, não têm que seguir o currículo normal dos colegas, mas ter um apoio específico às suas necessidades, ou seja, o que a lei diz é que vão ter que haver alterações profundas nas estruturas educativas, quer a nível da organização de estratégias de intervenção do professor de apoio, quer no papel da escola e dos professores de ensino regular. (Correia, 1999).

Correia (1999) refere-se, ainda, ao Despacho Conj. 38/SEAM/SERE/88 que, é publicado em 1988, com base nos artigos 17.º e 18.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Este Despacho cria as chamadas “Equipas de Educação Especial”, definindo-as como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior”, que tinham como objectivo “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo” de forma adequada, das crianças e jovens com necessidades educativas especiais derivados de problemas físicos ou psíquicos”.

A posteriori sai o Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de Fevereiro que estabelece a orientação e o acompanhamento de alunos como competência da escola pública (no que se refere aos 2º e 3º ciclos de ensino básico e secundário), pelo que no mesmo ano sai o Decreto-Lei n.º286/89, de 29 de Agosto que estabelece dentro da mesma ordem o “acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo” pelo serviço de psicologia e de orientação escolar. (Correia, 1999).

No ano a seguir sai o Decreto-Lei n.35/90, de 25 de Janeiro obriga os alunos com necessidades educativas especiais a cumprirem com a obrigatoriedade escolar (em estabelecimentos de ensino

ou instituições específicas de educação especial), e reforça por todo o sistema educativo, a igualdade de oportunidades e sucesso escolares, através do “apoio social e escolar aos alunos e às famílias e o apoio médico e alimentar, de modo a promover as condições físicas e ambientais” mais adequadas ao desenvolvimento dos educandos.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, define as estruturas de orientação educativa que colaboram com o Conselho Pedagógico (art.º 36.º), estabelecendo competências específicas para a orientação educativa, como a detecção das necessidades dos alunos, as suas dificuldades e ritmos de aprendizagem e orientação e acompanhamento individualizado e avaliação destes alunos. Sete dias depois, é decretada através do Decreto-Lei n.º 190/91 a criação de “unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar”, que desempenham a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário, às quais deram o nome de Serviços de Psicologia e Orientação. Segundo Correia (1999), estas eram compostas por uma equipa técnica composta por psicólogos, “especialistas de apoio educativo” (actuais professores de educação especial) no pré-escola, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, “conselheiros de orientação” no 3.º ciclo e no secundário, e técnicos de serviço social.

Contudo, embora as mudanças tenham sido bastante contínuas, a verdadeira mudança do conceito de necessidades educativas especiais, nos níveis de ensino básico e secundário, surge com a implementação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que ao actualizar o âmbito da educação especial, vem alargá-lo e especificar o seu campo de acção. Este decreto reconhece a necessidade de se entenderem os problemas dos alunos sob um ponto de vista educativo e de inclusão, numa perspectiva de “Escola para Todos”. (Correia, 1999). O mesmo autor refere que estas mudanças levaram a um “conjunto de medidas de criação de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adequação e organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial”.

Correia (1999), Sanchez e Teodoro (2007) referem que as práticas resultantes da integração escolar revelaram que, grande parte dos alunos norte americanos possuíam problemas de aprendizagem e comportamento que interferiam com o seu desempenho escolar. Estes dados mostraram que mesmo os que não possuíam deficiência eram marginalizados, e, por sua vez, excluídos. Foi para dar resposta a esta nova realidade (que inclui todos os alunos, quer tenham deficiência, quer não, mas que apresentem dificuldades de aprendizagem) que surge o movimento da inclusão, no sentido de promoção do sucesso pessoal, social, emocional e académico de todos os alunos.

Correia (1999) parafraseando Will (1986) afirma que este objectivo apenas seria cumprido se houvesse uma cooperação entre professores de ensino regular e especial que “permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades”. Este modelo de inclusão escolar, segundo Correia (1999) partia do princípio da co-responsabilidade dos serviços de educação especial e regular, em que juntos dessem uma resposta eficaz às necessidades específicas de cada aluno.

Neste sentido, foi em 1994 que a inclusão escolar teve o seu maior destaque através da Declaração de Salamanca que resultou da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, onde estiveram presentes 92 países e 25 organizações internacionais que se comprometeram a colocar em prática este princípio de escolas inclusivas.

(Sanchez e Teodoro, 2007). Esta Declaração que se situa na definição de princípios, políticas e práticas no campo das necessidades educativas especiais baseou-se no princípio de inclusão e no reconhecimento da necessidade de se agir para se “conseguir[em] escolas para todos, que aceitem as diferenças, apoiem as aprendizagens e respondam às necessidades individuais”.

A Declaração afirma que “Todos os alunos têm oportunidade de aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”, o que significa que mesmo as crianças com necessidades educativas severas se encontram dentro desta definição de inclusão em turmas regulares. (Boatwright,1993; Alper & Ryndak, 1992 In Correia, 1999). Com base nisto, Correia (1995) citado em Correia (1999), define inclusão como um todo, não se cingindo ao seu percurso académico e por isso destaca que “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” pode proporcionar-lhe, assim, “uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial”.

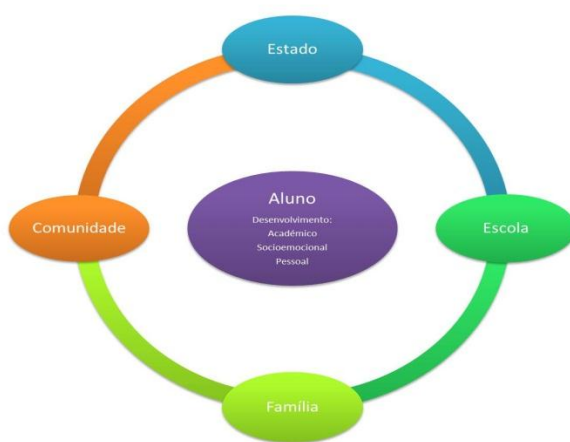


Figura 1 – Sistema inclusivo centrado do aluno (retirado de Correia, 1999:35).

Partindo de um princípio de igualdade para todos os alunos, a Declaração mexe com toda a estrutura da escola, no que se refere aos espaços, turmas, professores, alunos, gestão e enfoques de aprendizagem, o que implica a reorganização da organização escolar flexibilizando-a, bem como as estratégias de ensino, e a gestão dos recursos e dos currículos. O Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define a escola inclusiva como uma escola que não selecciona, não exclui, não rejeita, entendendo e mostrando a comunidade como um todo, que a integra e esbate as diferenças, aceitando-as e respeitando-as. Os seus membros são, portanto, pessoas abertas, positivas, diversificadas e solidárias. É uma escola que não tem barreiras, e sendo, deste modo, acessível a todos, seja em termos físicos, como educativos, pois tem em conta o currículo, o apoio e os métodos de comunicação que vão ao encontro da diferenciação pedagógica de cada aluno com necessidades educativas especiais, sendo ele deficiente ou não. É uma escola que pratica a democracia e a equidade entre todos. (Thomas, Walker & Webb, 1998) In Sanchez e Teodoro, 2007, Declaração de Salamanca, 1994).

Este conjunto de princípios continua, segundo Sanchez e Teodoro (2007), distante da realidade actual, porém abre portas ao princípio de que a escola é uma comunidade de aprendizagem, onde os alunos (por mais heterogéneos que sejam) são entendidos como iguais (isto é, têm iguais oportunidades educativas), em que têm oportunidade de crescer, participando.

(Armstrong & Barton, 2003, Mialaret, 2003, Canário, 2006, Ainscow, 1995, Rodrigues, 2001, Correia, 2001, Warwick, 2001, entre outros In Sanchez e Teodoro, 2007). Estas questões diferenciam a integração da inclusão. Não basta integrar as crianças com deficiência nas escolas, é necessário criar estruturas sólidas, com recursos e apoios pedagógicos que contribuam para o crescimento individual da criança de igual forma, sob uma perspectiva de uma pedagogia centrada no aluno, que tem em conta as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem individuais. (Jesus & Martin, s.d., Rodrigues, 2003, Soriano, 1999 In Sanchez e Teodoro, 2007, Correia, 1999).

Ainscow (1995, 2003) citado por Sanchez e Teodoro (2007) entende que os princípios da escola inclusiva apenas funcionarão se houver valorização dos conhecimentos e práticas dos diferentes professores, em que estes unam esforços para entender os problemas como desafios e trabalhem a resolução dos problemas, sob uma perspectiva de partilha e corresponsabilização pelos alunos e pelas suas aprendizagens, criando de espaços de formação, investigação, acção e reflexão.

Em Portugal, verifica-se que o Despacho Conj. n.º 105/97, de 1 de Julho vem ao encontro dos princípios promovidos pela Declaração de Salamanca (em 1994), no que se refere ao Apoio Educativo. Os professores de ensino especial passam a docentes de apoio educativo, colocados nas escolas em regime de destacamento, cuja função passa por “prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem”. (Despacho 105/97, Ponto 3, alínea a). São ainda destacadas equipas de coordenação, a nível do concelho, que trabalham em colaboração com os órgãos de gestão das escolas, propondo docentes de apoio educativo, desenvolvem a articulação entre a autarquia e a comunidade e, desempenham funções de apoio educativo especializado no âmbito da orientação técnico-pedagógica dos docentes para que estes possam ir ao encontro das necessidades dos seus alunos. Esta orientação inclui formação contínua de professores nos domínios do desenvolvimento curricular, da diferenciação pedagógica, do tipo de respostas a dar às crianças e jovens com NEE, e reuniões de pais. (Jesus e Martin, s.d., Sanchez e Teodoro, 2007).

Segundo Sanchez e Teodoro (2007), a 31 de Janeiro de 2006, sai o Decreto-Lei 20/2006 que cria o Quadro de Educação Especial que define as normas de colocação dos professores de educação especial recuando-se “várias décadas” de “discurso e práticas educativas que visavam a construção de escola de todos, para todos, e com todos”.

Por sua vez, no que respeita à equidade educativa, o Decreto-Lei n.º 3/2008 traz uma nova reestruturação da lei existente até então, no que respeita às crianças com NEE de carácter permanente, definindo os apoios especializados prestados tanto na educação pré-escolar, como nos ensinos básico e secundário, nos sectores público, privado e cooperativo, no intuito de se criarem condições que dêem respostas adequadas às necessidades destas crianças. (Portal do Cidadão, 2008).

Deste modo, o decreto define “redes de escolas de referência, destinadas a alunos com deficiências auditivas e visuais, bem como unidades especializadas em perturbações do espectro do autismo, da multideficiência e surdocegueira congénita.”, sendo que a referenciação das crianças deve ser feita aos órgãos de gestão escolar, mediante o preenchimento de um documento (o CIF). (Portal do Cidadão, 2008). Cabe então ao professor de educação especial que após o processo de avaliação, elabore um programa educativo individual do aluno que fixe

e fundamente as respostas educativas e formas de avaliação respectivas e as leve aos órgãos de gestão escolares para aprovação.

Com base nos princípios da educação especial, que dentro da inclusão pressupõem a promoção de competências universais que conduzam à autonomia do aluno, preparando-o para a vida profissional, a lei declara que deve haver diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem do aluno, sendo que este deverá ter um “apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio”. (Portal do Cidadão, 2008). Contudo, não operacionaliza conceitos de inclusão, educação especial ou de necessidades educativas especiais, deixando-as à interpretação de cada um. (Correia, 2008).

Apoiando este tipo de alunos, a legislação também prevê (art.º 18.º) uma educação em ambientes bilingues no caso das crianças e jovens surdos, possibilitando o domínio da língua gestual portuguesa e do português escrito, e se possível, falado.

Por outro lado, a legislação traz uma novidade no que respeita à criação de unidades de ensino estruturado para crianças com perturbações do espectro do autismo (art.º 25.º). Estas unidades, inseridas em escolas ou agrupamentos, concentram grupos de crianças (estudantes) de um ou mais concelhos onde se manifestem o mesmo tipo de deficiência, consoante a localização e tipo de transportes públicos existentes.

O art.º 27.º refere-se ainda à criação de agrupamentos de escola de referência para a colocação de docentes no âmbito da Intervenção Precoce das crianças com NEE durante infância, no intuito de se fazer a articulação com os serviços de saúde e segurança social, reforçando as equipas técnicas financiadas pela segurança social e assegurando a prestação de serviços a área da Intervenção Precoce na infância, no que se refere ao Ministério da Educação.

Embora tenha havido uma preocupação em acompanhar as tentativas de inclusão que vão ocorrendo nos países ocidentais, Correia (2008) considera que esta nova legislação “não considera um conjunto de condições que caracterizam o que comumente se designa por uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE”, uma vez que “parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes”, como acontece com as “dislexias, [d]as disgrafias, [d]as discalculias, [d]as dispraxias e [d]as dificuldades de aprendizagem não-verbais”, e, ainda, os alunos com “deficiência mental, as perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperactividade”.

## 2.2 Necessidades Educativas Especiais: caracterização do aluno com NEE

O termo necessidades educativas especiais foi inicialmente utilizado em 1978 em Inglaterra no Warnock Report, após um estudo que revelava que vinte por cento das crianças inglesas apresentava necessidades educativas especiais numa dada fase do período escolar. (House of Commons, 2006, Warnock, 1978). Contudo, o conceito de NEE apenas foi adoptado depois da Conferência de Salamanca, em 1994. Citando Correia (1999), este conceito vem “responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia de integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar”.

Por outras palavras, entende-se por necessidade educativa especial um problema (que pode derivar de uma ou mais ordens conjugadas entre elas - física, intelectual, sensorial, social, emocional) que afecta a aprendizagem do aluno, sendo necessária uma intervenção que apoie a criança em termos de criação de currículos especiais ou modificados, de modo a que esta receba uma educação que vá ao encontro das suas necessidades educativas. (Correia, 1999). Por sua vez, para além das ordens referidas, Correia (1999), que corrobora com as ideias de Marchasi e Martin (1990) In Correia (1999), considera que as dificuldades de aprendizagem (resultantes de factores ambientais ou orgânicos) também deveriam estar inseridas dentro do conceito, uma vez que as crianças e jovens têm tempos e ritmos de aprendizagem diversificados, sendo necessária adaptações curriculares consoante o tipo de dificuldade.

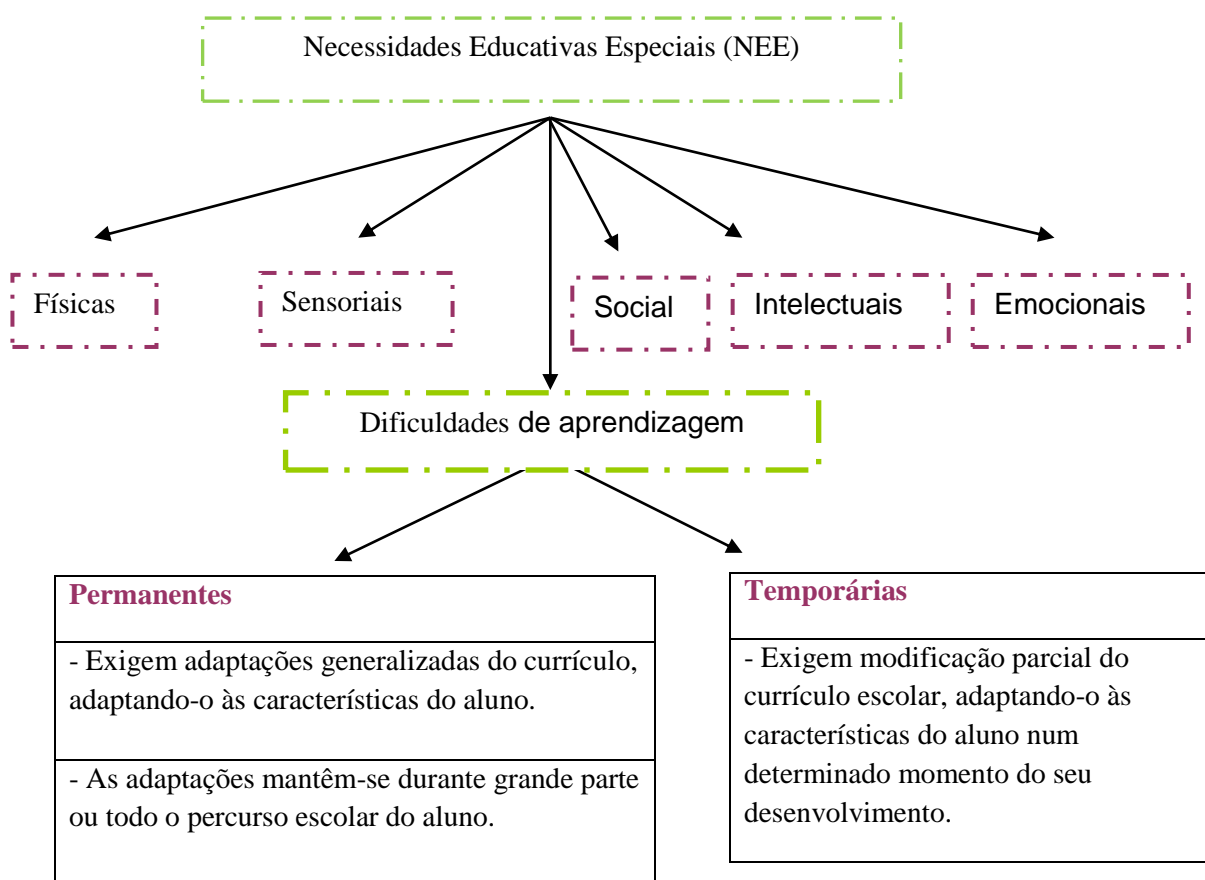
Brennan (1988) citado por Correia (1999), refere que estas necessidades podem ainda ser classificadas de ligeiras a severas, sendo que o seu carácter poderá ser permanente ou temporário, como mostra o seguinte esquema:

#### Permanentes

- Exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno.
- As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.

#### Temporárias

- Exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.



Esquema 1 – Problemáticas e tipos de necessidades educativas especiais (adaptado de Correia, 1999:48-49)

As necessidades educativas especiais permanentes são, segundo Correia (1999) aquelas que necessitam de uma adaptação curricular generalizada e que segundo os progressos do aluno são objecto de uma “avaliação sistemática, dinâmica e sequencial”, uma vez que as necessidades deste aluno resultam de alterações provocadas no desenvolvimento da criança, de índole orgânico e funcional que inclui problemas de ordem sensorial, físico, intelectual, emocional, e outros problemas de saúde que possam estar associados – como a SIDA, a diabetes, a asma, o cancro, a epilepsia, ou a hemofilia, entre outros. (Correia, 1999).

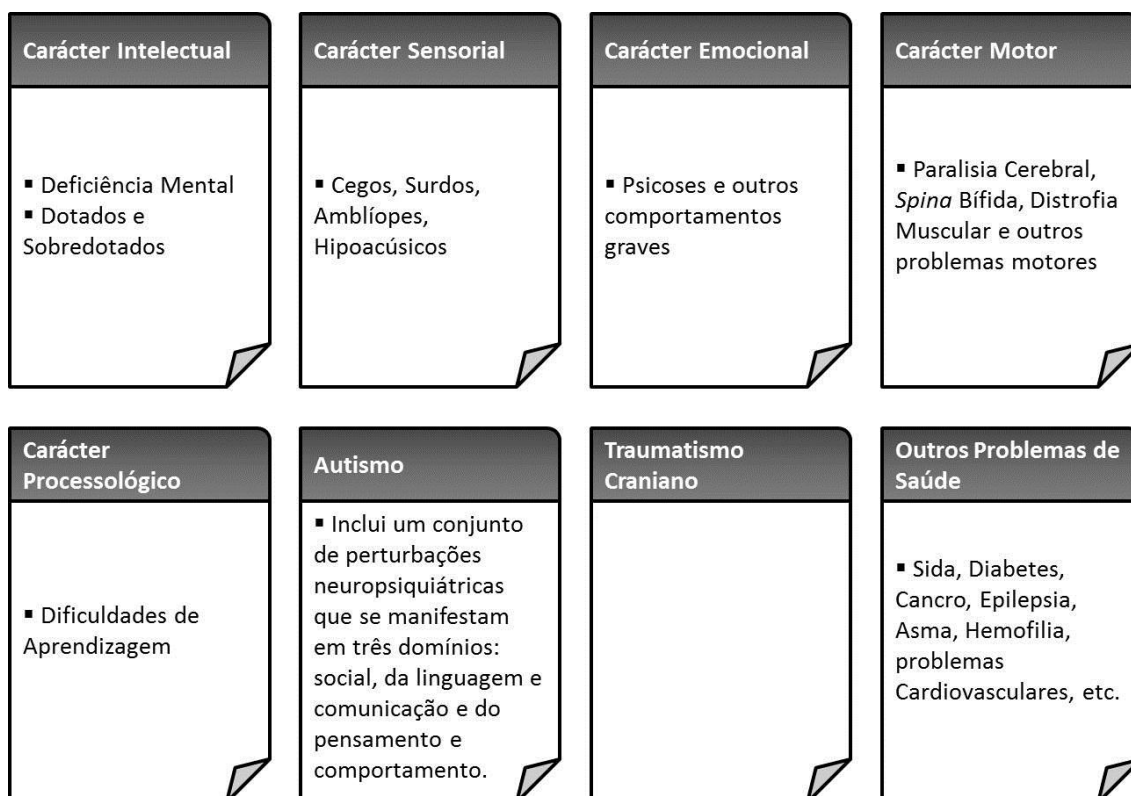


Figura 2 – Tipos de NEE permanentes (adaptado de Correia, 1999:50).

As necessidades educativas especiais de carácter permanente abarcam variadíssimos tipos de deficiência consoante o tipo de categoria do problema que o indivíduo possui. Neste sentido, Correia (1999) define as necessidades educativas especiais de:

- carácter intelectual - como aquelas que afectam o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo do indivíduo;
- carácter sensorial – aquelas que afectam essencialmente as capacidades auditivas ou visuais do indivíduo, impossibilitando-o de ler (no caso dos cegos). Os amblíopes, conseguem ler porém necessitam de letras com tamanhos maiores que o considerado normal; por sua vez, os surdos necessitam de recorrer à língua gestual como tipo de comunicação, e os hipoacúsicos necessitam de uma amplificação do som de modo a facilitar a audição;
- carácter emocional – como aquelas cujas perturbações afectam o sucesso escolar do indivíduo, podendo coloca-lo em risco de segurança, bem como aos que o rodeiam;
- carácter motor – são as que de alguma forma (orgânica ou ambiental) afectaram as capacidades físicas incapacitando o indivíduo;

- carácter processológico – como os problemas que provocam uma “discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas” (cit Correia, 1991 In Correia, 1999).

Por sua vez, como o próprio nome indica, as necessidades educativas especiais temporárias são as necessidades que um determinado aluno sente por um determinado espaço de tempo no decorrer do seu percurso escolar, sendo necessárias adaptações curriculares parciais que suprimam essas necessidades.

Estas, podem ainda ser subdivididas consoante a dificuldade na aprendizagem do cálculo, da leitura e da escrita, como um problema também ele ligeiro, mas que afecta o desenvolvimento das funções socioemocional, linguística, motora e perceptiva. (Correia, 1999).

Deste modo, importa referir que estes alunos têm ritmos de aprendizagem mais lentos nas áreas em que têm dificuldade, contudo, os objectivos educacionais para este tipo de NEE são os mesmos que para uma criança dita “normal”, em que o exercício da prática educativa é cuidada, tendo em conta a melhoria da cognição e da capacidade de resolução de problemas de cada sujeito de aprendizagem. (Sprinthall & Sprinthall, 1993 In Correia, 1999, Correia, 1999).

Através do conhecimento do tipo e o nível da problemática que afecta a criança, mais adequada será a intervenção do professor de ensino regular em conjunto com o professor de educação especial, aquando da elaboração de um programa de intervenção cujo intuito é o de tentar suprir as necessidades do aluno.

## ANEXO 14. PEI

---

<p>Aprovado pelo</p> <p><b>Conselho Pedagógico</b></p> <p>Assinatura: _____</p> <p>Data: _____</p>
--

<p>Homologado pelo</p> <p><b>Director</b></p> <p>Assinatura: _____</p> <p>Data: _____</p>
---

<p>Programa Educativo Individual</p> <p><i>(De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro)</i></p>
---

Ano Lectivo 2009/2010

<p><b>Estabelecimento de Ensino:</b></p>
--

<p><b>Identificação do aluno</b></p>
--------------------------------------

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data de Nascimento:** \_\_\_\_\_

**Morada:** \_\_\_\_\_ **Telefone:** \_\_\_\_\_

**Nível de Educação ou Ensino:** Intervenção Precoce Pré-Escolar 1ºCEB 2ºCEB 3ºCEB

**Ano de Escolaridade:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_

**Encarregado de Educação:** \_\_\_\_\_

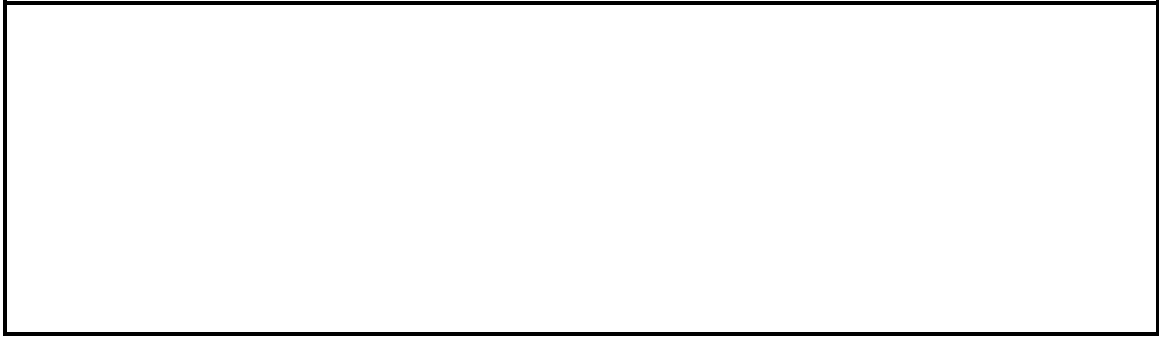
**Docente responsável pelo grupo/turma:** \_\_\_\_\_

**Docentes educação especial:** \_\_\_\_\_

## 1. História escolar e pessoal

Resumo da história escolar

Outros antecedentes relevantes



## 2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

### 2.1. Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno

#### 2.1.1. Funções do Corpo

#### 2.1.2. Actividades e Participação

### 2.2. Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem



### 3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado

b) Adequações curriculares individuais

c) Adequações no processo de matrícula

d) Adequações no processo de avaliação

e) Currículo específico individual  (anexar currículo)

f) Tecnologias de apoio

Outras informações

Conteúdos, Objectivos/Competências, Estratégias e Recursos Humanos e Materiais

Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola



4. Responsáveis pelas respostas educativas		
Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário

5. Implementação e avaliação do PEI
Início da implementação do PEI
Avaliação do PEI



## 6. Elaboração

PEI elaborado por:

**Profissional**

**Assinatura**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor de 1º CEB ou Director de Turma):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação

Data: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO 15 – RTP

### RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

(por referência à CIF)

Nome:

Data de Nascimento:

Idade:

Ano de Escolaridade:

JI/Escola:

#### Perfil de funcionalidade

##### 1. Funções do corpo

##### 2. Actividade e participação

##### 3. Factores ambientais

#### Razões que determinam as NEE de carácter permanente/tipologia

#### Respostas e medidas educativas a adoptar

Relatório elaborado por: \_\_\_\_\_

Docente de Educação Especial: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /  
\_\_\_\_\_

Concordo com o presente relatório

O Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Homologado por: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO 16 - DEC-LEI 3/2008, 7 DE JANEIRO

154

de Janeiro de 2008

Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

### MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PESCAS

#### Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

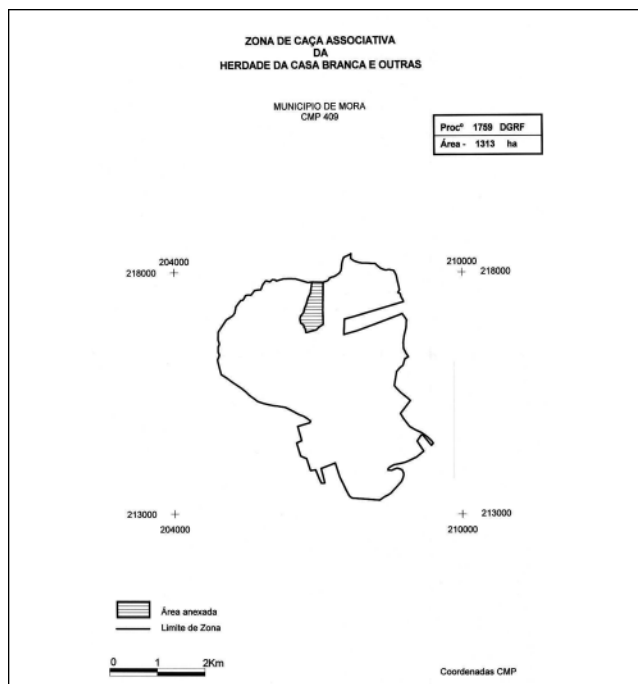
Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de

37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

### Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

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.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## CAPÍTULO I

### Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

#### Artigo 1.º

##### Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

#### Artigo 2.º

##### Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

### Artigo 3.º

#### **Participação dos pais e encarregados de educação**

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

### Artigo 4.º

#### **Organização**

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

## CAPÍTULO II

### Procedimentos de referência e avaliação

#### Artigo 5.º

##### Processo de referência

1 — A educação especial pressupõe a referência das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referência efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referência é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

#### Artigo 6.º

##### Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referência com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

#### Artigo 7.º

##### **Serviço docente nos processos de referência e de avaliação**

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referência e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referência e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

### CAPÍTULO III

#### **Programa educativo individual e plano individual de transição**

#### Artigo 8.º

##### **Programa educativo individual**

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

## Artigo 9.º

### Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

## Artigo 10.º

### Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue

deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

## Artigo 11.º

### **Coordenação do programa educativo individual**

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

## Artigo 12.º

### **Prazos de aplicação do programa educativo individual**

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

## Artigo 13.º

### **Acompanhamento do programa educativo individual**

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

## Artigo 14.º

### **Plano individual de transição**

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

#### Artigo 15.º

##### Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

### CAPÍTULO IV

#### Medidas educativas

#### Artigo 16.º

##### Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas *b)* e *e)*, não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola

de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

#### Artigo 17.º

##### **Apoio pedagógico personalizado**

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

#### Artigo 18.º

##### **Adequações curriculares individuais**

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

#### Artigo 19.º

##### Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea *b*) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

#### Artigo 20.º

##### Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

#### Artigo 21.º

##### Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

## Artigo 22.º

### **Tecnologias de apoio**

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

## CAPÍTULO V

### **Modalidades específicas de educação**

## Artigo 23.º

### **Educação bilingue de alunos surdos**

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

*a)* Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendi-

zagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;

b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;

c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;

c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;

e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;

f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

#### Artigo 24.º

##### Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

## Artigo 25.º

### **Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo**

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

*a)* Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

*b)* Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

*c)* Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

*d)* Proceder às adequações curriculares necessárias;

*e)* Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

*f)* Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

*a)* Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

*b)* Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

*c)* Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

*d)* Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

*e)* Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

*f)* Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

*g)* Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

*h)* Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

*i)* Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agru-

pamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

## Artigo 26.º

### **Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita**

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

*a)* Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

*b)* Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

*c)* Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

*d)* Proceder às adequações curriculares necessárias;

*e)* Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

*f)* Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

*g)* Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

*a)* Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

*b)* Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

*c)* Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

*d)* Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

*e)* Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

*f)* Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

*g)* Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

#### Artigo 27.º

##### **Intervenção precoce na infância**

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

### CAPÍTULO VI

#### **Disposições finais**

#### Artigo 28.º

##### **Serviço docente**

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

#### Artigo 29.º

##### **Serviço não docente**

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

### Artigo 30.º

#### Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;

e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;

f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;

j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

### Artigo 31.º

#### Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

### Artigo 32.º

#### Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;

b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;

d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

- e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;
- f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;
- g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
- h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa — Maria de Lurdes Reis Rodrigues.*

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007. Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA. Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.*

### **Decreto-Lei n.º 4/2008**

**de 7 de Janeiro**

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

#### Artigo 1.º

##### **Suspensão de efeitos**

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

## ANEXO 17 - GRELHA DE OBSERVAÇÕES

	Perfil do professor					
Horas	Actividades	Descrição	Interacção	Dificuldades	Recurso às tecnologias	Observações

## ANEXO 18 - REQUERIMENTOS DE OBSERVAÇÃO

---

### Requerimento

Eu, Miriam Avelino Cordeiro, portadora do B.I. 12721896 emitido em 06/09/2005 no Arquivo de Leiria, aluna n.º 6135 do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a permissão para poder observar uma sessão de trabalho da professora \_\_\_\_\_ (professora de Ensino Especial da \_\_\_\_\_) e observar as suas práticas em sala de aula no âmbito do meu projecto de estágio (que me permitirá a conclusão do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Formação de Adultos). Este encontra-se inserido no contexto das Necessidades Educativas Especiais, tratando-se da construção de um plano de formação para profissionais de NEE's através da recolha de dados referentes às necessidades e dificuldades que estes profissionais enfrentam na sua prática diária.

Lisboa, 08 de Junho de 2010

## ANEXO 19 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE P1

---

### **Observação do perfil do professor 1 da Unidade de Educação Especial da EB1 Sá de Miranda, Oeiras**

Presenças:

- Professora 1 de Educação Especial
- Auxiliar
- 5 alunos

<b>Perfil do professor</b>						
<b>Horas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Descrição</b>	<b>Interacção</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Recurso às tecnologias</b>	<b>Observações</b>
9h   9h30	Dois alunos brincam com Legos enquanto esperam pelos restantes colegas.	Enquanto esperam uns pelos outros e pela outra professora que se encontra atrasada, a professora 1 coloca os alunos a fazer actividades que estimulam as suas capacidades motoras e psicológicas, prestando apoio aos quatro alunos presentes individualmente, com o apoio da auxiliar.	A professora tenta ajudar os alunos perguntando o que querem construir e estimulando-os a fazerem coisas mais difíceis de manipular. (Exercícios de motricidade)		Dois alunos fazem exercícios no computador da sala e no Magalhães.	
9h55		Com a ajuda da auxiliar, que coloca as cadeiras em semi-círculo viradas para o quadro, a professora vai ajudando os alunos a prepararem-se para a aula, ajudando-os a arrumar os materiais que estavam a utilizar e a sentarem-se nas cadeiras.	A professora vai falando com os alunos e percebendo como estão: “Ai que esse fim-de-semana prolongado foi tão mauzinho”.			

10h	Canção do Bom dia	<p>A professora começa a cantar (e a acompanhar com língua gestual) e os alunos acompanham-na, tentando-a imitar.</p> <p>Os colegas começam a chamar pela colega e a professora volta a dar introdução à música para dar os bons dias à colega.</p>	A professora interage com os alunos e enumera-os um a um enquanto todos cantam.	<p>Os alunos não conseguem estar atentos.</p> <p>A professora acaba por ter que se levantar algumas vezes para sentar melhor alguns dos alunos e ter que chamar à atenção de um deles que está a desconcentrar os outros.</p>		<p>Esta canção é para os alunos sinal de que a aula vai começar.</p> <p>Os alunos cumprimentam-se uns aos outros através deste a música, é um bom dia individualizado, ritmado em que as crianças vão cantando e acompanhando com os gestos.</p> <p>Há um certo burburinho, um aluno tenta desconcentrar os outros.</p> <p>Chega mais uma aluna.</p>
10h05	Terminada a música, a professora faz perguntas aos alunos: “A1 que dia da semana é hoje?”; “A2 em que mês	A professora vai pedindo aos alunos para um a um irem ao quadro responder.	Quando os alunos têm dificuldade, a professora vai ajudando os alunos a responder.			No quadro há um outro quadro composto pelos estados do tempo, as horas, os meses dos anos, os dias do mês, os dias da semana, Quando os alunos respondem oralmente vão ao quadro escrever ou sublinhar ou fazer um círculo à volta da

	estamos?"; "A3 que dia do mês é hoje?"					<p>resposta que consideram certa.</p> <p>Cada vez que os alunos acertam na resposta ou antes de regressarem ao lugar, a professora 1 dá sempre um feedback positivo "Muito bem! A professora 1 está contente! Dá cá mais cinco"</p> <p>Há um aluno (o mais velho e mais irrequieto) que quer ser sempre ele a responder. A professora chama-o à atenção de que ele tem colegas e que também merecem participar.</p>
10h10	"A4 como está lá fora o tempo hoje?"; "A5 que horas são?"		<p>A professora vai ajudando os alunos a responder:</p> <p>P: "Nós estamos no Outono?"</p> <p>A: "Não"</p> <p>P: "Nem no Inverno, nem no Verão..."</p>	<p>Ao perguntar individualmente aos alunos para responder, alguns abstraem-se do que os rodeia e a professora tem que tentar captar a atenção de todos.</p>		<p>Os alunos levantam-se e vão escrever no quadro.</p> <p>A professora dá feedback positivo a todos os alunos: "Boa! Muito bem! Dá cá mais cinco! Muito bem!"</p>

			A: “Primavera”  P: “Em que ano estamos?”			
10h15	Escrever os nomes no quadro.	A professora pede aos alunos que um a um vão ao quadro escrever os seus nomes. A professora ajuda cada aluno a escrever o nome. Em alguns tem mesmo que lhes agarrar na mão para fazerem a letra mais perfeita.	O A1 escreve com uma letra muito pequena e a professora diz-lhe: “A1 escreve um pouco maior” e soletra-lhe o nome.	Os alunos dispersam: um aluno bate palmas quando vê o colega acertar, outros, embora em silêncio, brincam entre eles e outros estão de pé.		Ao ver o comportamento de alguns alunos a professora chama a auxiliar e diz-lhe: “Traga-me o mapa dos comportamentos para eu por uma cara feia que estes meninos estão-se a portar mal.”  Os alunos reagem logo e pedem à auxiliar para não ir buscar nada.  Os alunos acalmam e a auxiliar não traz o quadro dos comportamentos.
10h22			P1: “Escolhe uma cor sem ser preto.” A A3 escolhe o verde. P1: “Verde... boa! Quantos somos?”			A3 começa a escrever e a caneta falha.

			<p>P1: “Parece que esta caneta não está muito boa. Queres trocar de caneta?”</p> <p>A3 troca e a professora retoma:</p> <p>P1: “Então quantos somos?”</p> <p>P1: “Somos quantas pessoas aqui dentro?”</p> <p>A3: “Oito”.</p> <p>P1: “Quantas meninas é que há aqui?”</p> <p>P1: “A1 quantas meninas há aqui?”</p> <p>A1: “Duas”</p> <p>P1: “Quem são?”</p> <p>A1: A3 e A5.</p> <p>P1: “E quantas senhoras?”</p> <p>A2: “Três”</p> <p>P1: “Quem são?”</p>			<p>A aluna demora a responder.</p> <p>Repete várias vezes.</p>
--	--	--	--	--	--	--

			<p>P1: “A1 quantos meninos são?”</p> <p>P1: “São 10h30 e ainda não acabámos”</p> <p>P1: Vamos lavar as mãos.”</p>			<p>Muitas vezes o A2 tenta responder pelos colegas. Quando a professora 1 faz uma pergunta a um aluno e responde o outro a professora pergunta-lhe como se chama.</p> <p>Toca a campainha e um aluno diz “Vamos comer!”</p>
10h30	Lanche.		<p>A professora vai falando com os alunos:</p> <p>P1: “O que trouxeste para o lanche?”</p> <p>P1: “Vamos ver?”</p> <p>P1: “A P1 trouxe o Magalhães arranjado”</p> <p>P1: “Não quer comer? Então vá para o recreio brincar com os</p>			<p>A professora leva os alunos à casa de banho para lavar as mãos.</p> <p>A auxiliar coloca os lanches em cima das mesas e ajuda os alunos a sentar.</p> <p>A professora lava as mãos aos alunos e ajuda-os a secar as mãos.</p> <p>Os alunos comem o lanche e saem.</p>

			seus amigos”			A professora interage com os alunos. Faz muitas perguntas.
--	--	--	--------------	--	--	--

## ANEXO 20 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE P2

---

### **Observação do perfil do professor 2 da Unidade de Educação Especial da EB1 Sá de Miranda, Oeiras**

#### Presenças:

- Professoras 1 e 2 de Educação Especial
- Auxiliar
- 4 alunos

#### Observações gerais:

- A professora 2 chega para a segunda parte da aula.
- Cada professora coloca-se numa parte da sala, sendo que: P1 se encontra com dois alunos (A2 e A3), que estão sentados nos seus gabinetes a trabalhar exercícios de leitura e escrita; P2 acompanha uma aluna (A5) e ajuda-a a fazer exercícios interactivos no computador através da música.
- A auxiliar encontra-se com o outro aluno (A4) a fazer jogos, uma vez que o menino (autista) “não está num dia bom”.

Perfil do professor 1						
Horas	Actividades	Descrição	Interacção	Dificuldades	Recurso às tecnologias	Observações
11h						Professora 2 chega.  Os alunos regressam à Unidade.  A2 é levado pela professora para a sua turma regular.
11h20   11h40	Acompanha A2 e A3 a fazerem exercícios de leitura e escrita.	A2 está no seu gabinete a preencher uma ficha.  A2 lê em voz alta.	A professora ajuda A2 a ler.			O aluno tem bastantes dificuldades a ler e a escrever.  P1 tem muitas vezes que agarrar na mão do aluno para o ajudar a escrever.
11h45			P1: Empresta-me um lápis de carvão... É este?  A3: O que é que está aqui escrito?			A professora apoia os alunos na escrita e na leitura.
12h	Almoço.					Os alunos saem para almoçar.

<b>Perfil do professor 2</b>						
<b>Horas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Descrição</b>	<b>Interacção</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Recurso às tecnologias</b>	<b>Observações</b>
11h						<p>Professora 2 chega.</p> <p>Os alunos regressam à Unidade.</p> <p>A1 é levado pela professora para a sua turma regular.</p>
11h20	Jogo com números (com diferentes graus de complexidade).				A professora abre o seu computador pessoal para a aluna fazer um jogo que a própria professora construiu.	<p>Aparecem imagens de uma mão com diferente quantidade de dedos visíveis.</p> <p>Pretende-se que a aluna identifique o número de dedos que se encontram na imagem.</p> <p>A professora dá sempre feedback às respostas da aluna: “Boa!”</p>
11h40	Canção “Pombinhas da Catarina”	A5 pede à professora pelo CD interactivo “Caixa da Música” e a professora aproveita para fazer exercícios de interpretação com a aluna.				<p>A pedido da aluna, P2 coloca o CD “Caixa da Música” no computador.</p> <p>A professora faz perguntas de interpretação para ver se a aluna percebe a mensagem que ouve através da música.</p>

11h45	Canção “O balão do João”		<p>P2: Esta música é feliz?</p> <p>P2: Quem leva o balão para o ar?</p> <p>P2: O que é que o João tem?</p> <p>P2: De que cor é o balão? É amarelo?</p> <p>A5: Não, é vermelho.</p> <p>P2: O que aconteceu ao balão?</p> <p>A5: Voou.</p> <p>P2: Quem levou o balão?</p> <p>A5: O vento.</p>			<p>Ensino diferenciado de acordo com os gostos dos alunos. O karaoke permite que a aluna associe as letras da música à construção frásica.</p> <p>A aluna escolhe as músicas que quer ouvir.</p> <p>Há um estímulo através da memória fotográfica e auditiva.</p>
-------	--------------------------	--	---	--	--	---

			P2: E como ficou o João? A5: A chorar.			
12h	Almoço.					Os alunos saem para almoçar.

## ANEXO 21 - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

---

### Objectivos gerais:

- Perceber a percentagem de alunos com necessidades educativas especiais no concelho de Oeiras;
- Saber quais as deficiências mais comuns entre esses alunos no concelho de Oeiras;
- Compreender o papel da Unidade de Ensino Especial<sup>1</sup> no seu geral e caracterizá-la;
- Perceber se há apoios e parcerias;
- Traçar o perfil pessoal e profissional de professor;
- Conhecer o seu perfil de professora de educação especial;
- Perceber o que é na sua óptica é um professor de educação especial;
- Compreender o seu papel na construção / execução das actividades;
- Conhecer a sua perspectiva em relação às actividades;
- Compreender o objectivo das actividades perante os diversos públicos-alvo;
- Conhecer as suas maiores dificuldades no desempenho da sua profissão;
- Perceber necessidades de formação.

---

<sup>1</sup> Esta questão refere-se às professoras que trabalham com as crianças na Unidade de Ensino Especial numa EB 1 em Oeiras.

## Tema 1 – Caracterização das crianças com NEE no concelho de Oeiras

Blocos Temáticos	Objectivos	Perguntas	Observações
<b>A. Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conhecer os objectivos da entrevista;</li> <li>- Pedir a colaboração do entrevistado, pois este é imprescindível para o êxito deste trabalho;</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas;</li> <li>- Pedir autorização para a gravação da entrevista;</li> </ul>		<p>Deixar o Entrevistado à vontade, criando um clima agradável e informal</p>
<b>B. Contextualização e Caracterização das NEE's no Concelho de Oeiras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a proporção de alunos com NEE's no concelho de Oeiras;</li> <li>- Saber o tipo de deficiências que se destacam dentro desse grupo;</li> <li>- Perceber como é que as crianças são sinalizadas;</li> <li>- Entender a posição dos pais;</li> <li>- Conhecer a realidade escolar destas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A nível do concelho de Oeiras, tem noção da proporção de alunos com NEE's existem? Se sim, sabe quais são as deficiências que mais se manifestam?</li> <li>- Como é feita a sinalização destas crianças? Quem a faz?</li> <li>- Os pais aceitam bem? Opõem-se à sinalização? Qual o seu papel?</li> <li>- O que acontece quando as crianças são sinalizadas? São inseridas nas turmas regulares? O que acontece?</li> </ul>	

## Tema 2 – Caracterização da Unidade de Ensino Especial

Blocos Temáticos	Objectivos	Perguntas	Observações
<b>C. Caracterização das condições escolares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber o que é uma Unidade de Ensino Especial;</li> <li>- Conhecer os serviços que lhe são inerentes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é a Unidade de Ensino Especial?</li> <li>- Para que serve?</li> <li>- Em que se distingue?</li> <li>- Que tipo de acompanhamento têm as crianças?</li> </ul>	
<b>D. Apoios e Parcerias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber o tipo de apoio que é dado a este público;</li> <li>- Saber se há parcerias entre a escola (unidade) com outras entidades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há apoios para os alunos com NEE's estarem na escola?</li> <li>Se sim, que tipo de apoios?</li> <li>- Há acórdãos entre a escola e outras entidades como associações que apoiam este públicos?</li> </ul>	

### Tema 3 - Caracterização do perfil de um professor de Ensino Especial

Blocos Temáticos	Objectivos	Perguntas	Observações
<p><b>E. Perfil pessoal do profissional de um professor de ensino especial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o tempo de trabalho;</li> <li>- Conhecer as funções;</li> <li>- Identificar o investimento temporal;</li> <li>- Conhecer a formação obtida;</li> <li>- Perceber se a formação é suficiente para as funções desempenhadas;</li> <li>- Identificar dificuldades no desenvolvimento das acções;</li> <li>- Conhecer o percurso profissional na instituição</li> <li>- Conhecer a perspectiva da entrevistada em relação ao ensino especial e ao ser professora deste público;</li> <li>- Conhecer o perfil ideal do professor de ensino especial, segundo a óptica da entrevistada;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há quanto tempo é professor de ensino especial?</li> <li>- Há quanto tempo se encontra na Unidade de Ensino Especial?</li> <li>- Quais as funções que exerce?</li> <li>- Qual o tempo que despende na Unidade?</li> <li>- Qual a formação que tem?</li> <li>- Considera que a sua formação é suficiente para a função que desempenha? Porquê?</li> <li>- Quais as dificuldades que sente no cumprimento das suas funções?</li> <li>- O que sente que faz falta?</li> <li>- Faça um balanço do seu percurso profissional na respectiva instituição.</li> <li>- Como entende o ensino especial?</li> <li>- Quais as características que um professor de ensino especial deve ter para ser bem sucedido?</li> <li>- Quais os valores que devem orientar a sua acção?</li> <li>- Quais as atitudes que lhe estão inerentes?</li> <li>- Considera que ser professor de ensino especial é uma vocação? Porquê?</li> <li>- Qual a importância do professor de ensino especial num determinado grupo?</li> </ul>	

		- Quais os cuidados que se deve ter com estas crianças?	
<b>F. Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber o papel na construção das actividades e inferir sobre o que se quer incorporar;</li> <li>- Conhecer os objectivos;</li> <li>- Identificar e compreender metodologias;</li> <li>- Compreender aspectos positivos e negativos;</li> <li>- Identificar dificuldades;</li> <li>- Identificar constrangimentos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao delinear as actividades quais as preocupações aquando a construção das mesmas?</li> <li>- Quais os objectivos das actividades?</li> <li>- Quais as metodologias/técnicas utilizadas por si nas diversas actividades?</li> <li>- Quais considera mais importantes no cumprimento dos objectivos?</li> <li>- Quais os pontos fortes e menos fortes das actividades que desenvolve?</li> <li>- Quais as dificuldades que sente?</li> <li>As tecnologias facilitam o processo de ensino-aprendizagem?</li> <li>Se sim, o que costuma fazer? Como?</li> <li>- Existem constrangimentos que de alguma forma lhe dificultem a sua acção?</li> </ul>	
<b>G. Público-alvo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a perspectiva do público;</li> <li>- Perceber o que se quer inculir no público;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as reacções das crianças no decorrer de um dia de trabalho?</li> <li>- De que forma sente o seu trabalho reconhecido por estas crianças?</li> <li>- O que pretende inculir e desenvolver nelas através do seu trabalho desenvolvido?</li> </ul>	

## Tema 4 – Necessidades de Formação

Blocos Temáticos	Objectivos	Perguntas	Observações
<b>H. Formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber o tipo de formações frequentadas;</li> <li>- Conhecer as necessidades de formação e como tem feito para as superar;</li> <li>- Outros tipos de formação que pudessem contribuir para um melhor desempenho da sua profissão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No que se refere à formação, que formação(ões) frequentou?</li> <li>Se sim, conseguiu atingir os objectivos a que se propôs inicialmente?</li> <li>Se não, o que faltou?</li> <li>- Tendo em conta as suas necessidades, do que sente falta?</li> <li>Porquê?</li> <li>- O que pretende superar através delas?</li> <li>Como?</li> <li>- Que tipo de formações frequentaria?</li> </ul>	

## Tema 5 - Conclusão da entrevista

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>I. Final da Entrevista</b>	- Agradecer a participação do entrevistado, e todas as informações prestadas.	- Tem mais alguma informação que gostasse de acrescentar?  Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.	

## ANEXO 22 - PROTOCOLO DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA A P1

---

### **Bloco A – Legitimação da Entrevista**

**Entrevistador:** Muito obrigada por se ter disponibilizado para contribuir para o meu relatório de estágio. Gostava de lhe garantir que as informações que forem dadas não serão para outros fins senão esses e que a sua identidade será mantida em anónimo.

**Entrevistado:** Não tem que agradecer, é de bom grado que estou a participar e a dar o meu contributo neste sentido.

### **Tema 1 – Caracterização das crianças com Necessidades Educativas Especiais no Concelho de Oeiras**

### **Bloco B – Contextualização e Caracterização das NEE's no Concelho de Oeiras**

**Entrevistador:** A nível do concelho de Oeiras tem a noção da proporção do número de crianças com Necessidades Educativas Especiais?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** Não têm essa noção?

**Entrevistado:** Não, não temos essa noção. Eu não tenho essa noção e não sei se algum de nós tem essa noção. Acho que temos noção do nosso Agrupamento, mais do que isso, eu pelo menos não tenho.

**Entrevistador:** E a nível das deficiências que se destacam tem?

**Entrevistado:** A nível das que se destacam, nós aqui acabamos por ter a percepção que há situações a nível da multideficiência, por exemplo, nós temos a Unidade da Multideficiência, em que há muitas crianças, mais do que aquelas que há partida, teoricamente, nos dizem que existem para um concelho, mas que haverá muito mais. Isto porquê? Porque estamos constantemente, a partir do momento em que temos feito uma campanha de divulgação da nossa sala, temos recebido imensos pedidos, quer de pessoas do concelho, quer de pessoas fora do concelho, mas que de alguma maneira os pais trabalham aqui por perto, ou trabalham mesmo dentro do concelho. A nível das outras problemáticas, temos noção a nível de... a dislexia, as dificuldades de aprendizagem que vão desde a escrita, das perturbações da leitura, ou outras dificuldades de aprendizagem que na prática acharia que não entram na Educação Especial, ou

seja, em termos daquela deficiência clinicamente comprovada como a cegueira, a surdez, a deficiência mental, a deficiência motora, a ideia que temos é que os números são muito pequenos, mas em termos estatísticos também é verdade, os números são sempre muito menores. A grande fatia é a das crianças que têm grandes dificuldades de aprendizagem, défice cognitivo mais moderado, como a dislexia ou as perturbações da escrita ou problemas emocionais que são imensos, imensos, imensos, e que costumam ter dois tipos de apresentação: os problemas emocionais que os meninos neste momento têm podem ser a causa das suas dificuldades de aprendizagem, mas também podem ser um sintoma. As dificuldades de aprendizagem podem ser um sintoma de que algo se passa, ou seja, ele tem problemas / dificuldades de aprendizagem, mas tem um problema emocional que às vezes está mascarado e nós não conseguimos descobrir...

**Entrevistador:** Pode ser de casa, pode ser relacional...

**Entrevistado:** Pode ser de casa, pode ser relacional com os pares, pode ser intrínseco e que ainda ninguém tenha percebido ou então...

**Entrevistador:** Mas eles também são pequeninos quando aqui chegam...

**Entrevistado:** Sim, às vezes é mais difícil compreender... Mas também não é só porque eles são mais pequenos, é porque muitas vezes... Eu entendo a Educação Especial como um trabalho que alguns teóricos chamam de Trabalho Ecológico, ou seja, nós temos que ir aos vários sistemas que rodeiam a criança. Não faz sentido trabalhar só com o menino aqui dentro da minha sala ou na sala dele, e todo o resto é como se não existisse. Não, eu tenho que conhecer a família... O ideal para mim seria, talvez também pela minha experiência, estar com a família, estar no contexto, ir a casa daquele menino...

**Entrevistador:** E consegue?

**Entrevistado:** Não. (risos) Eu poderei conseguir se o fizer voluntariamente, autonomamente e completamente fora de horas. Agora, por outro lado, o tempo também é um factor, mas não é fácil passar esse tipo de intervenção para um plano de trabalho anual porque por norma, esse tipo de trabalho que se faz em domicílio ou com a família em domicílio está mais associado e assumido a nível da Intervenção Precoce, ou a partir daí deixa de ser assumido completamente, acho que nisso falhamos redondamente, porque os meninos não são só meninos, não são só o Bruno ou o José, são um filho, são um neto, há muitos outros factores e por outro lado, depois também, entender como é que naquela família as coisas funcionam, não só dentro da sala, mas o contexto da família, inclusive, dentro do contexto da comunidade. Portanto, eu tenho que compreender a comunidade. Para mim este trabalho de ficar por aqui na escola só a trabalhar com os meninos é extremamente limitativo.

**Entrevistador:** Já que se referiu aos pais, que papel têm? Aceitam? Dificultam o seu trabalho?

**Entrevistado:** É diferente, muda de família para família. Há pais que são extremamente receptivos às nossas opiniões, ao nosso trabalho, há articulação que fazemos com eles, a preocupação, que pode ir desde ou muito permanente até muito pontual, e há pais que aparentemente não estão nada interessados e há os que demonstram que não estão interessados ou que para eles é um pouco indiferente, que isso é uma responsabilidade da escola, a escola que resolva a situação, ou porque eles acham que não é nada assim...

**Entrevistador:** Mas está mais associado a problemas socioeconómicos?

**Entrevistado:** Também, mas não só. Muitas vezes é porque, quando eles não estão interessados, ou acham que o problema não existe, é mais a escola que não tem condições, que dificulta e que é a professora que não gosta, ou o menino não gosta da escola, ou porque o pai também era assim e a mãe também, ou a avó, o tio, e portanto, há aqui uma carga genética ou hereditária dita assim, e que não há nada a fazer. Nós até somos queridas por querer ajudar, mas não vemos que não há nada a fazer. Ou então outra razão que às vezes nós técnicos nos esquecemos, eu acho que é o quanto é difícil aceitar que um filho tem problemas. É tão simples como isso. Isto é extremamente simples e extremamente complicado de perceber e às vezes de interiorizar, porque uma coisa é sermos técnicos e acharmos que e “mas não está a ver que nós podemos ajudar, não está a ver que assim vamos conseguir...”, outra coisa é “O meu filho”, não é? “O meu sonho imaginado que está com uma realização completamente diferente daquela que eu tenho e que ninguém me ajudou a ultrapassar essa situação, ninguém me ajudou a perceber e aceitar que se calhar a culpa não foi minha, porquê eu?”

**Entrevistador:** Porque há muitas famílias que se sentem assim, não é? Que fui eu que errei...

**Entrevistado:** Exactamente. Consciente ou inconscientemente, um pai quando tem uma criança com problemas interioriza isso.

**Entrevistador:** Eu por acaso conheço um caso em que a criança nasceu com Trissomia 21, mas que não tinha sido identificada durante a gravidez, e no caso quando os pais souberam dos problemas daquela criança, o marido rejeitou a criança, desapareceu durante uns dias e primeiro que aceitasse foi horrível...

**Entrevistado:** Sim, sim, sim, sim, é natural. É natural porque é “O que é que eu fiz de errado?”

**Entrevistador:** “Estava à espera de uma criança normal e agora tenho trabalhos redobrados...”

**Entrevistado:** Exactamente. Isso faz parte do nosso desenvolvimento enquanto pessoas, independentemente de pequenos ou não, quando estamos a crescer, imaginarmos ou querermos

ter um filho, pode até nem fazer parte dos nossos planos já pré-determinados, mas o que é certo é que a partir do momento que se decide ter um filho ou que aparece uma gravidez, nós querendo ou não, nós vamos imaginar um filho, nós vamos criar na nossa cabeça um filho, vamos criar um futuro para ele, vamos imaginar muitas coisas, mesmo que não queiramos assumir, no caso dos pais que não querem assumir estas mariquices, a verdade é que é natural, é saudável, faz parte do desenvolvimento humano e depois de facto não é nada disso que acontece...

**Entrevistador:** É a questão das expectativas...

**Entrevistado:** E depois há outro factor que também influencia muito que é a questão do nosso país dar muita importância ao olhar dos outros, “Como é que eu lido com o olhar dos outros? Se para mim esse olhar já é tão complicado, como é que eu enfrento o olhar dos outros...”, não é? Da família próxima, que é muito complicado, e depois de tudo, é que tudo olha de maneira diferente.

**Entrevistador:** Acabam por sentir uma enorme pressão, não é?

**Entrevistado:** É, muito muito grande. Portanto, juntando estes factores todos, é extremamente difícil ter a colaboração dos pais, agora, nós temos que tentar é perceber porque é que aqueles pais não colaboram, tentar perceber e depois a partir daí podermos trabalhar consoante aquilo que encontramos, ou compreender, ou mesmo que eles não queiram colaborar trabalhamos com eles como se eles fossem os mais colaborantes do mundo, ou então um dia, e já me aconteceu isto uma vez, embora assim muito muito pontual, de eu ter que dizer à mãe “Tenha paciência mas agora temos que trabalhar. Tenha paciência mas a partir de agora estas reuniões são com o seu marido também.”.

**Entrevistador:** Porque às vezes é preciso o trabalho a dois...

**Entrevistado:** Exactamente, e não só porque o trabalho que fazíamos em conjunto, nunca era continuado, e não era continuado e eu não estava a perceber porquê, porque a mãe parecia extremamente receptiva, então fui tentar perceber. De facto, ela não queria aceitar de maneira nenhuma que aquele menino era diferente, como é que o filho dela era... Não podia, não podia ser! E, portanto, havia ali um esconder da realidade quando saía da escola. Perante esta situação achei que o melhor era trazer o pai à escola para estas conversas, trazer o pai para o nosso cantinho, porque às vezes também difícil, porque os pais homens, muitas vezes têm mais dificuldade em se exprimir e expressar essas coisas todas. E depois no caso das deficiências profundas, há o caso, e isso que está muito bem documentado, e ainda indo ao encontro do que estava a contar, há um grande número de divórcios que decorrem respectivamente após do nascimento da criança com este tipo de problemas...

**Entrevistador:** Não sabem lidar com eles...

**Entrevistado:** Não, não sabem lidar com isso e mesmo em termos do desenvolvimento da concepção que os homens têm do que é ser homem, acaba por ser uma falha muito complicada...

**Entrevistador:** Um certo sentimento de impotência também, não?

**Entrevistado:** Sim, é é. Se calhar fui mesmo eu que falhei, que não fui capaz de fazer um filho forte, um filho macho, capaz de defender a pátria. É isso, eles podem não consciencializar isso mas, no fundo acaba por ser isso...

**Entrevistador:** Quase que acaba por ser aquela história do mais apto.

**Entrevistado:** Exactamente. Porque de facto é essa a lei da vida, acaba por ser, digamos que, a sobrevivência da espécie, “Eu não fui capaz de fazer a continuação da minha espécie. Eu sou completamente incapaz.” E isto acrescido a todas as dificuldades que vão surgindo...

**Entrevistador:** Os olhares especiais...

**Entrevistado:** Claro...

**Entrevistador:** às vezes até é mais da própria pessoa que vê o que às vezes não é real...

**Entrevistado:** Sim, também é verdade, depois acaba por ser um ciclo vicioso. As pessoas ficam tão obsessivas, “Ah não de certeza que se estão a olhar para mim é porque o meu filho tem este problema”, e o olhar ser um olhar como olhamos para qualquer pessoa, se calhar até podemos reparar mais numa criança que vai numa cadeira de rodas, que tem o corpo todo torcido, se calhar olhamos um bocadinho mais, mas isso não quer dizer que seja um censura ou que estejamos a transmitir algum sentimento de pena, mas a pessoa acaba por depois assumir isso e acaba por interpretar assim porque a experiência que tem é exactamente essa.

**Entrevistador:** Como é que é feita a sinalização das crianças?

**Entrevistado:** A sinalização das crianças pode ser feita através da família, pode ser feita através do professor, pode ser feito através de um Técnico Operacional, que são os antigos Auxiliares de Educação, pode ser feita por qualquer pessoa, um psicólogo, pelo Técnico de Serviço Social da Unidade, pode ser feita por qualquer pessoa.

**Entrevistador:** E como é que é feita?

**Entrevistado:** Normalmente o que acontece é, normalmente é via oral, ou seja, vai-se falar com aquele professor que se conhece, ou com o empregado da escola que se conhece. Quando é na

escola, o professor costuma ir falar com o colega da Educação Especial “Olha que eu acho que este menino tem este problema...”. Fora da comunidade, ou é com o Coordenador da Escola, ou com o Auxiliar “Olha há-de falar com o professor a ver o que se passa”. Os médicos de família também podem fazer essa sinalização. Portanto, primeiro, normalmente é por via oral, a partir daí o que nós tentamos fazer, é informar às pessoas que tem que haver uma sinalização por escrito, porquê? Primeiro para oficializar a situação, depois para que haja um registo exactamente concreto do que é que estamos aqui a fazer, se for só por oral, se calhar perde-se um conjunto de coisas, e depois há outro factor, que é a co-responsabilização desta sinalização. O que se foi verificando de há uns anos atrás era que às vezes chegavam ao pé de nós e diziam “Tenho uma criança assim com estes problemas, não consegue aprender nada, etc. etc.” e depois nós tentávamos oficializar e tentar registar e tentar preencher os papéis que têm que ser feitos e as pessoas “Mas eu tenho que escrever alguma coisa?”. Bom, então, há problema ou não há problema? E as coisas são um bocado difíceis. Agora o processo é, pode ser por via oral mas o que deve ser certo é fazer uma sinalização através do Formulário de Referenciação, neste momento cada Agrupamento tem um Formulário de Referenciação que é mais ou menos idêntico ao que o Ministério da Educação sugere, aquando de ter entrado em vigor a nova lei e a questão da CIF. Esse processo de referenciação entra no Agrupamento, pode ser o pai, pode ser outra pessoa que vai entregar à Secretaria, a Direcção dá Despacho ao processo de referenciação, e é enviado para a equipa de Educação Especial, a equipa de Educação Especial distribui pelos vários colegas, e nós analisamos o processo de referenciação. Ora, o processo de referenciação vai ser avaliado ou vai ser analisado com base na informação escrita que está lá, com base nos relatórios médicos, terapêuticos, ou pedagógicos anexados. Que revela, prova e diagnostica a problemática, e é fundamental que haja qualquer relatório a este nível, repare que a lei também o exige...

**Entrevistador:** Até mesmo para os pais terem mesmo noção de que o diagnóstico é mesmo verdadeiro...

**Entrevistado:** Exactamente... A partir do momento em que se analisa o processo de referenciação, há dois caminhos: ou a criança entra na Educação Especial e faz-se o Relatório Técnico Pedagógico, o Plano Educativo Individual, que agora é o Programa Educativo Individual, e começa-se a dar o apoio, ou, a criança não precisa de Educação Especial, mas o Agrupamento, a Comunidade Escolar, neste momento, têm a obrigação de sugerir, de dar indicações de outros caminhos alternativos, nomeadamente, por exemplo ter reforço à Língua Portuguesa, ou à Matemática dentro da escola...

**Entrevistador:** E esse reforço seria dado por quem?

**Entrevistado:** Na escola. No fundo são indicações ou estratégias que o Agrupamento propõe para aquela situação, uma vez que ela não vai para a Educação Especial. Pode ser, por exemplo, encaminhar para uma outra instituição, encaminhar para um outro serviço, pode ser por exemplo vermos que a situação é mais do âmbito social e então encaminhar para a Junta de Freguesia, portanto, fazemos esta ligação.

**Entrevistador:** Era isso que eu ia perguntar... Quais são as características que estas crianças precisam ter para serem identificadas como crianças que estão inseridas na Educação Especial?

**Entrevistado:** Pois... Para já tem que haver um diagnóstico clínico, tem que haver um diagnóstico da situação. Por um lado porque a lei assim aponta para isso, que é necessário haver não só uma avaliação ou um diagnóstico pedagógico, ou seja, que venha da parte dos professores, da parte da escola, mas também tem que haver o diagnóstico clínico que comprove que de facto aquela criança tem uma problemática. Porquê? Porque o que a lei diz neste momento é que só podem ir para a Educação Especial as crianças que têm um problema de carácter permanente, ou prolongado. Ora, de carácter permanente ou prolongado tem que ser de facto comprovado e fundamentado clinicamente. Daí que pegamos nos relatórios que nos chegam, e vamos tentar perceber se as situações que ali estão são de facto graves, e vamos perceber ou porque já estão escritas a dizer que é grave ou vamos tentar perceber até que ponto, porque às vezes chegam-nos relatórios em que diz que, por exemplo, têm algumas alterações a nível de funções do corpo, nomeadamente, terem alterações nas funções da linguagem, mas que é apenas moderado, não é grave. Nessa situação, o nosso trabalho é comparar, tentar perceber com esse diagnóstico clínico, e com o desempenho escolar da criança, esse desempenho escolar não é só a questão académica, é a questão académica, é a relação com os pares, a capacidade que eles têm de iniciativa dentro da sala de aula, como é que eles se sentem de auto-estima, pelo menos é assim que eu costumo analisar. (risos). E à partida eu acho que é assim que funciona, ou pelo menos tentamos todos funcionar assim. Então eu vou tentar perceber como é que mesmo tendo um diagnóstico clínico em que tenho uma alteração da função da linguagem, mas que é apenas moderado, se essa alteração mesmo sendo moderada, está de facto a causar um desempenho inferior, que a actividade e participação daquela criança na escola está, de facto, muito comprometida. Então se está muito comprometida, não faz mal que não diga que é grave, desde que eu consiga comparativamente diagnosticar e justificar...

**Entrevistador:** Então também vai depender do seu ponto de vista?

**Entrevistado:** Vai depender dos diagnósticos que nós temos, e depois da análise que eu faço. Agora, a questão é assim, depende da minha análise, depende. Depende também da minha análise, não depende só da minha análise, depende também da minha análise. Porque se tudo que eu vou dizer ou apresentar tem que ser também demonstrado na nossa reunião de equipa,

nomeadamente, nas situações em que temos diagnósticos clínicos que não dizem claramente que as situações são graves, podem-nos sempre questionar e questionam “Então se não há aqui uma situação clínica grave, porque é que ele tem que entrar para a Educação Especial?”. E então nós temos que saber justificar, temos que mostrar que aqui ou ali, de facto, está a haver um efeito que não está a ser bom para aquela criança. Portanto, mesmo sendo um problema moderado, que não parece grave, mas que se não for intervencionado agora mais tarde... Às vezes o mais difícil é essa análise que temos que fazer por isso há dois coisas que eu normalmente fico contente porque é assim, pela minha experiência de trás, a trabalhar em grande rede, em equipa multidisciplinar e olhando para todos os sistemas que me rodeiam e que rodeiam a criança, me ajudou a perceber mais do que normalmente nós somos formatados, especialmente em termos de formação de base, ou porque muitas vezes não existia formação para a questão da Educação Especial ou das Necessidades Educativas Especiais, ou porque depois, de alguma maneira, fomos formatados a criança tem que ser ou cega, ou surda, ou com uma deficiência motora grave para poder ter Educação Especial. Não é necessariamente assim. Um défice cognitivo ligeiro pode agravar em termos de desempenho se não for intervencionado a tempo. Tem que haver esta sensibilidade, mas também tem que haver treino. Não chega só a sensibilidade, é preciso treino. Não é porque ela é mais sensível que consegue, eventualmente sim, mas não chega. Eu acho que nós podemos ser treinados a olhar para estas coisas de outra maneira. Por isso, há o processo de referenciação, há análise do processo de referenciação, a análise é feita com o diagnóstico clínico, com o diagnóstico do professor em termos de desempenho escolar em termos de actividade e participação que ainda é mais abrangente, e a partir daí toma-se uma decisão se a criança deve estar inserida na Educação Especial ou se não deve estar inserida na Educação Especial. Qualquer uma destas decisões tem que estar sempre justificada em reunião de coordenação da Educação Especial, tenho sempre que ir dizer “Tenho este menino, com estas características assim-assim, o relatório diz isto, tal tal tal tal tal”, pronto, tem que ficar tudo fundamentado. (risos). Tem alguma razão de ser.

## **Tema 2 – Caracterização da Unidade de Ensino Especial**

### **Bloco C – Caracterização das condições escolares**

**Entrevistador:** Há pouco falou que há a Unidade de Multideficiência... É aqui nesta escola?

**Entrevistado:** É.

**Entrevistador:** O que é a Unidade?

**Entrevistado:** A Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência no fundo funciona como uma sala em que as crianças com multideficiência estão integradas numa turma de base, pode ser um 4º ano, pode ser um 2º ano, pode ser um 1º ano...

**Entrevistador:** As crianças estão integradas...

**Entrevistado:** Estão sempre integradas. Qualquer criança que esteja nesta escola tem sempre uma turma de base. Só que estes meninos pelas suas características, a maior parte não fala, não anda, muitos deles depois também têm problemas visuais, auditivos, portanto, não têm autonomia, nenhuma autonomia, nem sequer é pouca, não têm qualquer autonomia, depois têm problemas médicos acrescidos, muitas convulsões, muitos outros problemas. O que é que acontece? Eles têm um espaço, uma sala, neste caso a sala, a unidade, onde têm a possibilidade de ter as terapias que precisam, desde a terapia da fala, à terapia ocupacional, à fisioterapia e depois têm o espaço onde estão na sala também, há actividades em que eles possam estar na sala com os colegas, sejam actividades que possam incluir... por exemplo, uma festa de anos, uma parte mais social, uma parte mais de trabalhar a inclusão, trabalhar a diferença, portanto. Mas a maior parte do tempo eles estão nesta sala, na Unidade, porque eu acho que a ideia de se criarem estas unidades foi no sentido de trazer estes meninos para a escola, para não estarem sempre fechados nas instituições, que ninguém via, que ninguém percebia e que a maior parte das pessoas nem julgava que existia...

**Entrevistador:** E poderem ser trabalhados ao mesmo tempo...

**Entrevistado:** Exactamente. Ser trabalhada a diferença, ser trabalhada a inclusão. Neles, mais que a integração, é o trabalhar a inclusão.

**Entrevistador:** E o ensino direccionado.

**Entrevistado:** Sim, neles completamente. E às vezes nem sei se podemos falar de ensino verdadeiramente dito. Há de facto ali um treino de competências, mas de coisas muito mais básicas, às vezes é apenas fazer um som, sorrir, ser capaz de sorrir, ser capaz de chorar se tem a fralda suja, portanto, são coisas extremamente básicas do ser humano. Mas de facto isso também tem que ser assim, agora, a vantagem deles estarem na escola, eu acho que é imensa porque socializam, e porque nós todos, em princípio, pelo menos eu tenho essa esperança, vamos sendo formados de uma forma mais sensível e solidária com os outros e com a diferença porque ao princípio, eu não estava cá quando isto ao princípio abriu mas, a informação que eu tenho é que os pais tinham receio que os seus filhos convivessem com estes meninos, porque eles de facto são muito diferentes, andam todos muito tortos, não falam, raramente interagem, portanto, é extremamente complicado e naturalmente que as pessoas se vão apercebendo que estes meninos são como outros meninos, que o problema que eles têm não se pega, não passa, e

que se calhar se todos nós fizermos alguma coisa, nem que seja passar por eles e dizer um “Olá” ou simplesmente aceitá-los no nosso espaço faz a diferença. Isto para um dia mais tarde talvez termos a capacidade de perceber que à nossa volta a comunidade também tem que ser transformada à volta destes meninos. Porquê? Porque há uma coisa que e isto acho que ainda não chegámos a isto que é perceber que embora não tenhamos nascido com aquele problema, podemos ter alguém na nossa família com um problema desses, e a qualquer momento, qualquer um de nós pode ficar daquela maneira. Porque nós podemos ficar multideficientes com um acidente, com um atropelamento, com uma doença, com um problema qualquer. Mesmo não tendo nascido assim, e se calhar nessa altura gostaríamos que tomassem conta de nós de outra maneira... Portanto, se houver essa sensibilização, é a mesma coisa com a questão das cadeiras de rodas, ainda ontem estavam a falar disso na televisão, e por acaso achei curioso, porque essa discussão continua, e se calhar não vai passar, que é o facto da nova lei que saiu dizer a todas as instituições públicas têm que organizar os seus edifícios para serem acessíveis, mas têm dez anos para isso, ou seja, durante dez anos quem anda em cadeira de rodas não pode sequer contestar, nem reclamar “Porque é que eu não posso vir à farmácia sozinho? Porque é que não tenho uma rampa?” e o senhor da farmácia ou um representante da Junta de Freguesia diz “Tenho dez anos. Atenção, eu tenho dez anos para fazer isso!”.

**Entrevistador:** E há-de ser bem no limite... (risos).

**Entrevistado:** É ridículo, não é? Ao mesmo tempo é ridículo, eu percebo a ideia de têm x tempo para as pessoas perceberem, mas dez anos na vida de uma pessoa de cadeira de rodas é muito! É muito! E portanto, se calhar quem fez a lei não tem ninguém em cadeira de rodas ou não percebe que um dia a atravessar a estrada, o motorista não o vai buscar e alguém o atropela e ele vai andar em cadeira de rodas, e então se calhar nessa altura, gostaria que as coisas estivessem preparadas... Portanto, ainda nos falta este pensamento mais...

**Entrevistador:** Qual a diferença entre a Unidade e esta sala?

**Entrevistado:** A Unidade é vocacionada apenas para crianças com apenas multideficiência, embora os técnicos que estão lá possam dar apoio a algumas crianças da escola. Esta sala, ou no meu caso o meu trabalho, é para todas os outros casos que não sejam a multideficiência, portanto, entram as deficiências mentais, mas as deficiências mentais mas que estejam mais tempo dentro da sala de aula, que tenham uma outra autonomia, que tenham uma outra capacidade de aprendizagem de algum conteúdo académico, e entra tudo o resto que não seja multideficiência, os casos que nós temos ali das crianças que têm cegueira, que têm surdez, que têm paralisia cerebral, que têm essas coisas todas são da minha competência digamos assim.

**Entrevistador:** Aborde um pouco sobre o trabalho que é feito com essas crianças...

**Entrevistado:** Aqui ou na Unidade?

**Entrevistador:** Aqui, consigo.

**Entrevistado:** O meu trabalho é principalmente tentar ajudar, tentar melhorar.

**Entrevistador:** Eles são muitos?

**Entrevistado:** Este ano tenho sete, não são muitos já tive mais. Há uns anos tive nove, dez... Isto de muitos, às vezes dito assim, é um bocadinho relativo porque eu às vezes quando digo que tenho sete, tenho colegas que me dizem “Eu tenho vinte”, e eu a pensar “Ai que horror como é que ela consegue?” porque eu penso “Vinte? Eu já com sete às vezes sinto que tenho pouco tempo”. Porquê? Porque há muito mais para além deste espaço comum que nós temos entre eu e os meus meninos. Eles estão aqui, eu vou treinando uma série de competências básicas, mas depois há a sala de aula em que eu também deveria estar e que às vezes já não consigo estar, porque no mínimo eu tento estar com eles duas vezes por semana, no mínimo. No máximo, como no ano passado aconteceu, eu estava com eles quatro vezes por semana, e só não estava mais porque tive que tirar um dia inteiro só para o Jardim de Infância senão nem sequer conseguia ir ao Jardim de Infância. Para mim, talvez as quatro vezes por semana sejam o ideal, mas não consigo fazer quatro vezes por semana para sete meninos, isto se eu quiser conjugar algum trabalho individual, e que muitas vezes tem que ser feito, num espaço mais calmo, mais controlado, e a sala de aula que também é importante, eles estão na sala de aula e também é importante eu estar a trabalhar em articulação com a professora, estarmos ali e eles também perceberem que nós não somos à parte, que nós fazemos parte daquele contexto, daquele grupo. Portanto, é extremamente difícil. Sete aqui pode parecer pouco, mas também pode ser muito se nós quisermos perceber tudo isto e se nós quisermos, ainda por cima, ter espaço para ir a casa. Às vezes eu tenho aqui situações em que eu acho que se eu conseguisse ir a casa, se eu pudesse ir a casa em vez de estar aqui com eles, pudesse deslocar este tempo para ir a casa, algum tempo a ir a casa, se calhar o tempo era de outra maneira porque nós exigimos aos nossos meninos que, por exemplo, nalguns meninos tive que os ensinar a terem a mochila organizada. A não atirarem tudo lá para dentro, a sandes misturada com o livro, as canetas misturadas com os lápis, tudo. Aos poucos foram aprendendo a arrumar os livros, coisas tão simples que parecem... “Mas como é possível? Também ensinas isso?”, “Sim! Também ensino isto” porque isto é a organização pessoal, é a gestão pessoal dos materiais e nós não nascemos ensinados, e ou temos alguém que nos ajude, ou temos algum modelo que em termos de observação vamos aprender, ou então pode ser caótico, e em muitos meninos é caótico, mas completamente caótico. Para mim fico com a sensação de que falta qualquer coisa... Falta o quê? Falta eu estar em casa, e dizer “Bom, quando chegamos a casa pomos os livros arrumados ali ou temos a nossa secretária arrumada, ou como é que podemos... Uma série de coisas, porque a gestão do nosso espaço e

das nossas coisas não é só a mochila, e isso vai-se reflectir depois também na escola. Por isso, muitas vezes é interessante porque eles têm a mochila muito arrumada, mas a secretária é o caos, exactamente porque ainda falta a outra parte da vida, e depois até já conseguem ter a secretária arrumada, mas em casa se perguntarmos ou tentarmos saber, está tudo... Bom, faltam essas coisas todas. Nós exigimos que eles estudem em casa “Vocês têm que estudar todos os dias”, a escola parte muito do princípio que tem que se estudar, tem que se estudar, mas estudar como? Como é que eu consigo estudar se tenho um quarto... Se se calhar nem tenho uma secretária, se calhar nem tenho um espaço próprio para eu estudar, se calhar tenho os livros misturados com a roupa, se calhar até tenho tanta coisa caótica. A ideia não é chegar a casa e dizer à mãe “Olhe mãe tem que...” Não é isso! É eu como elemento que estou ali para ajudar, vamos tentar ver o que se passa, vamos tentar ver como podemos melhorar as coisas e no fundo é indo através da criança, criando a necessidade dela estar mais organizada para que as coisas naturalmente aconteçam. Portanto, para mim falta essa parte, agora, o meu trabalho é essencialmente isso, este ano está um bocadinho diferente, porque até ao ano passado o que acontecia era que eu não só trabalhava competências específicas, por exemplo, se eles têm dificuldades na matemática, muitas vezes não se percebe porque é que eles têm dificuldades na matemática, a fazer uma conta, a dispor os números numa conta, até a perceber quais são os números que ponho em primeiro, se é antes, se é depois, porque às vezes isto tem origens na lateralidade, na orientação espacial, e por isso, eu tenho que ir cada vez mais atrás, mais atrás, mais atrás. O problema às vezes é quando eles são sinalizados num quarto ano ou num terceiro ano, eu fico numa angústia a pensar “Meu Deus como é que eu consigo...” mas tenho que fazer porque se eu não fizer, se eu não for trabalhar estas competências de base é muito mais moroso, é mais difícil, é menos prazenteiro a aprendizagem, porque é...

**Entrevistador:** Há muitos casos de crianças sinalizadas tardiamente?

**Entrevistado:** Eu acho que neste momento não tanto, pelo menos nesta escola. Eu acho que houve uma vantagem que foi o facto de eu estar aqui a tempo inteiro, não andar a saltar de escola em escola, foi uma vantagem, ou seja, neste momento, desde o final do 2º Período, tinha professoras do 1º ano a dizer “Eu acho que devias olhar para este menino”, “Eu acho que devias observar”, “Eu acho que...”, “Eu acho que...”, “Eu acho que...”. Num 1º ano acho que elas já estão mais despertas, já não é porque ele é pequeno ou porque ele não teve Jardim de Infância ou porque ele é preguiçoso, ou porque vem de uma família desestruturada. Atenção, todas estas coisas podem ser importantes, e são normalmente eixos de análise mas às vezes há mais para além disso. Eu acho que o facto de haver um técnico permanentemente nas escolas permite que as pessoas ganhem mais à vontade em falar, em não ter problemas em dizer “Eu acho que há aqui qualquer coisa mas não sei muito bem o que é”, pode parecer fácil de se dizer mas não é... “Eu não sei muito bem o que é” parece que é um não consigo. Às vezes acontecia, e que é

natural também, que é as pessoas acharem “Eu não faço nada porque se eu digo às pessoas que não consigo eu estou a admitir que a falta de capacidade é minha.” Então como é que um professor com formação e com experiência admite um “Não sei”, mas o facto é que eu não sei, eu não sei milhentas coisas. Mas isto não é fácil, também é uma aprendizagem que se faz e também o à vontade que se vai criando. Se eu tenho ali um elemento com quem posso falar e dizer o que eu quiser, mesmo que seja disparate, que às vezes acontece “Desculpa, eu já sei que vou dizer umas coisas que eu sei que tu não concordas de ouvir, mas eu tenho que dizer” (risos). “Está bem, mas diz que não há problema! Usa a linguagem mais estranha ou mais rude que encontrases mas diz o que tens a dizer” porque é importante! Por isso eu acho que a vantagem de eu estar aqui nestes quatro anos sempre criou de facto essa oportunidade, cria a oportunidade das pessoas não terem problemas em dizer o que pensam ou sentem em relação a qualquer criança e de as sinalizar cada vez mais cedo. E porque é que digo que é uma vantagem? Porque tenho algumas colegas que ainda estão em duas ou três escolas, pelo menos em duas escolas este ano e o que acontecia e o que acontece é que durante este ano chegaram crianças, e vieram falar comigo e falámos sobre crianças do 3º e 4º ano que não sabiam ler ainda, não liam, não escreviam, mas como é que é possível? Como é que um menino ou uma menina chega a um 4º ano e ninguém, aparentemente, entre aspas, se preocupou com o facto dele não saber ler, não pode ser, não pode ser, simplesmente não pode ser. Isto porque de facto se calhar não temos nem o à vontade, nem o conhecimento, nem os recursos ali mais disponíveis digamos assim...

**Entrevistador:** E os pais não fazem pressão sobre os professores?

**Entrevistado:** Os pais não fazem pressão por todos aqueles motivos que falámos atrás... Porque muitas vezes, alguns destes meninos, por exemplo, nós temos aqui no Agrupamento uma escola que recebe muitas crianças de uma instituição, de um Centro de Acolhimento, logo aí a questão da família está deficitária, não é? Portanto, os pais não se vão preocupar porque é o principal motivo pelo qual eles estão no Centro de Acolhimento. Depois se calhar os técnicos que eles têm são insuficientes para lidar com as situações todas, porque eles aí sim têm que olhar para todos os sistemas que rodeiam a criança, e às vezes não se consegue olhar para todos os meninos e chegar-se a todo o lado, e as coisas vão passando. Portanto, os pais preocupam-se? Alguns sim, outros não, pelas mais diversas razões, ou porque não querem aceitar, ou porque não sabem, nem sequer percebem, ou simplesmente porque acham que é normal porque eles também já foram assim, e hoje são homens e mulheres e tiveram família e trabalham...

**Entrevistador:** E ultrapassaram essas dificuldades...

**Entrevistado:** Sim, segundo eles ultrapassaram, e alguns ultrapassaram, em termos de vida são homens úteis e mulheres úteis, claro que sim e ultrapassaram no sentido de serem cidadãos que são úteis à sociedade, que constituíram uma família, etc. etc. Mas neste momento nós queremos

muito mais para os nossos meninos e às vezes não podemos achar que o nosso saber, e isso aprende-se muito quando se trabalha com os Serviços em Domicílio, é que o facto de eu ser técnico e saber muita coisa, quando eu entro na casa de alguém eu não sei nada, ou eu sei muito pouco.

**Entrevistador:** Por muita noção que se tenha...

**Entrevistado:** Eu sei muito pouco. Eu sei muito pouco e isso também é treinável...

**Entrevistador:** A ideia que eu tenho é que quando os técnicos vão a casa, as pessoas tentam camuflar um pouco a realidade deles, mesmo que não queiram, acabam por estar a ser observados e isso muda a forma de ser e estar...

**Entrevistado:** Claro que sim. Normalmente quando falo sobre este assunto eu digo sempre “Imaginem o que é alguém entrar na vossa casa, e não é preciso ser-se de classe socioeconómica baixa, não! Imaginem ir a casa de alguém com todo o saber que vocês têm, que as outras pessoas também têm...”

**Entrevistador:** No fundo é sempre um estranho dentro de casa...

**Entrevistado:** É sempre um estranho que está a olhar para nós e que nós achamos que nos está a questionar, que nos está a por em causa, e que acha que nós não sabemos tratar e cuidar bem do nosso filho dentro da nossa casa. Depois há outra coisa que ainda é difícil das pessoas se habituarem que é perceber que as famílias ou as pessoas de um estrato socioeconómico mais baixo não são, exactamente, só porque vivem essa situação ou porque não têm escolaridade não quer dizer que não tenham competências, não quer dizer que não tenham saberes, não quer dizer que não tenham conhecimento e às vezes... eles não são inferiores, não são menos detentores de saberes. E em relação aos outros...

**Entrevistador:** Para os de meios socioeconómicos superiores a aceitação é mais difícil?

**Entrevistado:** Sim, aí entramos no outro extremo...

**Entrevistador:** Às vezes tentam arranjar mil e uma formas para contrariar...

**Entrevistado:** E às vezes porque têm oportunidade de consultar imensos técnicos que se for preciso dizem exactamente o contrário daquilo que nós estamos a dizer, daquele único técnico que diz “Não, não, há aqui um problema”...

## **Bloco D – Apoios e Parcerias**

**Entrevistador:** Pois... são casos complicados quando não há aceitação.

Em relação aos apoios, existem apoios para estas crianças estarem na escola?

**Entrevistado:** Há a possibilidade de quando eu faço a articulação com a técnica social da junta de freguesia. São situações de muita carência e faço a articulação com elas e vemos junto dos serviços o que se pode fazer. Por outro lado, as crianças que estão em orientação especial têm direito a livros e refeições gratuitas por parte da Câmara. Tem que se preencher uns papéis e torna-se muito complicado. Obriga-se os pais a arranjam muitas justificações, papelitos para justificar tudo. Mas faz sentido claro. E portanto há esse apoio logístico.

Agora também há situações as vezes em que – e ainda na semana passada – há a situação de uma família que está numa situação eco muito complicada e na semana passada a mãe abordou-me e disse-me que as crianças tinham vindo sem pequeno-almoço. E que estava muito difícil. Eu falei com o professor e com coordenadora de escola e, uma vez que faltavam duas semanas para o final da escola, que a escola iria assegurar o pequeno-almoço às meninas. E portanto o pequeno-almoço estava assegurado. A mãe tinha dinheiro para o lanche da manhã, que era importante continuar a trazer e nos assegurávamos pequeno-almoço. Esta situação eu acho fascinante trabalhar olhando para todo um conjunto. Um dia houve uma colega q disse assim: então porque não se deu o pequeno-almoço ao longo do ano todo? Ora bem, para já a escola não tem capacidade para fazer isso, por outro lado nós não temos de nos substituir à família. E também se automaticamente, nesta situação específica, soubesse que havia este tipo de apoio se calhar seria-lhes mais difícil também gerir a sua própria vida. E nos temos de ter a capacidade de *[imperceptível]* às famílias para que eles ganhem competências. Portanto eu não posso dar o ano inteiro o pequeno-almoço. E muitas vezes eu ficava angustiada quando esta família me vem dizer “eu se calhar hoje não tenho comida para o jantar”. E eu digo então vamos ver como podemos resolver isso. Então veja lá o que há lá em casa. Se calhar com o que há consegue fazer uma refeição. Em vez de ir a correr e comprar uma sesta de comida. É assim uma forma de ajudá-los a gerir o que têm ou desenvolver as competências que têm e que nunca desenvolveram. Ou porque não tiveram oportunidade, ou porque ninguém os ajudou, por mil e umas razões.

Agora neste momento faltavam duas semanas e a escola podia perfeitamente assumir duas semanas de pequeno-almoço. Ora uma coisa fantástica q aconteceu e que de alguma maneira vem apoiar aquilo que eu penso e que nos desenvolvemos em articulação com a técnica de assistência social, foi que ao final de uma semana as meninas vieram dizer, já não é preciso porque a mãe recebeu e já pode dar pequeno-almoço. Isto é fantástico. Se calhar no final do mês vai acontecer outra vez, mas ok, eles estão numa situação muito complicada. E se a mim é difícil gerir o que eu ganho com as despesas todas que tenho, a eles é ainda mais complicado na situação em que estão. Se calhar não têm as minhas capacidades, mas se calhar também não tiveram as minhas experiências. Se calhar não tiveram um pai ou uma mãe que os ajudasse a

gerir de outra maneira.

A escola pode de facto auxiliar nessas pequenas coisas. Pode e deve. Agora, é mais fácil neste momento quando a criança está na educação especial. Porque como mexo nos cantinhos todos, quero perceber tudo o que se passa e então as coisas vêm mais ao décimo. Nas outras situações, é mais difícil.

**Entrevistador:** Há acordos entre a escola e outras entidades, como associações?

**Entrevistado:** Há. Temos protocolos com uma associação que faz acompanhamento a nível de psicologia, a nível da terapia da fala, a nível da psico-motricidade e os pais pagam esses serviços de acordo com o rendimento *per capita*. Mas essa possibilidade é precisamente porque temos o tal protocolo com essa instituição. E há outra vantagem que é o facto de os técnicos virem à escola. As crianças não precisam deslocar-se para ter 45 minutos para ter terapia da fala e estarem quase duas horas fora da escola. Portanto o técnico está na escola, tem os seus 45 minutos e voltam para as suas salas de origem. Portanto é uma vantagem excelente.

Temos também o protocolo com a Liga que dá apoio às crianças com outro tipo de deficiência. Também podemos usufruir do apoio de técnicos para as nossas crianças.

Neste momento tivemos de fazer um protocolo com outra instituição – cerci oeiras – porque infelizmente a liga vai deixar de ter dinheiro e não pode dar apoio a esta escola.

Existem portanto vários protocolos com várias instituições, neste caso, quer da fundação liga, quer da cerci oeiras, como é o ministério que distribui as verbas para estas instituições todas as terapias que para a escola são gratuitas. Nos outros protocolos que existem, os pais pagam consoante o seu rendimento *per capita*. O que por um lado é bom, mas não chega para todos os pais.

**Entrevistador:** Basta haver outros tipos de despesas...

**Entrevistado:** Por exemplo, uma avaliação\ao de psicologia ou terapia da fala. Pode levar de 6 a 8 sessões. Mesmo que os pais paguem o mínimo que são 10 euros, são 80 euros num orçamento... Se os pais ganharem 200 ou 300 euros, têm a luz o gás, deslocações... enfim, até mesmo aquelas coisas que as pessoas as vezes censuro e eu também tenho que censurar, que são os tais dinheiros mal gastos. Mas é verdade que a estas pessoas só resta esses dinheiros mal gastos. E se ele se pode se dar ao luxo de gastar esse dinheiro num gelado que viu na televisão ou para comprar um telemóvel que toda a gente tem... se eles tivessem capacidade para dizer “não, não vou gastar o dinheiro nisso porque não vou ter dinheiro para comer”, então não precisavam da minha ajuda. Porque aí até têm mais capacidade do que eu para resistir à pressão que a televisão ou os meus colegas fazem. Claro que dentro disto tudo há coisas que temos que apurar e na qual temos que intervir, mas as vezes temos de compreender.

### Tema 3 – Caracterização do perfil de um professor de Educação Especial

#### Bloco E – Perfil pessoal do profissional de um professor de Educação Especial

**Entrevistador:** Relativamente a si, a quanto tempo é professora de ensino especial?

**Entrevistado:** Deixe-me cá ver. Estou aqui há 4 anos. Depois estive noutra agrupamento durante um ano... ao todo são provavelmente 10 ou 11 anos. Com tanta coisa a fazer, acho pouquinho.

**Entrevistador:** E aqui nesta escola?

**Entrevistado:** É o quarto ano, já fixa. Para este agrupamento, entrei logo para o quadro de educação especial, que o Ministério criou na altura. Fiquei logo associada ao agrupamento, portanto no final do ano nunca preciso concorrer. Só preciso concorrer se quiser sair. Sou um docente do agrupamento e portanto posso ser enviada para qualquer escola. O que tem acontecido é que quer a anterior coordenação, quer a actual, optou por manter os docentes nas mesmas escolas desde que a escola manifestasse o interesse e que o colega se sentisse bem manter os mesmos colegas para haver uma continuidade no trabalho. Porque se não todos os anos mudavam os colegas e era sempre uma adaptação. Há sempre uma adaptação quer para os adultos, quer para as crianças. Portanto manter os docentes traz vantagens – também há desvantagens como os tais vícios, etc - mas neste momento acho q traz mais vantagens do que desvantagens. Especialmente se estivermos atentos às desvantagens e tentamos controlá-las. Mas acho que há mais vantagens, nomeadamente daquela que há pouco havíamos falado da sinalização cada vez mais precoce das situações.

**Entrevistador:** Quanto tempo é que despende aqui na sala e depois em parceria com os colegas?

**Entrevistado:** Isto depende das crianças. Por exemplo, eu faço 20 horas lectivas directas. Destas 20 horas, neste momento devo estar a fazer talvez umas 5 horas nas salas de aula e o resto aqui nesta salinha. A articulação com os colegas é feita constantemente porque se consegui criar uma certa abertura e uma certa proximidade e portanto em todos os intervalos eu já não preciso especificamente... No meu primeiro e segundo ano, tinha um espaço para falar com os professores.

Era tudo muito complicado porque era algo novo, nunca ninguém tinha feito. Era tudo muito difícil. Era a tal adaptação, inclusivamente a deles a maneira que eu tinha de trabalhar. Porque eu achava que todas as semanas devia estar 15/20 minutos com eles, que tinha de passar a informação. E hoje já não é preciso isso, porque diariamente vai havendo este contacto e vai-se fazendo feedback. E para o intervalo levo os apontamentos que tirei e digo à colega o que se

passou. Diariamente eu contacto com eles. Depois tento de facto ter um espaço só para eles. Porque mesmo assim, continua a haver algumas coisas que os colegas não sabem como é que se fazem. Nós somos um apoio de retaguarda. E o que acontece é que na maior parte das vezes não sou eu que faço o programa. Porque há coisas muito específicas da minha área, e é sempre mais uma coisa que se tem que fazer e é complicado. Nesse momento eu já consigo que eles façam alguma coisa e depois eu tenho aquele tempinho uma vez no período em que vamos ver: “olha acho que poderia trabalhar aqui o que tu achas?”. às vezes eles dizem-me “mas tu é que sabes isso”. E eu “está bem, mas quero que entendas o que eu estou a fazer e por isso pergunto o que tu achas, porque tu conheces o menino, o aluno é teu”. Desta forma vamos trocando saberes. Eu vou percebendo melhor se aquilo que eu estou a pensar se enquadra e se vai funcionar, ou então se está totalmente desajustado. E já tem acontecido isso.

Eu acho óptimo porque me obriga a pensar de forma diferente e a fazer as coisas de outra maneira. E eles também aprendem e ficam a saber que se calhar não podem insistir tanto no facto de eles terem uma caligrafia péssima quando se calhar o que se passa é que eles em treino de motricidade fina estão muito mal. Há aqui um trabalho que tem de ser feito de uma outra maneira.

Nos primeiros três anos o que acontecia é que eu não tinha só que trabalhar competências básicas como tinha também que trabalhar as coisas que estavam a ser dadas na escola. Ou seja, se eu estava dar Estudo do Meio, e estava a dar os transportes ou os serviços da comunidade, e estava na página 35 do livro de Estudo do Meio, e eu estava a fazer aquela folha, muitas vezes ele tinha de trazer o manual e nós tínhamos de trabalhar aquela folha, porque se não ele ia ficar atrasado em relação aos outros. E depois era mais um problema para aquele menino. E isto eles vão acumulando cada vez mais e começa a ser um sufoco, coitados. Quer para eles, quer para os professores. Neste ano tive a primeira vez a oportunidade, e era uma coisa que eu andava aqui a batalhar e não tinha sido possível, que é para além da educação especial, ter o apoio socioeducativo, que é dado por um professor do primeiro ciclo. O que acontece: eu se calhar posso pegar nessa parte do 35 dos transportes e serviços, e vamos descobrir recortes e vamos falar e imitar como é que se faz e vamos tentar descobrir como é que essas coisas acontecem e o professor de socioeducativo está a fazer a página dele. Há aqui um compromisso que eu acho muito mais importante do que eu ter de acabar a fazer as duas coisas.

**Entrevistador:** E acabam por estar três pessoas na sala?

**Entrevistado:** Não, o apoio socioeducativo é normalmente sempre feito fora da sala de aula, porque é feito num pequeno grupo, sempre, e são crianças do mesmo ano e que estão a trabalhar naquele momento as mesmas páginas. É como se fosse uma extensão do que está a acontecer dentro da sala de aula, como se fosse uma explicação do que está a acontecer na sala de aula. E isto deixa-me a liberdade para trabalhar as tais competências que eles precisam para perceber o

que está a acontecer na sala de aula e depois eventualmente, como acontece algumas vezes poder pegar no manual e dizer: hoje é importante fazermos esta pasta e fazemos a pasta, mas eu vou tentar conciliar com as outras coisas. Acho que este ano, e se as coisas continuarem assim, as coisas estão muito melhor do que ter de fazer estas duas coisas, porque me tirava tempo para outras experiências. Por exemplo, não podia ir trabalhar a tabuada para o ginásio com uma bola. Estamos ali a atirar a bola uns aos outros e a fazer a tabuada, até que a tabuada ficou. Se calhar, o professor no socioeducativo pode estar a trabalhar e termos os mesmos gráficos para a tabuada, para a nova maneira de aprender a tabuada. Mas eu já estive a trabalhar de outra maneira: estive a trabalhar com o corpo que é uma ótima maneira, estive a dar-lhes referências que eles vão memorizar e interiorizar de outra maneira. Acaba por haver aqui uma oportunidade e um complemento maior.

**Entrevistador:** Qual é a sua formação de base?

**Entrevistado:** A minha formação de base é educação pré-escolar. Tirei educação pré-escolar porque achei na altura que me dava entrada directa para a educação especial. Desde o 7.º ano que tinha decidido que queria ir para educação especial. Eu queria na verdade duas coisas: ou educação especial, ou oceanografia, para poder trabalhar com as crianças com necessidades especiais através dos golfinhos. Só que não havia oceanografia em Portugal. O mais perto que havia na altura era o curso de pesca e qualquer coisa assim, que tinha de facto essa vertente. Mas eu achava que não, que ter que ir para o mar e eu enjoo imenso.

Agora a educação pré-escolar dá-me a oportunidade de trabalhar com os pequenitos, que é a área que eu de facto verdadeiramente amo. Porque primeiro ciclo só pego aos seis anos e para mim, as crianças não nascem com seis anos. Nascem quando o papá e a mamã resolvem ter um bebé. E há imensos estudos que mostram que muitas crianças e adolescentes depressivos, que têm uma auto-estima péssima e uma tendência depressiva sistemática, se calhar nascem de uma gravidez muito complicada, muito traumática. Logo isto está tudo interligado. E cada vez mais vamos percebendo que as coisas têm uma razão de ser. E então eu achei que não podia pegar aos seis anos, não era para mim. Tinha de pegar com eles bem pequeninhos.

Claro que depois percebi que a educação pré-escolar não me dava entrada automática para a educação especial. Mas também não fez mal, porque mal acabei o curso comecei a fazer formações ligadas a tudo o que tem a ver com a educação especial. E por outro lado foi uma boa opção porque me permitiu trabalhar com os pequeninos num outro contexto e deu-me outra bagagem que foi a psicologia do desenvolvimento, que nos ajudou a perceber a criança de uma maneira completamente diferente. Portanto foi uma boa vantagem.

Depois tirei o curso superior de educação. Aí fiz a formação com estágio e foi mais difícil, mas eu gosto de desafios. Eu sempre fiz isso e no último ano tenho-o feito que é: passo imensas horas à procura no país inteiro sobre o que é que existe quanto àquilo que eu quero aprender. E

então analiso currículos de escolas sobre aquilo que me pode agradar mais. E na altura descobri a pós-graduação do curso que fiz sobre educação especial, no Porto. E fui para o Porto, estando a viver na Figueira da Foz, para ter aulas todos os dias. Não encontrei uma colega só dessa escola, a menos que seja do Porto, que tenha feito uma pós-graduação tendo aulas todos os dias. Normalmente é só à sexta e ao sábado. E tinha aulas de segunda a sábado, entrava às 8 da manhã e saía às 16: sem fazer almoço – justamente para não descuidar nada – e entrava às 18: nas aulas no porto e saía às 23: E vinha todos os dias. No outro dia às 8:00 já lá estava outra vez. E isto durante dois anos, com o estágio. Achei fascinante quando descobri que ninguém nunca tinha feito estágio. Isso deu a possibilidade de ficar com a formação sobre a multideficiência e da deficiência visual.

Depois entrei para a educação precoce, que era onde queria trabalhar desde o início, até há quatro anos atrás, quando o Ministério mandou fazer reformulações nas candidaturas para a educação especial e resolveu achar que a educação precoce não é uma prioridade e deixou, a educação precoce de estar em concurso. Como eu, e as minhas colegas da altura, tivemos de deixar aquele serviço que era do Ministério da Educação. A equipa multidisciplinar estava integrada numa instituição. E era fantástico porque atendíamos os alunos do Ministério da Educação, mas com o apoio de uma equipa interdisciplinar de uma instituição. Era fantástico, porque tínhamos um serviço completo: psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta da fala, etc. E é isso que eu gosto, poder sentir que estamos a mudar, transformar alguma coisa. E então, no ano em que isso acabou, para mim foi terrível em termos emocionais. Foi muito complicado, e para as minhas colegas também, ter que aceitar isso. Porque depois disseram-nos que deveríamos concorrer à educação especial normalmente. E o que vem lá são as quatro áreas: deficiência mental, deficiência motora, cegueira ou surdez. Ok, e a intervenção precoce? A intervenção precoce não existe. Como não existe? As crianças até aos seis anos de idade, preferencialmente dos 0 aos 3, destas áreas todas, ficam com quem? Não havia resposta. Andei no Ministério da Educação a chatear aquela gente toda até a altura em que disse: “se não há, eu não concorro.” E ela me disse: você pode fazer isso, mas se você não concorrer para a educação especial, não vai apanhar as primeiras vagas. Fica suplente.

Mas lembro-me de perguntar; mas eu posso concorrer para os concursos que vêm a seguir, para as vagas de assistente. E ela garantiu-me que ainda assim não poderia concorrer a intervenção precoce porque não existia naquele concurso. “mas eu sei que há agrupamentos que têm. Aquelas crianças não deixaram de existir. Dalguma maneira alguém vai ter que dar apoio aquelas crianças.

Mas eu sabia que a qualquer momento iam aparecer necessidades a nível da intervenção precoce, porque as crianças que tinham tido até ali, ficaram sem nada. De alguma maneira, nem que fossem cinco ou seis, iam aparecer no Concelho de Oeiras. E então decidir ficar a espera e não concorrer naquele ano. E depois ela disse uma coisa dramática, que me fez chorar imenso:

você se esquece de um aspecto. Você é vinculada e se não concorrer fica castigada durante dois anos e não pode trabalhar. Ou então vai trabalhar como contratada e assim sendo terá que trabalhar na escola normal. E pronto, tive de concorrer porque nem sequer chegava a dar educação especial.

Concorri então a um agrupamento no qual eu sabia, nos anos anteriores, ter tido educação especial. Nomeadamente este aqui da Noronha Feio. Mas pronto, acho que eles foram muito maus, porque aquela equipa estava formada, tinha muita experiência, tinha uma ótima formação. A minha própria formação de intervenção precoce é dada pelo Ministério da Educação e foi paga pelo Hospital Pediátrico de Coimbra. Ou seja, houve um grande investimento de muita gente e de muitos serviços públicos e agora deitavam tudo fora.

Mas é que depois ainda houve laivos de crueldade no que fizeram. Eu concorri normalmente, nos prazos, e em Agosto, estava eu de férias, telefonam-me do Ministério da Educação: “ah era para saber se ainda estava interessada em vagas para a intervenção precoce”. E eu até dei pulos de contentamento e disse claro que sim. Passado um minuto voltam a ligar-me: “ah pedimos imensa desculpa, mas você não é a professora tal tal tal, ah não pode”. E eu perguntei: vocês não acabaram de dizer que no Concelho de Oeiras têm cinco vagas para a intervenção precoce e não obtiveram ninguém. Eu tenho formação e estou disponível. E eles disseram-me: “mas você tem formação a mais. Você com a formação que tem deve estar nos quadros normais da educação especial e não na intervenção precoce.” Ou seja, passado um minuto a minha felicidade foi reduzida a nada. E para mim isto foi uma crueldade horrível.

As coisas hoje estão a funcionar melhor, mas sei que as colegas que lá estão, muitas saíram porque não gostavam das coisas que foram fazer.

**Entrevistador:** É mais um trabalho por paixão, não é?

**Entrevistado:** Sim, para mim a educação tem de ser encarada com paixão. Mas também é preciso que haja a formação correcta de quem lá está. E a maior parte dos que lá estavam nem sequer tinham formação em intervenção precoce. Houve portanto pelo menos um ano inteiro de apoio que se perdeu sem necessidade nenhuma. E algumas das pessoas saíram porque não era aquilo que queriam fazer e nem sequer ficaram a gostar daquilo que tinham estado a fazer.

Portanto neste momento a equipa está mais ou menos formada, não faz concurso normal mas já aparece em concurso de agrupamento, mas as pessoas estão ainda a fazer formação. E eu a tempos estive com colegas que estão em intervenção precoce e disseram-me que fazem assim e assado e eu penso “ah meu Deus, eu já fiz isso em Coimbra”. Não é mau que as pessoas estejam a fazer coisas que já foram feitas, mas podiam estar a fazer as mesmas coisas numa outra vertente. É no fundo aproveitar aquilo que ainda temos para dar.

Agora é claro que a minha experiência eu não a deito fora. Está aqui guardadinha num cofrezinho a espera e algumas dessas coisas eu uso no meu dia-a-dia, nomeadamente o ter que

lidar com famílias de onde quer que elas venham e de gostar e achar importante trabalhar nos vários sistemas que rodeiam a criança. E não só na escolinha.

**Entrevistador:** Considera então que a sua formação é suficiente para o desempenho das suas funções?

**Entrevistado:** Não. Acho que a formação que eu tive foi suficiente para me despertar ainda mais a curiosidade e para alimentar a minha paixão. Mas não chega. Especialmente neste momento. Falta-me tempo e dinheiro para fazer formações específicas sobre determinados temas. Nomeadamente, e como estou agora no primeiro ciclo, tudo o que tenha a ver com perturbações da escrita e da leitura. Mas mais concretamente não só a parte teórica, mas a prática. Porque a teórica eu consigo procurar. Eu passo tardes na FNAC a ler livros. Mas falta a prática; como é que eu operacionalizo aquilo que eu leio. Como é que eu construo materiais. De que outras maneiras os posso usar. Depois falta-me a partilha dessas coisas.

E a construção de materiais implica tempo e dinheiro que as escolas nem sempre têm. Todo o material que eu construo sai tudo do meu bolso. E depois é perceber se eu conseguia fazer ainda mais com aquele material. As vezes procuro ler mais para saber, mas se calhar se eu tivesse alguém que usasse esses materiais ou que quisesse fazê-lo, o caminho ficava mais curto. Não é que eu seja preguiçosa. O problema é que eu não tenho tempo algumas vezes. Os meninos não podem ficar a espera que eu tenha tempo para ir aprender uma série de coisas. Têm direito de exigir que vá pesquisar, mas se calhar não tenho é tempo neste espaço que eles precisam.

Daí achar que esta formação, embora parecendo as vezes que não conseguimos fazer as coisas há aquela partilha, aquele feedback. Vemos o trabalho que os colegas fizeram e abre-se um mundo novo. E as sugestões depois são utilizadas naquela escola, naquele contexto. Depois podemos ir ver como é, podemos pedir emprestado o material, ver se serve. É a tal partilha da operacionalização da teoria. E é isso de que sinto falta.

**Entrevistador:** Faça um balanço profissional do seu percurso nessa instituição.

**Entrevistado:** Acho que me ajudou a crescer muito. Para já porque trabalhei com uma faixa etária diferente daquela que estava habituada. Ajudou-me a adquirir muitos saberes, inclusivamente saberes académicos de que já nem me lembrava. Uma coisa é lembrarmo-nos como é que aprendemos. Outra coisa é lembrar para ensinar. Aí depois as coisas são ainda mais complicadas. Porque depois há agravantes, como no meu caso a matemática. Eu digo as colegas: se vocês querem que eu ajude na página 35 do manual da matemática, eu não vou ajudar a menos que vocês me digam como é que é. Porque alguns colegas tiveram a nova formação em matemática que eu fascinante. Se toda a gente é obrigada a ter uma formação e pô-la em prática nós temos um maior sucesso na matemática.

Porque a matemática nesse momento é para ser ensinada para que os miúdos aprendam a pensar,

com muita coisa. Não só com o papel e com o lápis, mas com imensos materiais que estão à nossa volta. Um deles sendo a matemática. A matemática deixou de ser a continha que se faz com papel, borracha e lápis. Preciso de muita coisa, inclusivamente a minha experiência de vida. E as colegas aprenderam métodos e maneiras de chegar lá que eu desconheço porque não tive essa formação. Então eu digo sempre: diz-me como é que eu devo fazer esta parte. Ensinar a fazer contas neste momento não tem nada a ver com o que eu aprendi. Eles fazem contas em árvore, o que lhes permite reflectir sobre o que estão a fazer, relacionar tudo. E eu não sei ainda fazer isso.

Uma vez um menino de cinco anos, filho de uma colega de educação especial, adorava ir para a minha sala ouvir a história. Porque eu a contar história, faço teatro. A mãe contou-me um dia que ele se chegou a ela e disse: oh mãe, eu ouvi uma história fantástica. E a mãe pediu-lhe que contasse e ele disse: “oh mãe não me lembro, estive sempre de olhos arregalados”. E é o mesmo comigo e a matemática. Estou tão maravilhada q não consigo contar. Há coisas que eu não consigo fazer.

Agora, esta experiência abriu-me estas portas todas, deu-me muitos saberes e deu-me o conhecimento do outro, de quem está do lado de lá. E isso é bom porque chegamos sempre aos lugares com conhecimentos que precisam ser abanados. E ajudou-me a entender porque é que algumas coisas as vezes não são feitas. Porque têm 25 meninos e não só de educação especial. Têm uma série de limitações em termos de saberes, de formação. Porque eles fazem menos formações do que nós porque têm mil e uma coisas a fazer também. A experiência nesta escola permitiu-me isto tudo.

Depois a relação que criei com os pares, permitiu-me consolidar estes saberes. E permite-me crescer como pessoa, como colega, como docente. Agora se me perguntar se vou ficar aqui muito mais tempo, eu posso já lhe dizer que não. Mais ano menos ano tenho que ir embora. Vou ter imensa pena dos pares que vou deixar aqui, mas tenho que pensar que estes pares podem ser transformados em amigos. Claro que gosto do agrupamento, do tipo de escolas, do ambiente e assusta-me a mudança. Mas eu estou a precisar de estímulos para a minha paixão. E acho que nestes momentos estão a ficar muito mornos e eu preciso de me alimentar. E por isso ando já a pesquisar outras coisas que se fazem por aí. E encontro coisa aliciantes ou no Norte ou no Algarve e isso assusta-me mais ainda.

Há cinco anos mudei radicalmente para Lisboa – fiz a minha escolaridade cá, mas saí porque achava q não tinha nada a ver com Lisboa, porque era tudo muito zangado e aborrecido – por um azar de vida tive de me deslocar de um momento para o outro para vir para Lisboa. Há cinco anos que estou aqui e claro que estou mais adaptada e ajudou-me ter ficado num concelho mais pequeno, num agrupamento onde as pessoas acabam por se relacionar melhor. E isso ajuda-me já que a minha vida pessoal, nomeadamente no aspecto da saúde está muito complicada.

Acho que este agrupamento e as pessoas desta escola ajudaram-me muito a crescer. E os

meninos têm-me trazido inquietações que são boas. Agora, já começo a sentir que mais um ano, menos um ano, vou-me embora. Eu preciso experimentar algo que me deixe totalmente aterrorizada de fazer, algo novo, que me permitam aprender e assim superar este obstáculo.

É um bocado como a formação em que as minhas colegas já tinham estado e eu só fiz depois. Mas eu percebo que se as vezes assustamo-nos por estar em anti-gestão, mas vocês têm dito sempre que quando precisarmos vocês estarão aqui. Eu não sei nada, mas se experimentar e não conseguir, sei que alguém me vai ajudar. É doloroso, e daí muita gente desistir, mas o resultado acaba por ser mais gratificante. E sei que há muita coisa que se eu não for trabalhar, não me vou lembrar. Mas também parece-me que se o curso for mais pequeno, com menos gente nas turmas, seria muito melhor. Até pelo facto de o acompanhamento poder ser outro, mais próximo.

**Entrevistador:** Sintetizando, como entende o ensino especial? Quais são as características que um professor deve ter para ser bem sucedido?

**Entrevistado:** O que eu diria logo de início é sentir prazer em trabalhar com este tipo de população e perceber que com estes meninos há uma série de dimensões que mudam, nomeadamente a dimensão tempo. Aquilo que temo saber é diferente. E ter a formação e o apoio que nos ajude a gerir as nossas frustrações. E tenho também de não só aplicar aquilo que aprendi, mas ir aplicando o que vou aprendendo e questionar tudo o quanto aprendi. Porque o curso que tiramos dá-nos a sensação de termos uma segurança, uma boa plataforma. Mas devemos questionar esse aspecto regularmente. E a educação especial é mesmo isso. É mexer constantemente com o nosso mundo, quer profissional quer pessoal. Porque a nossa maneira de ser está espelhada na relação que temos com os meninos e temos de gerir muito bem isso. Porque há crianças de que não gostamos tanto, com quem não interagimos com tanta regularidade e com quem nos custa, as vezes, até estar com elas.

Eu aprendi que isso é normal na minha formação de base. Tive psicologia no primeiro ano e este primeiro ano não foi desenvolvimento, mas foi psicologia da pessoa. Ou seja, estivemos todo o primeiro ano a falar de quem nós éramos. Foi terrível e houve aulas em que as pessoas choravam imenso porque diziam que não tinham ido para o curso para aprender quem eram, mas sim para aprender como trabalhar com as crianças. Mas esse questionar-se a nós próprios foi muito bom. E a educação especial é isso: constante mutação, constante aprendizagem, aprender a lidar com a frustração de ter de mudar os métodos. E os valores acabam por estar nesta reflexão que todos devem fazer. Nós podemos ter os valores que quisermos desde que isso não nos impeça de trabalhar e de aceitar o outro. Eu até posso não gostar da etnia cigana, mas pelo meu trabalho tenho que respeitá-los e saber trabalhar com eles. E a reflexão que a educação especial nos obriga a fazer leva-nos exactamente a esse ponto. Assim, o valor maior será sermos flexíveis, e podermos adaptar-nos e questionarmo-nos.

**Entrevistador:** Para ser professor de ensino especial é preciso vocação?

**Entrevistado:** Eu responderia logo que sim, mas eu tenho conhecido colegas que estão na educação especial, que não tinham como vocação de base a educação especial e que dizem que também não é o que mais gostam, mas são excelentes a trabalhar. Portanto acho que a vocação ajuda a lidarmos com as frustrações que vamos tendo.

**Entrevistador:** Qual é a importância do professor de educação especial num determinado grupo de alunos?

**Entrevistado:** É fundamental porque nós temos outros conhecimentos e por força do que estamos a fazer, e porque temos meninos diferentes mesmo nos seus problemas, poderemos ser uma mais-valia para o grupo sala e para o professor. O professor de educação especial deve ser encarado como um apoio de retaguarda, para tudo o que for preciso.

**Entrevistador:** Quais são os cuidados que se devem ter com as crianças?

**Entrevistado:** Para além da parte académica, devemos perceber a parte afectiva da criança, a parte emocional. Perceber que as problemáticas das crianças podem ser agravadas pelos contextos familiares em que estão inseridos, pelo contexto escolar e que, a qualquer momento do percurso, as crianças vão perceber que são diferentes. E um dos principais cuidados a ter é que eles aceitem esta diferença sem se sentirem minimizados ou inferiorizados.

### **Bloco F - Actividades**

**Entrevistador:** Constrói os seus próprios materiais? E ao delinear as suas actividades, quais são os cuidados que tem?

**Entrevistado:** Sim, faço os meus próprios materiais. Preocupo-me muito com a variedade e também no trabalhar alguma coisa muito específica. É direccionar aquele material para. Recorro muito aos materiais do jardim-de-infância. E às vezes já tive de explicar aos meninos, alguns do 4.º ano, que fiz exactamente isso. E explico-lhes que primeiro são materiais muito giros e que, quando usados no Jardim de Infância são usados de uma maneira e nós podemos usá-lo de uma forma totalmente diferente. E às vezes até digo: “Estás a ver estas letras que tu fizeste? Os meninos do Jardim de Infância não são capazes de fazer.”

**Entrevistador:** Quais são os pontos fortes e menos fortes nas actividades que desenvolve?

**Entrevistado:** O mais forte é o uso de materiais diversificados e o uso da comunidade. Mas este último aspecto também é um ponto mais fraco, porque neste momento saímos com os meninos é uma carga de trabalho. Este ano tivemos uma visita no ano inteiro.

**Entrevistador:** Até que ponto as novas tecnologias facilitam este processo de ensino/aprendizagem?

**Entrevistado:** Facilitam quer numa fase inicial, como primeiro estímulo, mas especialmente na consolidação. Tem sido uma mais-valia que eu uso regularmente, especialmente na parte da Internet, em que uso muitos jogos e este tipo de actividades. É mais um recurso de material imprescindível.

**Entrevistador:** E que constrangimentos encontra?

**Entrevistado:** De início houve mais. Quando meteram um quadro na sala de multideficiência perguntei porque é que não poderia ter vindo para a minha sala. Porque as potencialidades que aquele quadro tem não vão ser usadas com aqueles meninos, mas podem ser muito aproveitadas com os meus. E confesso que fiquei muito triste, mas acabei por adaptar-me.

Bloco G – Público-alvo

**Entrevistador:** Durante um dia de trabalho, quais são as reacções que vê nas crianças?

**Entrevistado:** Depende do dia da semana. No início são as dificuldades ou as tristezas que eles trazem do fim-de-semana. E às vezes tenho que trabalhar este aspecto emocional com eles. Sexta-feira, noto o cansaço. Nos outros dias, varia muito com o trabalho que estão a fazer.

**Entrevistador:** De que forma é que sente que o seu trabalho é reconhecido pelas crianças?

**Entrevistado:** Eu não sei se eles reconhecem... Depende da idade. As mais novas não reconhecem o trabalho, mas reconhecem o facto de fazerem actividades diferentes, de usarem materiais diferentes e mostram que gostam de estar aqui e vir para o apoio. Isso pode ser um reconhecimento. Eles não me conseguem demonstrar que o meu trabalho é útil para aquilo que eles têm de aprender. Mas eles mostram-me que estão contentes ou que não estão. São sinceros. Já tive uma criança que desde o primeiro dia mostrava que não queria fazer as actividades e fazia-me constantemente uma afronta total. E houve dias em que aquilo custou-me muito, porque apetecia-me zangar-me com ele. E houve dias em que, ao chegar a casa, percebi que estive muito mais séria com ele do que com os outros. Então tive de arranjar estratégias para mostrar que ele errava. Levá-lo a reflectir que ele errava. Usei o facto de ele achar que escrevia muito bem. E um dia, ao pedir-lhe para analisar um texto que ele escreveu e que comparou com textos que eu tinha trazido para analisarmos, ele disse-me que de facto havia alguns problemas. E ele chegou por ele mesmo ao ponto de entender que só tinha uma frase que ocupava 12 linhas e não 12 frases diferentes.

**Entrevistado:** O que pretende inculcar e desenvolver nas crianças através do seu trabalho?

**Entrevistador:** Eu tenho sempre a esperança de conseguir ajudá-los a aceitar as dificuldades deles. Neste exemplo que dei, era que ele conseguisse construir mais frases, que dominasse a pontuação. Porquê? Primeiro porque era uma dificuldade que ele tinha e eu queria ajudá-lo nessa dificuldade. E depois porque ao ajudá-lo nessa dificuldade ele ia conseguir ter sucesso na sala de aula. Ele vai ganhar auto-estima e confiança dentro da sala de aula, dentro do grupo. Porque é com o grupo que ele vai se comparar sempre. Está então é sempre a minha esperança, aquilo para que eu trabalho.

Também espero sempre que eles gostem de aprender, gostem de estar na escola e que consigam gostar deles próprios. E não faz mal eles terem dificuldades. Porque os outros meninos, não estando em educação especial, também têm essas dificuldades. E as vezes ajudá-los a olhar para estes defeitos dos outros, conseguimos que eles percebam, que não são assim tão diferentes. Não há problema não saber e ir aprendendo num outro ritmo.

### **Tema 3 – Necessidades de Formação**

#### **Bloco H - Formação**

**Entrevistador:** Disse que fez um sem número de formações. Neste caso, conseguiu atingir os objectivos que pretendia?

**Entrevistado:** Em grande parte das formações sim. Normalmente, quando faço uma formação procuro coisas específicas. E nesta parte específica quase sempre aprendi muito e fui conseguindo aplicar o que ia aprendendo. Naquelas mais genéricas foi sobretudo o estímulo para conhecer e perceber que há coisas diferentes que acontecem e tentar saber mais sobre.

Na grande generalidade posso dizer que o meu objectivo foi alcançado. Pode às vezes acontecer é não conseguir aplicar tudo aquilo que aprendi. Mas isso são por vários motivos e algumas limitações e dúvidas que vão surgindo. Eu sempre tentei, desde q comecei a tirar o curso, fazer só formação que me viesse a trazer alguma coisa. Ou do que algo de que estaria a procura ou algo que me trouxesse algo mais. Dou-lhe um exemplo: durante muitos anos eu ia ao congresso internacional de pediatria. Era a única professora presente durante 4/5 anos, quando eu mandava a inscrição já sabiam quem eu era. E perguntavam-me porquê. Se eu estou a trabalhar com crianças, faz mais do que sentido. Algumas coisas não faziam sentido e eu nunca ia usar, mas muitas foram importantes para o meu trabalho. Pediatria trata de crianças. Se eu trabalho com crianças faz todo o sentido. Aquilo era anual e eu sabia logo, porque recebia o panfleto em casa, que ia assistir a uma série de intervenções que me iriam ser úteis.

**Entrevistador:** Neste momento, quais são as dificuldades ou as necessidades de formação que tem?

**Entrevistado:** As dificuldades de formação tendem mais a ver com a elaboração de materiais, de recursos. Sejam eles a nível das novas tecnologias, em papel... Para a educação especial é uma miséria. Mas também acho que poderíamos funcionar de outra maneira e quando cheguei aqui há quatro anos tentei fazer isto mesmo, mas não resultou. Por exemplo, nós temos várias salas e duas salas para cada ano. E acho que as salas deveriam funcionar como centro de recursos. Ou seja, deveria sempre haver duas salas para primeiro ano, duas para segundo, duas para terceiro e duas para o quarto. Qual é a vantagem que eu vejo nisto? Para as crianças, o mudar de sala funciona como “mudei de sala, já estou crescido”. Depois, para a criança e para o professor, as salas poderiam ser equipadas com recursos para aquele ano, para aquela idade, para aquelas matérias que são dadas. Ou seja, o professor teria naquelas salas todos os materiais para fazer o seu trabalho. As salas funcionariam como centros de recursos e isso seria uma mais-valia para toda a gente. E tal como estamos agora, continuamos fechados no nosso próprio mundo. Se eu tivesse uma sala onde houvesse sempre expressão musical, eu podia lá ter um piano ou um órgão... E eu podia fazer crescer os meus meninos de uma outra maneira. E a educação especial seria muito beneficiada com estas condições.

Isto é difícil e até certo ponto utópico. No entanto não é impossível de fazer. São pequenas transformações que vão mexer, primeiro, connosco. Deixar que alguém partilhe ou use os nossos espaços e há pessoas que não querem sair das suas salas. E têm todo o direito. Mas se calhar, se conseguir sair daquela sala, vou conseguir perceber melhor como é que o trabalho se faz naquela sala, etc...

Também não podemos cair no comportamento de nos despegar de tudo. Porque depois nos desligamos de tudo e das pessoas e isso não é bom. É difícil, mas não impossível. E quando as pessoas perceberem que se calhar vão beneficiar muito mais, vão querer dar o salto.

**Entrevistador:** Como é que pretende superar a dificuldade na construção de materiais?

**Entrevistado:** O que tenho procurado neste momento é formação que seja essencialmente prática. Ou que me seja possível executar os materiais na própria formação, ou que nos digam que tipo de actividades podemos desenvolver. Há um centro de formação em Carcavelos em que são dadas formações de cariz prático. Eles estão a trabalhar a leitura. Então dão estratégias mas também ideias para construir materiais para combater aquela dificuldade. Ou como usar os materiais que a própria empresa também vende.

Às vezes tenho dificuldades que não sei como as trabalhar e daí procurar essas formações práticas que me vão ajudar a ter ideias para ultrapassar essas dificuldades.

## Tema 4 – Conclusão da entrevista

### Bloco I – Final da Entrevista

**Entrevistador:** Alguma informação que gostasse de acrescentar?

**Entrevistado:** Esta questão da certificação. Anda tudo louco por causa disso. Então expliquem-me lá o que é. Então percebi que a tal certificação é para quem já fez formação. Perguntaram-me se nunca fiz formação nas TIC. Fiz uma formação para usar PowerPoint mas foi só isso. E há muitas pessoas que têm muita coisa e eu começo a sentir que tenho de ser certificada de alguma maneira. Eu não fiz formação nas TIC porque a ideia que eu tenho é que, tirando aquela do PowerPoint, eu nunca achei que houvesse mais alguma que fosse útil para o trabalho que estava a fazer. Mas os meus colegas têm e estão todos contentes porque vão fazer a certificação.

## ANEXO 23 - PROTOCOLO DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA A P2 E P3

---

### Bloco A – Legitimação da Entrevista

**Entrevistador:** Antes de mais gostava de agradecer novamente por se disponibilizarem para me ajudar neste trabalho de Mestrado, por forma a poder compreender um pouco melhor a vossa realidade profissional e diária.

**Entrevistado 1:** É com todo o gosto que o fazemos.

**Entrevistador:** As informações que forem facultadas serão utilizadas apenas neste contexto de investigação e podem contar com todo o sigilo profissional em relação às mesmas.

### Tema 1 – Caracterização das crianças com Necessidades Educativas Especiais no Concelho de Oeiras

### Bloco B – Contextualização e Caracterização das NEE's no Concelho de Oeiras

**Entrevistador:** Têm noção do número de crianças com necessidades educativas especiais existentes no Concelho de Oeiras?

**Entrevistado 1:** Não. Na verdade esse tipo de informação não nos chega, porém, à cerca de dois anos estive presente na construção da Carta Educativa e verifiquei que num universo de muitas crianças com estas problemáticas não se encontrava uma única sinalizada. Verifica-se portanto que a realidade escolar é muito diferente daquela que a autarquia demonstra conhecer, mas espero que nesta altura essa situação já se encontre corrigida.

**Entrevistado 2:** No meu caso, e porque estive na Intervenção Precoce durante três anos, permitiu-me ter a noção do número de meninos do Concelho, e que um dia hão-de chegar às nossas escolas. Só por esse facto, porque ao estar inserida numa escola não tenho acesso a esse número senão ao nível do agrupamento quanto muito. Mas em termos de intervenção, do que percepcionei são cerca de uma centena de meninos.

**Entrevistador:** E sabe quais as deficiências que mais se destacam de entre esses meninos?

**Entrevistado 1:** Não...

**Entrevistado 2:** Tenho... são variadíssimas! Estou a falar dos casos mais graves...É o autismo, são Síndromes de Trissomia 21, Trissomia 18, Síndrome de Rett, estou-me a lembrar de muitos

comportamentais que eram localizados em determinadas zonas, em que ou tinham hiperactividade, ou distúrbios comportamentais, que embora pareçam ser casos mais leves, a repercussão nas aprendizagens é, por vezes, até mais difícil que os outros, porque se trata de uma panóplia de factores que estão ali e que enquanto são pequeninos são difíceis de detectar, uma vez que existem outras causas. Doenças raras, meninos que não poderiam frequentar a escola e não poderiam porque estão acamados, portanto o apoio é prestado no domicílio, fundamentalmente eram esses.

**Entrevistador:** Como é feita a sinalização destas crianças?

**Entrevistado 2:** Vou responder dois em um: na Intervenção Precoce, e mesmo cá, existe um normativo que estipula a forma como o processo tem que ser tratado, portanto, existe uma ficha de referência, que pode ser feita pelo professor da turma ou por o encarregado de educação, ou por qualquer pessoa, o hospital, os serviços que acompanham, ou alguém que conheça o caso. Nesse processo é dito o que se passa com a criança e se houver documentos que comprovem a deficiência são para ser anexados porque facilita o desenrolar da situação.

**Entrevistador:** Esses documentos são um parecer médico?

**Entrevistado 2:** Pode ser médico, pode ser de um psicólogo, podem ser centros que avaliem os alunos, depois a partir daí existe um prazo para ser respondido, ou seja, tem que ser feita a avaliação do aluno, e depois, é determinado se é efectivamente um caso de educação especial ou não, e é elaborado um relatório técnico-pedagógico onde se referencia o perfil de funcionalidade do aluno em termos do corpo, as actividades e participação, depois são determinadas as alíneas e o tipo de apoio a prestar.

**Entrevistado 1:** Também são referidos factores ambientais, se são considerados barreiras ou se são considerados facilitadores.

**Entrevistado 2:** O que é que são esses ambientais, são a família...

**Entrevistador:** Todo o contexto social da criança...

**Entrevistado 2:** Exactamente.

**Entrevistador:** Como é que costuma ser a reacção dos pais? Eles chegam a aceitar o tipo de problemas que os filhos têm?

**Entrevistado 1:** Nenhum pai aceita bem uma realidade que não é a sonhada. Portanto, seja, grave, ligeira, seja o que for, primeiro será sempre uma fase de confronto com a realidade...

**Entrevistado 2:** A chamada fase de luto.

**Entrevistado 1:** É a fase de luto, que se ultrapassa ou perpetua dependendo de cada um...

**Entrevistador:** Porque há pais que rejeitam a todo o custo...

**Entrevistado 2:** Sim, exactamente. Que não querem ver... É natural todavia haver uma rejeição e negação, existe na maioria a tentativa de se procurar a causa, se vem do pai ou da mãe e muitas vezes não há uma causa, a rejeição porque não precisa, e mesmo quando depois é confirmado e há necessidade de se dar uma resposta, é sempre na expectativa de que haja uma cura. Por outro lado...

**Entrevistado 1:** Depois de passarem por essa fase do luto, da atribuição da culpa, e resolverem arregaçar as mangas e porem-se a caminho, passam por fases muito complicadas. Dizer que se aceita a deficiência de um filho e que a partir desse momento a vida daquela família, daquele filho e daqueles pais muda, não muda porque eles têm que enfrentar um conjunto de desafios e de barreiras, que são muitas vezes desgastantes, a ponto de não fazermos uma pequena ideia, e portanto, dizer que os pais aceitam ou não, não aceitam porque lhes custa a aceitar que o seu filho não é o filho sonhado, e também não aceitam porque são confrontados com tantas dificuldades pela vida fora que é difícil aceitar tanta coisa, já me aconteceu isto mais a sociedade dizer mais isto e mais aquilo...

**Entrevistador:** Sim, porque o olhar do outro também não ajuda no processo...

**Entrevistado 1:** É o olhar do outro, são as barreiras, são a dificuldade de integração, é a dificuldade da colónia de férias... são fases muito difíceis. Uma família que tenha uma pessoa portadora de deficiência tem sempre uma angústia acrescida porque depois também antes de nascer já estão a pensar que quando morrerem o que vai acontecer àquela criança... É muito difícil aceitar... Agora que os amam profundamente? Ah sem dúvida! E temos pais que nos dizem “Não sonho com outro filho! É com este, é com este que eu sonho.”

**Entrevistado 2:** O que eu acho é que no nosso país há uma enorme lacuna. Em termos de normativos legais nós somos sempre os primeiros da lista, agora, em termos de implementação e execução das leis, deixamos muito a desejar, e isto é a minha perspectiva que não tenho filhos e muito menos deficientes, mas vamos a ver... quando temos filhos deficientes é um embate enorme, é a mesma coisa se nos fosse detectado alguma coisa grave, este é o primeiro embate. Depois, as pessoas ficam entregues a si próprias, quando muito dizem “Ah, não! Têm sempre uma equipa por detrás!”. Mas qual equipa? Porque uma equipa para mim e para essas pessoas, exigia-se uma equipa permanente, 24 horas por dia, ou seja, há logo ali um distúrbio psicológico emocional e afectivo naquelas casas... é o desmoronar, e portanto, antes da própria criança era preciso, no meu entender, a reconstrução daquela família, o que é esta doença, o que pode ser, não há problema, quais são as suas dúvidas e que respostas pode encontrar, não! A vida vai-lhes acontecendo, e as barreiras de que falava a **Entrevistada 1** assim se vão formando, isto é geral para toda a gente, mas acho que há falta nesta franja da população, as pessoas são entregues a si próprias, os pais têm que procurar, é um bocado por “boca a boca”, as pessoas vão sabendo das

coisas porque vão falando e depois por acaso tropeçam na vida, entre aspas, com alguém que tem um caso semelhante ou porque ouviu dizer “olhe tente aqui, tente ali, tente acolá”, e portanto, existem muitos serviços mas a organização tem pouca eficácia. O processo fica invertido, começa-se a tratar da criança sem se tratar dos apoios que sustentam essa criança, portanto, não há psicólogos para acompanhar os pais, não há assistentes sociais para acompanhar os pais, não há terapeutas... A lei o que diz? É uma equipa pluridisciplinar... Sim, Sra.! A verdade é que nunca se vê o médico ou então tem que ser a pessoa a deslocar-se ao médico... A meu entender, desde que nasce aquela criança ou desde que o assunto seja despoletado, deveria haver uma equipa responsável e um porta-voz que fosse a voz que comunicasse com todas estas pessoas todas que giram à volta dessas famílias para se ter também a evolução. E por isso às vezes também não se pode pedir muita responsabilidade, quer dizer, são dadas altas porque as expectativas de uma determinada equipa acha que aquela criança não tem a mínima possibilidade de evoluir, quando depois é feito um trabalho paralelo com outra equipa e se descobre que há resultados, só porque não se falam, isto é um exemplo.

**Entrevistador:** O que acontece quando as crianças são sinalizadas?

**Entrevistado 2:** São referenciadas, agora já não é sinalização toda, é o tal impresso que é referenciado, tem-se 60 dias para se responder, fazendo a avaliação do aluno, o relatório técnico-pedagógico...

**Entrevistado 1:** Nesse é onde entra as tais três vertentes que são as funções motoras de actividade e participação e as sociais, e as funções do corpo, que devia ser feito pela tal equipa que determina depois as necessidades e as medidas a aplicar.

**Entrevistado 2:** Isto surgiu desde que, portanto, anteriormente a lei em vigor era o Dec.-Lei 319 que foi substituído pelo 3/2008, e esse 3, simultaneamente houve a CIF que é a Classificação Internacional da Funcionalidade proposta pela Organização Mundial de Saúde... Saúde, parece que está ligada à Saúde, todavia os médicos, os clínicos por vezes são os primeiros a achar que não devem preencher aquilo, portanto, tudo isto está distorcido. O campo das funções do corpo, em que se diz se o menino tem problemas circulatórios, se o menino tem problemas respiratórios, se tem problemas renais, não é o professor, não é o pedagogo que vai responder a isto, mas o médico diz que não quer fazer, porque há o estigma, há o mito, o problema de catalogar os alunos. Não se cataloga! No meu entender, se um médico verifica através dos exames feitos que a criança tem um problema cardíaco, então escreva que a criança tem esse problema porque se ao menos acontecer alguma coisa na escola ao menos estamos alerta. Mas não, há uma rejeição! Todavia, o professor é obrigado pois só pode fazer um PEI, um Plano Educativo Individual, sem ter o relatório técnico-pedagógico. Técnico-pedagógico como dizem as palavras, só devíamos fazer o pedagógico...

**Entrevistador:** Então mas quando o médico se recusa a preencher esse documento não se verificam lacunas?

**Entrevistado 1:** O médico rejeita porque...

**Entrevistado 2:** Isto tem um bocado a ver com a história da educação especial. Antigamente, as crianças eram categorizadas, agora, tenta-se não categorizar, mas no entanto definiram como: dificuldades, portanto, nas áreas definidas diz-se que não tem dificuldades ou tem, ou são ligeiras, ou são moderadas, ou são severas, ou profundas, tem uma série de coisas, portanto, puseram 1, 2, 3, 4, 5 e o que eles não querem é por no 4, ou no 5, ou no 3. Mas então em vez disso deveria ser um documento descritivo e não quantitativo, classificativo, mas estamos obrigadas a implementar aquilo que foi definido pela Organização Mundial de Saúde, aceite por aqui, sabendo que, lá fora, porque nós seguimos as correntes de lá de fora, estão a colocar em causa, por exemplo, França já colocar em causa essa categorização. É um documento bom em termos de normalização do país internacionalmente, sabermos os nossos meninos em que é que se situam, pode é ser melhorado e outras coisas serão evitadas, sem ter o medo de “Epá eu classifiquei aquela criança para o resto da vida”. Não! Altera, reavalia.

**Entrevistador:** Esse documento é o que determina o tipo de apoio que a criança vai ter?

**Entrevistado 1:** Eles são todos inseridos na turma regular.

**Entrevistado 2:** Todos os meninos de educação especial pertencem às turmas regulares. Esse documento determina...

**Entrevistador:** O apoio que vai ser dado.

**Entrevistado 2:** Exactamente. Portanto, as alíneas se necessita ou não necessita. Se chegar à conclusão e ao avaliar e imagine: eu tenho um menino com um problema motor em cadeira de rodas e não ter problema nenhum em termos de conhecimento. Portanto, este aluno embora seja...

**Entrevistado 1:** Os factores ambientais são facilitadores e se só encontra barreiras...

**Entrevistado 2:** O problema dele é de saúde, não é limitado a nível psicológico ou de aprendizagens, quanto muito tenho que lhe colocar ao dispor, imagine por exemplo em termos de escrita, colocar ao dispor suportes que facilitem. Um cego é um deficiente com determinadas características, mas não é dos mais graves, ele consegue aprender, principalmente o cego que nasceu cego porque constrói os seus conhecimentos tendo em conta aquilo que imagina, são mais fáceis do que uma debilidade mental.

**Entrevistador:** Até porque continuam a ter noção da realidade.

**Entrevistado 2:** Exactamente. Portanto, tive alunos com cadeiras de rodas que não eram, digamos, apoiados pela Educação Especial, por um professor de Educação Especial, apenas

necessitavam... eram indicadas condições especiais de avaliação se precisava do computador, equipamentos.

**Entrevistador:** Mas e em termos escolares, o que acontece ao aluno quando é sinalizado?

**Entrevistado 1:** Ao entrarem na escolaridade obrigatória, já excluindo o pré-escolar e a intervenção precoce...

**Entrevistador:** Que até podem não ter tido, não é?

**Entrevistado 1:** Que até podem não ter tido ou até podem ter tido um excelente trabalho. Mas ao entrarem na escolaridade obrigatória são-lhes fornecidos um conjunto de recursos, umas vezes mais outras vezes menos, mas o que temos verificado é que é sempre por defeito, não ainda exemplos de disponibilização de recursos por excesso, pelo menos que eu tenha tido conhecimento, portanto, a criança entra na escolaridade obrigatória e tem um conjunto de recursos muito pouco significativo, que estão à dispor da criança e da família para colmatar determinadas falhas ou suprimir determinadas lacunas. Por exemplo, um professor de Educação Especial, pode apoiar quatro escolas, em cada escola ter vários alunos com diferentes professores, e portanto, o tempo efectivo que pode dedicar a cada aluno, às vezes em duas sessões de 45 minutos, ou uma sessão de 90, e o tempo de articulação com os professores acaba por ser da componente individual, da individual, da individual, da individual que já não entra na componente não lectiva porque essa já é gasta nas planificações e nas reuniões e disto e daquilo, portanto, é este conjunto de recursos que é sempre diminuto ao serviço das famílias e das crianças com necessidades educativas especiais, é no fundo um apoio que, em termos de eficácia e em termos de resultado soa sempre a pouco, a nós soa-nos sempre a pouco. Temos a noção de que é preciso fazer-se o acompanhamento ao professor, é preciso fazer-se o acompanhamento à turma onde aquele aluno está inserido, é preciso fazer-se um acompanhamento à família, é preciso articular com os serviços de saúde, é preciso articular com os serviços sociais, às vezes é preciso tratar de barreiras arquitectónicas e é preciso agir junto da autarquia, e outras vezes é preciso sensibilizar mais não sei o quê, portanto, desde os serviços superiores, ao funcionário da limpeza, parece que há aqui um elemento que também se chama Professor de Educação Especial, que cabe sensibilizar em hélice, desde o funcionário que limpa o chão, tem que ter a tolerância e o saber que se vai sujar tantas vezes quantas as necessárias, até à...

**Entrevistador:** No fundo é um trabalho que funciona em rede... tudo está interligado...!

**Entrevistado 1:** Seria suposto ser um trabalho em rede e um trabalho articulado, mas exactamente porque estas variáveis não se encaixam cada uma na sua gavetinha e se arrumam as gavetinhas e fica o assunto arrumado! Interferem umas com as outras e têm um objectivo

comum e esse objectivo comum é aquele aluno que entra na escolaridade obrigatória, que se prevê que faça um percurso e por isso vem a lei dizer que tem direito ao sucesso, que é muito bonito, e estas variáveis todas não promovem, nem fazem com que ele aceda a esse dito cujo sucesso, porque muitas vezes, em vez de serem facilitadores, são barreiras, sobre barreiras porque cada um está fechadinho nas suas gavetas.

**Entrevistador:** Haver um professor de Educação Especial fixo nas escolas facilitaria este processo?

Entrevistado

[Demasiado ruído não permitiu prosseguir]

## ANEXO 24 - REQUERIMENTOS DE ENTREVISTA

---

### Requerimento

Eu, Miriam Avelino Cordeiro, portadora do B.I. 12721896 emitido em 06/09/2005 no Arquivo de Leiria, aluna n.º 6135 do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a permissão para poder observar uma sessão de trabalho da professora \_\_\_\_\_ (professora de Ensino Especial da \_\_\_\_\_) e entrevistá-la no âmbito do meu projecto de estágio (que me permitirá a conclusão do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Formação de Adultos). Este encontra-se inserido no contexto das Necessidades Educativas Especiais, tratando-se da construção de um plano de formação para profissionais de NEE's através da recolha de dados referentes às necessidades e dificuldades que estes profissionais enfrentam na sua prática diária.

Lisboa, 30 de Maio de 2010

## ANEXO 25 - PROTOCOLO DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA A P4

---

### **Bloco A – Legitimação da Entrevista**

**Entrevistador:** Muito obrigada por se ter disponibilizado para contribuir para o meu relatório de estágio. Gostava de lhe garantir que as informações que forem dadas não serão para outros fins senão esses e que a sua identidade será mantida em anónimo.

**Entrevistado:** Não tem que agradecer, é de bom grado que estou a participar e a dar o meu contributo neste sentido.

**Entrevistador:** A nível do concelho aqui de Leiria, tem uma noção da quantidade de crianças com necessidades educativas?

**Entrevistado:** A nível do concelho não tenho. Tenho a nível do meu agrupamento, que é o Agrupamento de Escolas D. Dinis, e a nível do distrito e limítrofes, no que diz respeito aos surdos. Porque os alunos surdos têm um atendimento diferente das outras problemáticas. Os surdos e, digamos que, os invisuais... aquelas áreas mais específicas, sensoriais. A mental-motora, é evidente que é em maior número e é muita quantidade, porque envolve muitas problemáticas e aquelas que são as mais... as que existem em maior quantidade, as mais frequentes. A nível do meu Agrupamento D. Dinis, eu sei que de mental-motor, há cerca de 80 crianças, devidamente identificados com necessidades de carácter permanente e de acordo com a classificação da CIF. Embora hajam muitos outros, que não estando dentro dos parâmetros para que sejam incluídos na Educação Especial, têm graves necessidades e necessitam de muita individualização, estratégias diferenciadas, etc. De qualquer forma, estes não estão incluídos neste número. A nível de surdos, nós fazemos o acompanhamento dos alunos desde Leiria, Marinha Grande, Pombal, Ourém, Porto-de-Mós, Batalha... essencialmente isso.

**Entrevistado:** Ao nível de surdos, nós fazemos o acompanhamento de todas as escolas, todas as localidades aqui à volta de Leiria. Não só do distrito, mas que ficam nos limítrofes, digamos assim. Porque Ourém já não pertenceria a Leiria, mas como está muito mais próxima geograficamente, nós damos resposta. E de surdos nós temos cerca de 33 alunos, dentro de todos os níveis de ensino, claro.

**Entrevistador:** Como é feita a sinalização destas crianças?

**Entrevistado:** Pode ser feita de várias maneiras. Ou é feita pelos pais, ou é feita pelos professores, ou é feita pelo hospital...

**Entrevistador:** Consoante o...

**Entrevistado:** ... as dificuldades.

**Entrevistador:** Claro. Porque há umas que se expressam mais cedo que outras...

**Entrevistado:** Claro. Normalmente no mental-motor, a altura onde aparece maior número de casos é no 1º Ciclo.

**Entrevistador:** Que é quando se começa (...) um atraso e não acompanhar os colegas...

**Entrevistado:** Exactamente. E não acompanhar... Claro.

**Entrevistador:** E os pais aceitam bem este tipo de realidade?

**Entrevistado:** Depende do grau da dificuldade e do estrato socioeconómico. Normalmente os pais que têm um nível socioeconómico elevado, que têm uma criança com dificuldades de aprendizagem, refugiam-se muito nas dislexias, nisto, naquilo ou naqueloutro. Ou, por exemplo, os pais de alunos surdos, que têm um filho que é surdo, mas que tem ganhos auditivos e que consegue ser oralista, também evita que vá para uma escola de referência, paga a terapia da fala à parte e vai sempre tentar que ele acompanhe o currículo normal, sem que sejam, passe a expressão, identificados com o problema. Agora, há pais que não fazem isso e que são os primeiros a perceber que eles beneficiam com uma estrutura diferente e que são os primeiros a colaborar connosco, como professores, e dentro daquilo que é a necessidade do filho. Há de tudo. Mas, geralmente, aqueles que fazem maior relutância, são mesmo de estratos socioeconómicos mais favorecidos.

**Entrevistador:** E o que é acontece quando essas crianças são sinalizadas? São logo direccionadas para turmas especiais, consoante...

**Entrevistado:** Não. Quando as crianças são sinalizadas constitui-se uma equipa de avaliação e essa equipa de avaliação vai fazer a avaliação da criança e vai classificá-la de acordo com a CIF. Depois, faz relatório técnico-pedagógico, identifica os problemas, e faz propostas para o encaminhamento. Depois, a partir daí, ou é um caso que vai entrar em Educação Especial ou não é. Se for caso que vai entrar em Educação Especial, que tem perfil para Educação Especial, imediatamente se desenvolvem as diligências necessárias para construir o PEI. Se não for caso disso, vão ser dadas algumas orientações aos professores da turma, ou ao director de turma, em função do problema que é identificado. Nos surdos, nós geralmente, independentemente de todos estes trâmites, se a criança surda é muito novinha, bebé – nós temos casos de bebés –, nós começamos imediatamente a fazer intervenção com ela, não perdemos nem um segundo. E depois vamos fazendo...

**Entrevistador:** E essa intervenção é feita na escola?

**Entrevistado:** É feita na escola. Neste caso, a unidade de educação bilingue de (...) surdos, que funciona no Agrupamento de Escolas D. Dinis tem turma e tem o seu trabalho organizado, no Pré-escolar, no Jardim dos Capuchos, no 1º Ciclo, na Escola Amarela Pólo, no 2º e 3º Ciclos, na Escola D. Dinis e no Secundário, a escola referência para alunos surdos é a Escola Afonso Lopes Vieira, na Gândara. Não quer dizer que os alunos surdos, todos, vão para a Afonso Lopes Vieira. Se, por exemplo, eles tiverem capacidade de oralizar, de acompanhar uma turma ouvinte e tiverem uma área vocacional diferente daquela que a Escola Afonso Lopes Vieira tem, eles podem ir para a Rodrigues Lobo, não é? Eu tenho alunos na Rodrigues Lobo. O que é essencial é que eles possam fazer o curso que querem e que não sejam limitados nas suas escolhas pelo facto de serem surdos. Mas quando há situações de turma de surdos, em que o currículo tem de ser leccionado em língua gestual, ou seja, é leccionado pelo professor normal da disciplina, mas com tradução de língua gestual, aí as turmas de surdos funcionam na Afonso Lopes Vieira.

**Entrevistador:** Neste caso tem sempre o tradutor, o professor...

**Entrevistado:** Sim, a partir do 2º Ciclo tem sempre tradutor... as turmas de surdos. Depois eu posso-te explicar qual é a diferença.

**Entrevistador:** OK. Cada agrupamento tem uma unidade diferente? De Educação Especial? É que eu tenho verificado que, consoante cada profissional, umas escolas têm... é consoante as deficiências dos alunos?

**Entrevistado:** Não. Não, é assim: as unidades de surdos, cegos-surdos e cegos, salvo erro, essas unidades são definidas pela DREC. Portanto, não pode ser a escola a propô-las. São propostas superiormente e são coordenadas superiormente. No entanto, as unidades de apoio a crianças multi-deficientes (tem outro nome, mas como não é a minha área, eu não...).

**Entrevistador:** Unidades de Multideficiência.

**Entrevistado:** Exacto, as Unidades de Multideficiência, por exemplo, são feitas segundo proposta do próprio agrupamento. Normalmente, é o próprio agrupamento, consoante o número de casos que tem e as características dos alunos, que faz a proposta para abrir uma unidade. Uma unidade ou mais do que uma, em diversas escolas. Consoante o número de alunos e os casos. E, portanto, aí eles fazem a proposta, apresentam o (...) e, geralmente, é posta em prática. Por isso há uns que têm, há outros que não têm.

**Entrevistador:** Vai variando consoante a situação.

**Entrevistado:** Vai variando consoante a situação, exactamente.

**Entrevistador:** Então e no caso, aquela onde está é a unidade...

**Entrevistado:** É uma escola de referência, embora a rede de escolas de referência, neste momento, não ficou ainda concluída. Pelo seguinte: com a Lei 3, definiu-se toda a estrutura de funcionamento, está tudo absolutamente clarificado e diz que deve haver concentração de alunos. Então nós tínhamos, espalhado pelo país, muitas escolas que faziam apoio a alunos surdos. Quase em todos os distritos havia uma escola. A avaliação geral, da DGIDC, foi tentar perceber como é que estavam distribuídos os alunos a nível do país e aquelas escolas que tinham poucos alunos, ou que não estavam a desenvolver, digamos, (...)

**Entrevistador:** (...)

**Entrevistado:** Exactamente. Essas eram eliminadas e os alunos eram transferidos para outra mais próxima. Para fazer grandes centros. Nessa situação, logo no início, no arranque, foram definidas meia dúzia de escolas de referência, imediatamente. Por exemplo Coimbra, Silva Gaio, Lisboa, Porto. Há uma série delas, não sei se são mais que seis, a nível do país – agora não posso dar esses valores, mas isso é uma questão de ir pesquisar até na própria DGIDC, que eles têm esses dados – que são já escolas de referência, de educação bilingue para alunos surdos. E depois há outras, que se mantiveram em situação de avaliação, ou seja, nós íamos estando a ser avaliados em termos de número de alunos, em termos de funcionamento das equipas, em termos de consecução de objectivos, de aplicação metodológica e pedagógica, etc... número de alunos, tudo isso. Para depois, consoante essa avaliação, sermos incluídos na rede e passarmos a ser escola de referência. Eu penso que, na contextura actual, a ideia é não criar muitas mais escolas de referência obrigatórias. Portanto, por exemplo, Leiria vai estando em avaliação permanente. No entanto, aquilo que eu sei, é que em comparação com escolas de referência, nós temos tantos alunos como, por exemplo, a escola de referência de Coimbra. Funcionamos nos moldes exactos em que qualquer escola de referência funciona, temos os técnicos equivalentes a qualquer escola de referência e, para todos os efeitos, ainda há dias eu, conversando com alguém da DREC, estava a pôr esse problema e assim “não, mas vocês não têm problema, porque em termos dos técnicos e em termos de tudo, vocês estão a receber as coisas e estão a funcionar como escola de referência”. Efectivamente estamos. Mas não estamos na rede, não estamos na rede. Portanto...

**Entrevistador:** Realmente, isso é daquelas coisas...

**Entrevistado:** E eu penso que não iremos ficar nem nós nem mais ninguém, nos tempos mais próximos.

**Entrevistador:** Então e vão continuando a ser avaliados, ciclicamente? Estão a ser pagos profissionais para vos continuar a avaliar?

**Entrevistado:** Não, eu penso é que a história das escolas de referência não pode ser feita da forma como está implementada, porque o nosso país tem condições geográficas e características muito próprias. Nós temos, por exemplo, o Alentejo, que tem uma dispersão populacional enorme, portanto, nós não podemos imaginar que em cada aldeia haja uma escola de surdos. E, portanto, esses meninos podem fazer 60km para vir para Beja ou para ir para Évora, logicamente, porque não há outra maneira de funcionar. Mas também sabemos que a distância de 60km, no Alentejo, é feita de uma forma diferente que é aqui em Leiria. As vias, o trânsito, é tudo diferente. Também sabemos que ao nível das próprias autarquias, há uma sensibilidade diferente, por exemplo, nessas zonas, para tudo o que é social, que não corresponde exactamente à mesma política das autarquias, por exemplo, do litoral, ou de algumas autarquias. Portanto, nós não podemos pensar o país da mesma forma e eu penso que isso talvez esteja a impedir que se façam mais escolas de referência...

**Entrevistador:** É a tal descentralização, não é?

**Entrevistado:** Não, o ideal é estarem as coisas como estão: há necessidade, existe escola de referência, não há necessidade, não existe escola de referência. Porque eu sei, penso, salvo erro, que é Évora, que foi logo definida como escola de referência, neste momento têm muito menos alunos do que nós aqui. Porque a população da educação especial não é previsível nem é constante. Portanto, nós não podemos fazer planeamentos assim tão a longo prazo, com essa população, como com a população normal. Vamos ver quantos nascimentos houve, quantos há daquela idade, quantos estão na região, e conseguimos planificar. Aqui as coisas são um bocado diferentes.

**Entrevistador:** É a questão da sinalização, da identificação, não é?

**Entrevistado:** Não, e nós não podemos ter... Por exemplo, eu agora tenho 30 alunos. Desses 30, são 4 no Secundário, que vão sair. Mas eu tenho já muitos no 2º e 3º ciclos, muitos mesmo, que um dia vão estar lá. Portanto, vou ter alunos por muitos anos ainda. Mas eu, neste momento, tenho só 7. Ora, se não me aparecerem mais, eu daqui a uns anos... se não tiver bebês a aparecer, eu daqui a uns anos já não tenho necessidade de ter esta estrutura. Portanto, assim como noutros pontos do país. Portanto, nós não podemos prever quando é que vão nascer surdos.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Não é? Agora, também não podemos obrigar as famílias a mudar de localidade, porque hoje, mudar a família, mudar o emprego, mudar a casa, nós sabemos que não é viável. Portanto, não podemos obrigar as famílias “se tem bebé surdo vá (...) ou vá para Lisboa” e também não podemos obrigar as famílias a perder o vínculo ao seu filho. Ou seja, aos 2 anos, vai para um internato e deixa de ter o vínculo com a família. Também não se pode fazer isso

hoje em dia. Então, eu acho que o princípio é bonito, mas a nossa realidade, do nosso país, até pelas condições económicas, penso que não permite pensar dessa maneira, nem estruturar dessa maneira. E eu acho que é mais lógico manter as coisas conforme as necessidades e a estrutura a funcionar adequadamente. Claro que na nossa zona nós temos alunos a fazer 40km. Mas isso ainda é viável. Mais que isso já não é viável.

**Entrevistador:** Começa a ser complicado, claro. Quanto à unidade, para que é que ela serve?

**Entrevistado:** Para dar resposta adequada à especificidade das necessidades de cada aluno. Ora numa área, da deficiência mental-motora, da deficiência visual ou da deficiência auditiva.

**Entrevistador:** E esses alunos estão integrados em turmas regulares?

**Entrevistado:** Estão sempre integrados em turmas regulares. Dependendo do problema, podem estar 100% integrados em turmas regulares ou podem desenvolver... agora temos de falar das coisas em separado. Se são da deficiência mental-motora, eles, desde que tenham apenas adequações curriculares, condições especiais de avaliação, etc, eles são sempre incluídos na turma regular.

**Entrevistador:** Mesmo os acamados?

**Entrevistado:** Sim. Se tiverem as competências para acompanhar o currículo. Se tiverem as competências para acompanhar o currículo, estarão. Agora, nós não temos nenhum caso acamado, não temos nenhum caso desses, mas temos de cadeira-de-rodas. Mas, ponho a hipótese, se isso acontecesse, deveria haver uma forma, que não fosse chocante, em que a criança pudesse estar e pudesse acompanhar. Porque auditivamente e cognitivamente ele está bem, portanto, pode acompanhar. Agora, quando são crianças que não têm competências a nível intelectual para acompanhar o currículo é proposto um CEI, que é um Currículo Específico Individual, que é um currículo próprio, de carácter mais funcional, em que ela vai estar na turma apenas nas disciplinas onde consegue adquirir competências e acompanhar alguns conteúdos e pode estar, por exemplo, em Educação Visual, Educação Física, todas as Expressões, pode estar, por exemplo na Língua Portuguesa, porque compreende o que se está a passar. Claro que depois tem que haver um trabalho de articulação muito grande entre o professor de Educação Especial e os professores das disciplinas, porque a criança pode estar lá, embora não esteja a acompanhar os conteúdos programáticos, esteja a acompanhar algo do que se passa na aula, de acordo com a sua capacidade de compreensão. Portanto, tem que haver uma individualização, depois, do trabalho que é feito com aquela criança. Mas, por exemplo, pode não estar em Inglês, se não consegue, pode não estar na Matemática, pode não estar na Físico-Química. Portanto, são disciplinas que realmente é tão difícil, tão difícil interpretar e então não está lá a fazer nada. Está a sentir-se frustrada, não vale a pena. Ou simplesmente está a desistir, uma coisa que não lhe

interessa. Também não vale a pena. Então, esse horário, ela vai estar com a professora de Educação Especial e com mais um grupo de crianças que estejam mais ou menos dentro do seu padrão e vai desenvolver competências funcionais – na língua portuguesa, na matemática e na socialização e nas actividades diárias. A partir do momento em que tem mais de 12, 13 anos começa-se a fazer o PIT, que é um projecto de transição à vida activa, em que vamos começar a fomentar estágios. Em que eles passam algumas horas num trabalho protegido, com o apoio e a ligação do professor de Educação Especial, a esse trabalho, que pode ser em diversas áreas.

**Entrevistador:** Pois, eu ia perguntar em que áreas é que...

**Entrevistado:** Pode ser no cabeleireiro, pode ser na restauração, pode ser numa tipografia. Olhe, pode ser no que estiver mais à mão, que estiver de acordo com os gostos do aluno, com as suas próprias competências e que no futuro possa vir a ter alguma perspectiva, eventualmente, de vir a proporcionar algum trabalho, no futuro. Às vezes têm, outras vezes não têm. Podemos começar um ano num sítio e no outro ano mudar para outro. Depois depende da oferta e da...

**Entrevistador:** E também da aceitação de quem os (...) não é?

**Entrevistado:** Claro. Com os surdos, a situação pode acontecer também assim. Se tivermos um surdo com problemas cognitivos graves, associados... e temos, por exemplo, um caso desses, foi o único que tive até agora, mas na maioria dos casos eles conseguem acompanhar o currículo e estão em turma ouvinte totalmente incluídos ou em turma de surdos. Como é que nós fazemos a separação? Se são surdos que não têm um grau de surdez tão profundo ou têm um implante coclear extraordinariamente bem adaptado, com um domínio da língua portuguesa excepcional, então eles podem estar a tempo inteiro na turma ouvinte e acompanhar o currículo, depois, com todas as adequações necessárias na língua portuguesa e na formulação das questões em português, claro, nas outras disciplinas e podem ter condições especiais de avaliação, na forma de apresentação da prova, essencialmente na forma e na forma quanto à língua portuguesa, quanto à apresentação da língua; podem ter mais tempo, podem usar dicionário, portanto, e estão na turma ouvinte a tempo inteiro e acompanham os colegas. Depois com o apoio de retaguarda do professor de Educação Especial, quer no trabalho que faz com o professor que lecciona a disciplina, no sentido da adequação das estratégias, quer depois no apoio da antecipação e reforço dos conteúdos que implicam a língua directamente com o aluno. Isso pode ser feito.

**Entrevistador:** São salas à parte?

**Entrevistado:** Com o professor de Educação Especial, sim, sala à parte. Quando o aluno tem muita dificuldade em acompanhar o discurso da aula da turma ouvinte, e necessita de muita individualização, necessita de muitas estratégias específicas para ter acesso ao currículo, então

vai ter as aulas teóricas numa turma especial, que é chamada turma de surdos, em que se juntam os alunos surdos daquele nível de ensino e vão ter todas as disciplinas leccionadas naquela turma pequenina. Podem ser 3 alunos, 4 alunos, 5 alunos, e estão ali sempre com a presença do tradutor de língua gestual. Quando nós temos um professor de Educação Especial que também tem formação de base numa dada área disciplinar, curricular, pode ser ele próprio a leccionar essa área disciplinar. Temos, neste caso, em Leiria, temos uma professora de Português, que é de formação básica de Português/Francês e é especializada em surdos. Portanto, a disciplina de Português das turmas de surdos, ela é que lecciona. E depois, além disso, continuam a ter o mesmo apoio de retaguarda do professor de Educação Especial. Além disso têm também terapia da fala, todos eles, aulas de língua gestual – mesmo os alunos que estão incluídos em turma ouvinte têm a língua gestual como segunda língua, visto que na turma ouvinte têm a língua portuguesa como primeira e nas turmas de surdos todos têm língua portuguesa como segunda língua e língua gestual portuguesa como primeira língua... e fazem o currículo normal. Nas aulas de expressão – Educação Física, Educação Visual, todas as aulas de expressão – estão incluídos na turma ouvinte, com tradutor.

**Entrevistador:** Pois, eles têm sempre um tradutor...

**Entrevistado:** Sim. Sempre, sempre, não. Porque o tradutor não dá para as horas todas, todas. Nós depois temos de fazer alguma ginástica nalgumas... pronto, mas isso é outro assunto. No essencial têm.

**Entrevistador:** Em relação aos apoios e parcerias, há apoios para os alunos com necessidades educativas especiais estarem nas escolas?

**Entrevistado:** Haver, há. Podem é não ser em quantidade suficiente. Haver, há. Nós, por exemplo, a nível do E1, que é a deficiência mental-motora, este ano arrancámos o ano com menos dois professores. E foi muito complicado dizer às pessoas que tomam essas decisões, à DREC, que Leiria, o nosso agrupamento nomeadamente, precisava absolutamente de dois professores pra fazer um trabalho com o mínimo de qualidade. Porque eles queriam um rácio por escola, e definem que há um rácio de 5%, por exemplo, e como nós tínhamos muito mais do que esse rácio, a interpretação deles era que nós estávamos a classificar mal os alunos, estávamos a incluir alunos na educação especial que não deviam estar, que não necessitavam. Então deu-nos imenso trabalho fundamentar a razão porque é que tínhamos mesmo alunos superior ao rácio e que necessitavam desse apoio. E depois, até Novembro, recebemos mais dois professores.

**Entrevistador:** Quando o professor de Educação Especial, depois de haver a sinalização – tem de preencher todos aqueles documentos -, tem que haver uma avaliação, também, médica, para comprovar que o aluno...

**Entrevistado:** Pode não haver, no caso mental. No caso de surdos tem de haver, obviamente. Nós temos de saber se ele é surdo e que tipo de surdez tem e qual é o grau de surdez. Portanto, isso é meramente médico, é técnico. Nós não temos capacidade para fazer. Nós, neste caso dos surdos, temos de partir sempre para o relatório médico. Sem relatório médico, nada feito. Agora, no caso da deficiência mental-motora, não. Nós podemos partir de um relatório psicológico, de uma avaliação cognitiva.

**Entrevistador:** Isso só com psicólogos?

**Entrevistado:** Só com psicólogo. Não há necessidade nenhuma de um relatório médico. A não ser que haja um outro problema, motor, por exemplo. Ou haja um outro qualquer síndrome de outra natureza. Agora, não é obrigatório.

**Entrevistador:** E há acordos entre a escola e outras associações?

**Entrevistado:** Há, há acordos entre a escola e a antiga CERCILEI, a CERCI, neste caso em Leiria, que funcionam como centros de recursos. Só que voltamos sempre à mesma coisa. Por exemplo, Leiria, no caso o meu agrupamento, este ano, foi muito prejudicado. Porque nós tínhamos um acordo com a CERCI, no que diz respeito à terapia da fala e à fisioterapia; em relação à fisioterapia, mantivemos sem problema, a terapia da fala foi anulado esse protocolo, visto que os surdos tinham terapeutas da fala. Ou seja, como tinham sido colocados terapeutas da fala para a unidade de surdos, eles entenderam que a escola tinha terapia da fala, acabaram com o protocolo. Resultado: como os terapeutas da fala que estavam colocados não eram suficientes para atender os alunos surdos todos que nós tínhamos, os outros ficaram sem terapia da fala, ficaram prejudicados. Ou seja, pontualmente demos alguma resposta, nas avaliações, etc, mas o grosso que precisava mesmo de intervenção directa, não teve.

**Entrevistador:** E já houve tentativa de negociações?

**Entrevistado:** Sim, houve o ano passado, este ano já se fez novamente para que fosse implementado no próximo ano, com as referências e as caracterizações de todos os alunos e a ideia que eu tenho é que quase disseram que quando a manta é curta (...) como entenderam. De preferência, se não chegar, façam trabalho voluntário. As nossas terapeutas da fala já estão a fazer trabalho voluntário. Neste momento. Já não era preciso dizerem-nos para o fazerem, porque já estão a fazê-lo. Só que há limites para esse trabalho voluntário.

**Entrevistador:** Claro. Em relação ao seu perfil pessoal, mesmo enquanto profissional, há quanto tempo é que dá aulas de Educação Especial?

**Entrevistado:** Há 28 anos.

**Entrevistador:** E há quanto tempo é que se encontra nesta unidade ou nesta escola de referência?

**Entrevistado:** 28 menos 4, há 24 anos.

**Entrevistador:** E quais são as funções que exerce?

**Entrevistado:** Eu sou representante do grupo de surdos. Nós temos duas etapas na Educação Especial: o antes do 3 de 2008 e o depois do 3 de 2008. Ou seja, o 319 e o 3 de 2008.

**Entrevistador:** E o que é que cada um...

**Entrevistado:** Com o 319, a educação de surdos não estava organizada do ponto de vista da especificidade da problemática e havia a relação directa e próxima com a DREC, digamos assim, que todos os recursos, tudo, era feito assim muito directamente com a DREC, com os órgãos de decisão superiores. Não dependia dos agrupamentos, geralmente o agrupamento recebia os recursos mas depois tudo era tratado directamente com a DREC. A partir do momento em que há a Lei 3, nós encaixámo-nos na legislação geral, em todas as directrizes de gestão e no organograma da escola e, obviamente, que continua a ser tudo a DREC, mas passa pela gestão do agrupamento também. Isto para dizer o seguinte: que até aí havia duas unidades de surdos. Havia uma unidade de surdos que trabalhava com o Pré-escolar e com o 1º Ciclo, que estava sediada no Agrupamento de Marrazes, e havia outra unidade de surdos que trabalhava com 2º, 3º Ciclos e Secundário, que estava sediada no Agrupamento D. Dinis. Eu, durante todos esses anos, há excepção de dois, que foi quando vim para Leiria trabalhar, que havia ainda as equipas de educação especial, e em que ainda não havia a distinção de trabalho todo junto, cada um fazia... mas havia... pronto, era uma forma diferente de trabalhar, eram as equipas; eram quase uma organização autónoma, não estávamos dependentes de escola, éramos uma entidade própria de educação especial, dependentes directamente da DREC, sem nenhuma dependência das escolas. Nessa altura...

**Entrevistador:** (...) pluridisciplinares?

**Entrevistado:** Exactamente. Nessa altura eu trabalhei numa equipa dessas, e foi de uma equipa dessas que eu saí pra a D. Dinis. Portanto, eu trabalhei numa equipa dessas, vá lá, alguns 4 anos e, portanto, trabalho há 24, estou há 20 anos na D. Dinis. Eu, de uma equipa dessas, saí para a D. Dinis, para constituir a primeira turma especial de surdos. E a partir dessa data nunca mais saí da D. Dinis. E a partir daí estruturei todo o trabalho que existe hoje, a nível específico com

alunos surdos, que está perfeitamente de acordo com o que hoje a Lei 3 determina. A alteração é que, enquanto que nessa altura era possível, embora não fosse desejável, existirem duas equipas de surdos, com a Lei 3 isso não é possível, porque tem de haver um agrupamento de referência. E, portanto, a partir dessa data, eu consegui trazer, negociar a transferência do Pré-Escolar e do 1º Ciclo para o Agrupamento D. Dinis e implementar a lei, tal como ela está, porque isso também era uma condição para nós sermos escola de referência.

**Entrevistador:** Pois.

**Entrevistado:** Porque se nós não conseguíssemos fazer isso, não poderíamos ser escola de referência. E portanto, a partir dessa data, passei a ser a coordenadora de todo o ensino de surdos. Antes disso eu coordenava apenas o 2º e 3º Ciclo e Secundário. Portanto... a partir daí... e já... enfim, não interessa...

**Entrevistador:** Quanto tempo é que dispense no seu trabalho?

**Entrevistado:** (ri-se) Não tem conta. Dispendo o meu horário conhecido e todo o outro que é feito em casa e em reuniões e... não, não tem contabilização possível.

**Entrevistador:** Porque não é suficiente...

**Entrevistado:** Não, não é possível contabilizar. Não consigo mesmo.

**Entrevistador:** Qual é a formação que tem? A formação de base?

**Entrevistado:** Eu tenho o curso do Magistério Primário, sou licenciada em História e sou especializada em surdos.

**Entrevistador:** E acha que a sua formação foi suficiente para desempenhar a função que tem?

**Entrevistado:** Perfeitamente suficiente. Não sei é se a formação actual, no que diz respeito à educação especial é suficiente. Eu estou a dizer isto porque eu tenho colegas que vieram trabalhar comigo, recém-formadas em educação especial de surdos e elas precisavam da minha ajuda para conseguir ultrapassar...

**Entrevistador:** Para conseguir ultrapassar... Que dificuldades é que costuma...

**Entrevistado:**

A prática, essencialmente a prática. O aspecto pedagógico, prático, a definição de estratégias, adequação curricular e a estrutura de funcionamento.

**Entrevistador:** Sente que os profissionais não vêm preparados, então para o...

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** O que é que sente que está a faltar?

**Entrevistado:** É mesmo a questão prática.

**Entrevistador:** Mas dentro da formação de base?

**Entrevistado:** Da formação de base. Eles têm a formação genérica e teórica, mas depois a parte prática...

**Entrevistador:** E como é que acha que isso era possível de se ultrapassar?

**Entrevistado:** Com estágios, de um ano, como eu tive no meu curso. Eu fiz toda a componente teórica em dois anos e depois tive um ano de estágio profissional, acompanhado, com alunos surdos.

**Entrevistador:** E agora isso não acontece?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** E porque é que isso foi alterado? Tem alguma noção?

**Entrevistado:** Eu não sei. Eu fiz o meu curso ainda na época em que era um único instituto no país, que era o Instituto António Aurélio Ferreira, que era gerido pela... como é que era aquilo?... era uma coisa particular, mas gerido pelas universidades. Aquilo era um instituto que era particular, mas era gerido pelas universidades. Nunca percebi muito bem isso, mas era o único que existia em Portugal. E portanto, toda a gente, todo o país, era ali que se formava, nas diversas áreas. E era esse o currículo que estava em funcionamento. E eram três anos, três anos de *fulltime*. Havia um número, havia uma quota de acesso, que eram 60 alunos por ano, de todo o país. Portanto, a selecção era muito, muito rigorosa e, portanto, isso dava às pessoas a possibilidade de fazer o curso com dispensa de serviço. Por isso as pessoas estavam ali, estavam a ganhar o seu ordenado, tinham dispensa de serviço, estavam ali para trabalhar. E portanto a coisa era feita assim. Agora isso deixou de existir, passou para as Escolas Superiores de Educação e é uma, digamos que é um curso de complemento, é feito em dois anos e é fechado dentro da escola, pronto.

**Entrevistador:** Portanto não, mesmo, aquela (...) com a realidade...

**Entrevistado:** Não, nem há a selecção do (...) qualquer pessoa que queira, pode. Não há... quer dizer... não sei porquê... se calhar porque depois ficava muito caro, não é? Tinham de pagar a outros professores mais anos. Não sei. É assim.

**Entrevistador:** Faça-me um balanço do seu percurso profissional na instituição onde se encontra.

**Entrevistado:** Um balanço? Eu sou professora de surdos por paixão, por vocação e por missão. Eu tive a sorte de ter aprendido o que era trabalhar com surdos no sítio que era mais considerado a nível da Europa, que foi no Instituto (...), na Holanda. De maneira que a minha entrada nos surdos foi através de um estágio, antes de ter dado aulas a surdos, nesse instituto. Porque fui acompanhar um grupo de professores do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que se tinham formado, e eu pedi licença para ir saber como é que era, como é que se trabalhava. Porque me tinham convidado para ir trabalhar, nesse ano, com surdos. E eu nunca tinha trabalhado com surdos. Então pensei: “como é que eu vou fazer se não sei, nunca vi...”. E pedi licença. Autorizaram-me, dispensaram-me do serviço, eu paguei tudo, logicamente. E tive, assim, o melhor (...) que podia ter sido. Portanto, a partir desse dia, e isso foi há muitos anos, eu nunca mais pensei fazer outra coisa na minha vida. Depois, com toda esta mudança... implementei serviços, implementei muita coisa, vi os resultados, vi os alunos a serem independentes e autónomos e com esta mudança de lei, de legislação, de tudo isto que falámos, agarrei nesta causa mesmo como uma missão, para não deixar que, em Leiria, fechassem o ensino de surdos. Até agora consegui. Acho que daqui para a frente também. Tenho uma equipa a trabalhar comigo excepcional, uma equipa fantástica, com gente nova, muito nova, mas muito empenhada e muito profissional.

**Entrevistador:** Como é que entende a Educação Especial?

**Entrevistado:** Como é que a entendo em que aspecto?

**Entrevistador:** Sim, como é que a define? Como a entende para si? Estava a dizer que tinha de ser através de motivação... No fundo, como é que vê a Educação Especial?

**Entrevistado:** A Educação Especial tem que ser algo que se abraça. Para já porque há muita... nós enfrentamos muitas, muitas dificuldades. A própria dificuldade inerente à nossa função, em si, a actuação com os pais – que é difícil –, e a actuação com os nossos colegas professores.

**Entrevistador:** Isso envolve muita gente, não é?

**Entrevistado:** Muita gente. Temos muitos parceiros. E, portanto, isso logo à partida tem que fazer do professor de Educação Especial um bom gestor de relações humanas. E depois ter uma boa capacidade emocional, para fazer uma boa gestão emocional de todos os recursos que têm de funcionar naquele aluno. O que também não é fácil. E depois com o próprio aluno e a família do aluno. Porque, muitas vezes, os pais destes alunos, super-protegem-nos. Isso não ajuda nada, não é?

**Entrevistador:** Claro. Mas é porque o acompanhamento que o professor de Educação Especial pode ter, mesmo em termos de relacionamento com os pais, e aquilo que conversam e qua

partilham, para haver esse tal encaminhamento da própria criança, depois em casa, pode não funcionar, não é?

**Entrevistado:** Aquilo que nós queremos é que funcione. Isso às vezes é muito difícil de fazer.

**Entrevistador:** Depende da aceitação dos pais...

**Entrevistado:** E da própria forma como nós abordamos a questão, como nós os motivamos para isso... Nós, em primeiro lugar, temos que perceber que é difícil aceitar aquela criança. E aceitar isso dos pais, não podemos logo criticá-los à partida. Para eles depois conseguirem mudar de atitude.

**Entrevistador:** Mas ele está à espera de ter um filho normal, não é? A continuação da família... depois depara-se com uma situação mais complicada...

**Entrevistado:** É lógico.

**Entrevistador:** É um confronto até para eles mesmos, não é?

**Entrevistado:** Esse trabalho não tem horário. Nós temos de estar disponíveis para contactar por telefone a qualquer hora, quando surge uma dificuldade, quando temos de ser nós a tratar dos táxis e das burocracias todas, para garantir que ele está cá.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** E que não há nada que falhe. Temos de fazer de assistentes sociais, temos de os acompanhar a consultas, quando são casos sociais complicados, que nós também temos. É mesmo complexo o trabalho de professor de Educação Especial, porque abarca muitas (...)

**Entrevistador:** (...)

**Entrevistado:** Exactamente. O nosso trabalho, para ter resultado, tem mesmo de ser feito dessa maneira. E com surdos é indispensável. Quem não souber trabalhar em equipa dificilmente pode trabalhar numa unidade de surdos.

**Entrevistador:** Então e quais devem ser os valores que devem orientar a acção de um profissional de Educação Especial?

**Entrevistado:** Aqueles que para qualquer ser humano existem, os valores são os mesmos.

**Entrevistador:** E as atitudes?

**Entrevistado:** As atitudes... A primeira de todas é a condescendência. E condescender não é facilitar. Nunca, nunca. Depois é amar. Agora, a personalidade de cada um depois vai ditar o resto. Só que nós temos que ter uma atitude absolutamente profissional, temos que saber

exactamente qual é o problema que temos na mão, definir a estratégia para o ultrapassar, para o melhorar, e não abdicar disso. A forma como a vamos implementar depende muito da nossa atitude. Se tivermos uma atitude fechada, tecnocrata, exigente do ponto de vista formal, vamos ter...

**Entrevistador:** (...)

**Entrevistado:** Pode não (...) Terão alguns de certeza, mas não vamos ter os melhores resultados. Depois há uma componente que vai... é quase como os jogadores da nossa selecção... eles podem ser tecnicamente perfeitos, mas se não houver a componente do grupo, a camisola, o sentirmo-nos como um corpo... eu e os pais dos alunos, os alunos e os técnicos que trabalham comigo... não vamos ter os mesmos resultados.

**Entrevistador:** Claro. É a dedicação, não é?

**Entrevistado:** Absoluta. Absoluta dedicação. E partilha. E muita condescendência. E muita compreensão. “Hoje eu fiz mal... epá, desculpa. Amanhã fizeste tu... olha, desculpa... Vamos fazer melhor.” (...) e flexibilidade. É necessária muita flexibilidade.

**Entrevistador:** Qual é a importância do professor de Educação Especial num determinado grupo?

**Entrevistado:** Eu acho que a importância deve ser toda. Nem sempre se consegue, mas... Porque é assim, isto é tal e qual ter uma equipa de cozinheiros a trabalhar, que sabem todos muito bem, mas o segredo, do paladar, no fim, das cinco estrelas da (...), está no último toque, que é do Chef da cozinha, não é?

**Entrevistador:** Verdade.

**Entrevistado:** Isto é a mesma coisa. O papel de professor de Educação Especial é implementar o trabalho para aquele aluno, dentro de uma equipa que esteja toda em uníssono, a funcionar n a mesma metodologia, com o mesmo objectivo...

**Entrevistador:** O presidente da escola funciona com o professor da turma, com os assistentes sociais, com...

**Entrevistado:** Funciona com o professor da turma, funciona com os pais, funciona com os técnicos, funciona com o aluno, funciona com os auxiliares de educação, com a secretaria, com tudo. Com a segurança social, com o médico. Portanto, o nosso papel é...

**Entrevistador:** Central...

**Entrevistado:** É central. É o motor.

**Entrevistador:** Claro. Quando está com os seus alunos... Tem alunos, neste momento, tem?

**Entrevistado:** Tenho. Tenho uma turma.

**Entrevistador:** Uma turma?... Costuma planejar as actividades?

**Entrevistado:** Sempre.

**Entrevistador:** Como é que as planeia?

**Entrevistado:** Eu, neste momento, inclusivamente, estou a fazer mesmo currículo nacional, porque estou a leccionar numa turma de 2º ano. Comecei no ano passado uma turma de surdos. Portanto eu lecciono currículo.

**Entrevistador:** 2º ano do 1º Ciclo?

**Entrevistado:** Do 1º Ciclo. Eu comecei o ano passado com o 1º ano, este ano estão no 2º ano. Portanto eu lecciono Estudo do Meio e Língua Portuguesa. Outro colega meu lecciona Matemática. E há a professora de Língua Gestual Portuguesa e há a terapeuta da fala. E nós temos um currículo, um horário do aluno... aliás, definimos um currículo para o aluno... temos o horário do aluno... aliás, eles têm o horário na parede e vão conseguir vê-lo. Se eles próprios sabem, a seguir, quem é, que têm intervalo, depois do intervalo quem é... eles, com esta idade, gera-se um horário como os meninos do 5º ano, sem problema nenhum. E isto encaixa tudo naturalmente neles.

**Entrevistador:** E estes são os que têm turma regular também?

**Entrevistado:** Não, só estão nas partes de socialização, expressões, porque são gestualistas, estes não falam. São mesmo gestualistas, são filhos de pais surdos. E eu tenho que planificar. Eu faço a minha planificação a par com a minha colega do ensino regular. E até agora, até final deste ano, eu tenho estado a conseguir cumprir a planificação dela, com as minhas adequações, obviamente. Para o ano já tenho dúvidas de que vá conseguir.

**Entrevistador:** Porquê?

**Entrevistado:** Porque vão entrar muito mais conceitos a nível, sobretudo, do Estudo do Meio, e como eles têm muita falta de vocabulário de português, eu não sei se vou conseguir cumprir tudo. Mas não há problema, porque eu posso dar-lhes mais cedo, para completarem o 1º Ciclo. Não estou preocupada com isso. Eu quero que eles evoluam sem retrocessos. Portanto, eles têm de consolidar para andar para a frente. Sem consolidar, não seguem.

**Entrevistador:** E tem casos de alunos que já foram sinalizados tarde demais e que têm maiores dificuldades?

**Entrevistado:** Tenho, tenho, tenho. Tenho, por exemplo um caso, um aluno que veio agora... tenho recebido várias transferências doutras escolas assim, que estão nas suas escolas de residência. Porque falavam, lá está, porque falavam, achavam que podiam lá estar e que não precisavam de mais nada, e estavam a encaminhá-los para os cegos, para isto para aquilo. Que eram coisas simples, porque eles não tinham capacidades de chegar lá. Quando, cognitivamente têm, só não lhes estava a ser adequado o ensino.

**Entrevistador:** Há muitos desses?

**Entrevistado:** Há muitos desses que me chegam tarde. Mas pronto, tudo bem, cá estamos para...

**Entrevistador:** E nota que o tempo que tem de dispende com eles é muito mais exigente, provavelmente, não é?

**Entrevistado:** Não é só por isso. Depende dos casos. Também há casos que me aparecem desde que nascem e vai ser sempre muito exigente a minha intervenção com eles.

**Entrevistador:** Eu digo isto porque eu tinha uma professora, há dias, que me dizia que notava que no caso de crianças que lhe apareciam de outras escolas, ou que eram sinalizadas tardiamente, e que estavam no 3º ou 4º ano e não sabiam ler – aconteceu-lhes casos desses – e ela explicava que tinha uma certa dificuldade porque antes de ver que eles não sabiam ler queria recuar a ver quais eram mesmo os problemas iniciais daquela criança, e que havia, às vezes não era a questão de não saberem o que era a galinha ou que era outro animal qualquer, ou outra temática, mas também trabalhar com eles a questão das emoções, tudo o que vá para trás, da socialização normal, que uma criança adquire facilmente através do convívio com as outras crianças.

**Entrevistado:** E porque é que nos surdos isso é muito importante... Porque quanto mais cedo eles aceitarem que são surdos, mais fácil é no futuro e mais fácil é a reconstrução da sua personalidade, sem complexos. Enquanto eles se forem convencendo de que são iguais aos outros, maiores as frustrações, e depois mais difícil é recuperar essa auto-estima, essa auto-imagem. Isso é absolutamente verdadeiro. E eu tenho essa experiência.

**Entrevistador:** E como é que consegue dar a volta? Qual é o tipo de trabalho que exige de si?

**Entrevistado:** Quando eles me chegam já tarde? Ou desde o início?

**Entrevistador:** Sim, sim, sim. (respondendo afirmativamente à primeira pergunta)

**Entrevistado:** A primeira coisa é confrontá-los com o problema, dizer-lhes exactamente qual é o problema. Porquê? Como? Tecnicamente, fisiologicamente, claramente, sem escamotear absolutamente nada.

**Entrevistador:** Isso deve ser um choque para eles também.

**Entrevistado:**

Às vezes. Também a gente não diz isto assim... há maneiras de dizer sem ser chocante, não é? E porque eu faço sempre essa comparação com outras problemáticas. Com os óculos, com a visão, com... Nunca faço isto assim de choque... (...) Quer dizer, há várias coisas e uma delas é essa, não é? E a partir daí eles têm de perceber que aquilo, realmente, é assim que funciona. (...)

**Entrevistador:**

Verdade.

**Entrevistado:**

“Antes de pensares que estão a falar mal de ti, pensa que não é nada contigo. E depois, se for, tu vais perceber de outra maneira.” Quer dizer, há todo este trabalho que tem de se fazer. E, muitas vezes, eu trago meninos ouvintes... quando estava com os crescidos, eu trazia colegas deles, ouvintes, para as minhas aulas. Quando via que era muito amigo e assim... dizia-lhe às vezes “Olha, hoje vou fazer uma coisa gira” – ou íamos fazer um trabalho de Português, ou uma coisa qualquer, ou tinham um teste – “Olha, eu vou estudar com ele História. Queres aproveitar, queres ir fazer revisões?” E às vezes trazia, eles vinham para a minha aula, muitos.

**Entrevistador:**

Havia assim uma adesão em massa, então?

**Entrevistado:**

Quer dizer, não era a turma toda, Deus me livre. Vinham dois, vinha um... e eles às vezes pediam-me: “Professora Lídia, posso ir com o fulano à aula?”. “Podes”.

**Entrevistador:**

Trata a todos como pares...

**Entrevistado:**

Como pares, absolutamente como pares. Assim como me aceitavam a mim como professora da escola e não como professora de Educação de Especial.

**Entrevistador:**

Também é outra realidade quando isso acontece, que é...

**Entrevistado:**

Até porque eu sempre fiz parte de todas as actividades da escola, sempre estive envolvida nos projectos curriculares da turma deles, da turma ouvinte. Os teatros, as coisas, eu era sempre mais uma parceira da turma, toda, com os meus colegas da turma. E isso é muito importante, até para eles nos verem como tal e não criarem (...) Não, é uma professora como outra qualquer.

**Entrevistador:**

E em termos de trabalho com os seus colegas, alguma vez encontrou dificuldades?

**Entrevistado:**

Pontualmente, mas isso nós é que temos obrigação de as ultrapassar, eles não têm obrigação. Quando uma pessoa não sabe sobre um tema, não entende o que lhe dizemos, nós é que temos de encontrar a forma de eles perceberem. Portanto a culpa nunca é deles.

**Entrevistador:**

É que também há casos, no caso do 1º Ciclo, que havia professoras que não iam falar com o professor de Educação Especial porque sentiam que, ao estar a admitir que aquela criança não estava a aprender, podia ser falha do seu método de ensino.

**Entrevistado:**

Mas ó Miriam, como nós não conhecemos a turma, nós não temos hipótese de adivinhar, não temos o dom da adivinhação. Agora, quando nós trabalhamos com algum aluno da turma e vamos percebendo o que é que se passa... aconteceu-me já. Eu dei apoio ao estudo a meninos do 1º ano que não eram da minha turma, não os conhecia nada. Eu detectei algumas coisas e falei com o professor: “Olha lá, tens lá aquele e aquele e tal, tem dificuldades assim e assim. E ouve lá, é que realmente já falei com a mãe (...). Faz assim, faz assim.” “Olha eu tenho estado a fazer assim.” Isto passa pela forma informal de falar com o colega. E depois não foi preciso nada, o menino ultrapassou-a. É por isso que eu te digo que depende muito da maneira... no fundo nós temos de gerir as relações, passa tudo pela relação. E, a minha maneira de ver, e é pessoal, cabe ao professor de Educação Especial dar o primeiro passo quando o passo não é dado no inverso.

**Entrevistador:**

Mas o professor de Educação Especial também não consegue adivinhar...

**Entrevistado:**

Não. É aquilo que te estou a dizer: quando não pode, não pode, mas quando, ou já lá tem o aluno, esteve numa actividade que percebeu... nós temos muitas maneiras, às vezes, de...

**Entrevistador:**

Claro, de identificar...

**Entrevistado:**

Quando é a conversa, no intervalo, para o colega, que fala deste e daquele... Sempre que nós temos essa consciência, é da nossa obrigação introduzir o tema.

**Entrevistador:**

Retomando às actividades que tem estado a construir, quais são os objectivos de cada uma delas? No fundo, é a adaptação curricular, então?

**Entrevistado:**

Os objectivos são, primeiro, que o aluno surdo desenvolva a sua língua materna, a língua gestual portuguesa, e a sua cultura e identidade surda. Portanto, que o aluno surdo se aceite como é, desenvolva uma língua, precocemente, que lhe permita elaborar o pensamento e, logo assim que possível, em simultâneo, consiga aprender também o português. E, desta maneira, que o aluno surdo tenha a possibilidade de aceder ao currículo normal nacional e escolher o curso que quiser. E que se possa começar a ver alunos surdos nas universidades, a fazer o que o ouvinte faz. Esse é o nosso grande objectivo. E o outro é que a sociedade ouvinte comece, também, a dar valor à língua gestual e a aprender língua gestual para comunicar com eles.

**Entrevistador:**

Que é um desafio enorme...

**Entrevistado:**

Em todas as nossas escolas nós temos ateliês de língua gestual para ouvintes, quer alunos, que professores. E a turma dos alunos surdos tem aulas de língua gestual.

**Entrevistador:**

Muito bom, mesmo. Quais são as metodologias que são utilizadas por si nas diversas actividades?

**Entrevistado:**

Com alunos?

**Entrevistador:**

Sim.

**Entrevistado:**

Acima de tudo, visual. Tornar tudo visual. Porque a via de comunicação com um surdo são os olhos.

**Entrevistador:**

É tudo muito mais apelativo.

**Entrevistado:**

E são os olhos. Eles captam o mundo através dos olhos. Portanto, é tudo pela via visual. Agora, imagina tudo o que é abstracto, tu constrúes visualmente. Pronto, tens que fazer apelo à imagem, muita imagem, muita imagem, associação da palavra à imagem, associação do gesto à imagem. Passa por estas três componentes. E depois fazer esquemas conceptuais, em que tudo apareça claro, numa relação de causa-efeito, e interiorize o conceito, para depois o poder aplicar.

**Entrevistador:**

Claro.

**Entrevistado:**

A partir daí, o resto acontece. Por exemplo, na Língua Portuguesa, eu transformo a própria gramática... eu ensino-lhe a gramática e a estrutura da frase de uma forma visual, com cores, com códigos de cores, com imagens, com (???). Devias gostar de ir à minha sala e ver como é que está: a parede tem exposto aquilo que eles não conseguem captar pelo (???) auditivo na sociedade. Então, podemos, dentro da sala de aula, quando estão a fazer as coisas, eles olham para as paredes e vêem o que está nas paredes e consultam. Ou olham para o dossiê, que já está bem (???). E já sabem ir à *internet* também procurar. Portanto, tudo o que seja visual...

**Entrevistador:**

É o que eles... pois, de facto, é...

**Entrevistado:**

E depois faço sempre a parceria com a terapeuta da fala e com a coordenadora de língua gestual. Eu, ultimamente, o meu principal método para fazer introdução de todo o vocabulário são as histórias. Eu escolho uma história... por exemplo, lembrei-me concretamente de uma: a Carochinha. Eu estava a dar o caso especial do “Ch”. Então dei a história da Caro”ch”inha e (???) história, aparece o “Ch”: o chocolate, o chão, o (???), o cheiro... pronto, tudo. E essa história... eu encontro-me muito com a formadora de língua gestual... eu dei-lhe a história, eu é que a adaptei, e dei-lha para ela depois trabalhar o vocabulário de língua gestual, que eu tinha (???). E depois fiz isso, tudo em combinação com ela... fazemos sempre trabalho combinado. Ela, depois, nas aulas dela de língua gestual, vai desenvolver mesmo aquele vocabulário, também em língua gestual. Com a terapeuta da fala, eu disse “Ana, eu agora vou dar o Ch, tu vais trabalhar este som, e vais trabalhar (???). O meu vocabulário, que eu vou dar, é este. Toma lá a história, toma lá o meu material”. E nós trabalhamos sempre em rede.

**Entrevistador:**

E só assim poderá funcionar, claro. Quais são os pontos forte e os fracos das actividades que desenvolve?

**Entrevistado:**

Os pontos fracos, fracos, fracos, fracos... é a nossa inexistência de verbas para produzir materiais. Eu não tenho nenhum manual que possa utilizar, eu construo tudo. Tudo, tudo, tudo.

**Entrevistador:**

É uma coisa que falha muito no 1º Ciclo, é a falta de material.

**Entrevistado:**

Mas no 2º e 3º Ciclos também. Mas o problema é que eu não os quero feitos, eu quero é condições para os poder fazer. Eu faço tudo em casa. E como eu agora não tenho uma impressora a cores em casa, eu faço para imprimir a preto e branco. Mas eu tenho códigos de cores para passar aos alunos. Mas, o grande problema que nós temos, e o ponto mesmo mais fraco, são mesmo as condições económicas e tecnológicas e espaços físicos. Esse é o ponto mais fraco. O outro é que, em termos de técnicos, os técnicos não têm estabilidade. E então, são colocados ano a ano e os concursos são (???)

**Entrevistador:** não têm professores fixos?

**Entrevistado:** De Educação Especial. Mas os técnicos não. O formador de língua gestual, o terapeuta da fala, o tradutor de língua gestual, ano a ano têm de concorrer. Normalmente os concursos são (???), nós começamos o ano com um horário e andamos até Novembro a adaptar horários para conseguir encaixar aquela professora. E não conseguimos começar logo, antes de a primeira aula, o trabalho articulado, porque entrou um, entrou outro, entrou outro. Isso também é um ponto fraco terrível.

**Entrevistador:** Torna-se uma limitação.

**Entrevistado:** Claro.

**Entrevistador:** E os fortes?

**Entrevistado:**

Os fortes é o agrupamento, é a gestão do agrupamento... acarinhar o nosso trabalho como qualquer outro grupo disciplinar. Nós somos tratados como qualquer outro grupo disciplinar da escola. Eu sei que nem em todos os agrupamentos isso acontece, mas com o nosso agrupamento é assim. Nós temos o mesmo tipo de tratamento, o mesmo tipo de importância. E isso é muito bom. Mas também temos a mesma responsabilidade.

**Entrevistador:** Claro. Claro. Estava a dizer que os materiais que constrói...

**Entrevistado:** Ah! E há outro ponto forte, que é, para mim, muito gratificante, o *feedback* dos pais.

**Entrevistador:** Eles são participantes?

**Entrevistado:** São muito participantes e reconhecem a evolução dos filhos. E não é por acaso que nós estamos a ter mais tranferências e pedidos de transferências. E os pais fazem sacrifícios. Temos miúdos a vir de Pombal, muitos, que fazem 40 km, ida e volta 80 km diários e com bons resultados. E esse *feedback* é muito importante.

**Entrevistador:** Claro que sim. Estimula ainda mais e para eles também é gratificante, não é? Claro...

**Entrevistado:** Sim, sim. Sim, claro. São de uma comunidade de surdos, de iguais, não é?

**Entrevistador:** Exactamente. Estava a dizer que, no seu caso, imprime as folhas em casa, os trabalhos... Sente que as tecnologias podiam facilitar este processo? De ensino-aprendizagem? Tem tecnologias na sala de aula?

**Entrevistado:** Eu tenho tecnologias, tenho um excelente computador... não tem *internet*, não funciona, tem um problema que não se sabe qual é. Tenho uma fotocopiadora, com *scanner*, espectacular, que foi a DREC que me deu, quer a fotocopiadora, quer o computador... espectacular, mas como o *toner* custa 200€, o agrupamento não tem dinheiro para o comprar. Depois, isto é na minha sala, mas depois o jardim não tem nada.. e precisa ainda de mais material que eu.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Portanto, há aqui uma série de coisas que têm que ver com questões económicas. Agora, para o nosso trabalho é imprescindível. Não é fundamental, é imprescindível. Nós não trabalhamos sem imagens.

**Entrevistador:** Lógico.

**Entrevistado:** Não trabalhamos sem material feito por nós, à medida de cada aluno. Eu não posso chegar ao (...) e trazer um livro.

**Entrevistador:** É um percurso individualizado, não é?

**Entrevistado:** Pronto, exactamente.

**Entrevistador:** Quadros interactivos não tem?

**Entrevistado:** Não.

**Entrevistador:** Mesmo para os velhos?

**Entrevistado:** Não, nenhum deles tem. Deviam ter, que para nós era uma facilitação enorme. Então com estes alunos era fabuloso.

**Entrevistador:** Eu digo-lhe isto porque eu, em Oeiras, estou a dar formação de professores, em quadros interactivos, de 1º Ciclo. Porque o Município de Oeiras investiu e...

**Entrevistado:** Pois... Nós, a nível da nossa autarquia...

**Entrevistador:** Já está a começar...

**Entrevistado:** Não está. Está muito complicado. Não têm verbas, não têm dinheiro que lhes chegue.

**Entrevistador:** Dificulta logo o processo todo, claro. E no nosso caso, temos professores de Educação Especial que estão muito motivados porque os... no caso dos...

**Entrevistado:** Eu, como são grupos pequenos, muitas vezes, quando quero fazer alguma coisa assim diferente, pego no meu computador, abro o meu computador, digo e (???)

**Entrevistador:** Que é outro caso. Há professores... unidades que não têm... por exemplo, há o caso de uma unidade de multideficiência que tem e que não lhes dão tanta utilidade quanto outros poderiam usar, não é...

**Entrevistador:** Existem constrangimentos que, de alguma forma dificultam a (???), para além da...

**Entrevistado:** Olha, o maior constrangimento é mesmo o material. O maior de todos. E depois... é, para mim esse é o maior. A relação... é extremamente difícil gerir uma equipa, com pessoas tão diferentes, e com formações tão diferentes, tão díspares – porque, repara, técnicos não tem nada a ver com professores, a preparação deles é muito diferente, e às vezes misturam-se um bocado as funções.

**Entrevistador:** Não há limites, não é? Para cada...

**Entrevistado:** Às vezes, isso, se não houver aquilo que eu te dizia há bocado, que é o saber gerir muito bem as relações e a sensibilidade e a gestão de funções, dentro mesmo... torna-se, às vezes, complicado. Mas... tudo bem.

**Entrevistador:** Quais são as reacções das crianças no decorrer de um dia de trabalho? Nota que eles vão ficando cansados? Vão...

**Entrevistado:** Eles gostam da escola. Eles gostam da escola. Eu ainda tenho (???) alguns casos que estão... que por terem muita (???) e uma surdez menos grave, sobretudo até ao 2º Ciclo...

portanto, fazem o 1º Ciclo, até ao 1º Ciclo, nas suas escolas na área de residência e vêm a Leiria, à nossa unidade só para terem os apoios específicos e até mesmo essas crianças, que vêm no fim de um dia de escola, ao ter o nosso apoio, eles vêm satisfeitos. Às vezes, no final do período, já estão... nota-se que estão cansados e tal, mas nós também sabemos quando é que isso acontece, também sabemos aliviar...

**Entrevistador:** Claro, claro... Eu estava a dizer isto...

**Entrevistado:** Mas no resto, naqueles que estão no seu currículo normal, é como todos, à sexta-feira ninguém está com paciência, à sexta-feira à tarde. Mas isso os professores também não estão.

**Entrevistador:** E que normalmente (???) segunda-feira... aquele... pode ser o limiar das frustrações também do fim-de-semana, não é?

**Entrevistado:** Mas isso depende da planificação que o professor faz. O professor já sabe que à segunda-feira é um dia complicado. Então não pode começar por uma coisa complicada. Começa, assim, o dia sempre de uma forma mais leve, mais alegre, mais motivante e eles perdem aquela coisa da (???) preguiça e, quando derem por ela, já estão a fazer alguma coisa que os obriga a maior concentração. Eu não noto isso.

**Entrevistador:** Estava a dizer que nota que os pais reconhecem o vosso trabalho... e as crianças? Conseguem perceber?

**Entrevistado:** Sim. Também. Sim, conseguem.

**Entrevistador:** Como é que... através de que tipo de...

**Entrevistado:** Muitas vezes são elas que pedem... que vão ter um teste... e pedem ajuda e vêm ter connosco, às vezes até na hora do almoço. São elas... por exemplo, nós ficamos... encontramos um colega... e isso acontece muitas vezes... se têm uma dúvida, e nós tiramos uma dúvida nos intervalos... os intervalos servem também muito para esse encontro entre as pessoas...

**Entrevistador:** Claro. Trocam ideias...

**Entrevistado:** Exacto. E às vezes atrasamo-nos 5 minutos, já vem um à nossa procura: “Então, tu não sabes as horas? Então não vens?”. Portanto, não saem, não estão à espera que toque para se irem embora, porque têm feriado. Portanto, penso que essa é uma (???)

**Entrevistador:** Claro, claro.

**Entrevistado:** Normalmente eles não fazem isso.

**Entrevistador:** Pois, vão-se logo embora... Através do trabalho que é desenvolvido por si, o que é que pretende inculcar e desenvolver nestas crianças?

**Entrevistado:** Olha, acima de tudo, responsabilidade. Uma das coisas que eu muito cedo lhes ensino é o que é uma hierarquia e o respeito por ela. Quem é o chefe. Eu uso muito a palavra do “chefe”. E porquê? Porque a nossa sociedade é hierarquizada equanto mais tarde eles tomarem consciência dessa realidade, mais dificuldade vão ter para se adaptar. Muito mais um aluno surdo, que não tem a apreensão das coisas de forma natural, nós temos que lhes ensinar. Se nós sempre lhe mostrarmos as coisas facilitadas, e que é ele que manda, e é a vontade dele que impera, ele vai ter choques brutais, e não vai estar preparado um dia até para entrar no mercado de trabalho. Porque nós sabemos o *handicap* deles, sabemos que o empregador, normalmente, se tiver entre um ouvinte e um surdo, escolhe o ouvinte. Ora, se eles próprios não tiverem já muito bem estruturada a sua maneira de estar e de se adaptar, ainda vão acrescentar um *handicap* àquele que já é seu. Portanto, para mim, para uma criança surda, ou para qualquer criança deficiente, o grau de exigência na regra tem que ser muito grande, a regra tem que ser muito bem clarificada, tem que se definir com muita clareza o que está bem e o que está mal e depois ser muito rígido na aplicação do prémio e do castigo. E definir muito bem quem manda. (???)

**Entrevistador:** Que é para eles terem (???)

**Entrevistado:** Não é por (???), é por compreensão. Porque como eles apreendem as coisas pela prática e pelo visual, se não for a tua acção, se não for a rotina da regra, eles não vão aprender de outra maneira.

**Entrevistador:** Em relação às necessidades de formação, que há bocado tínhamos falado sobre os profissionais, frequentou...

**Entrevistado:** Ai desculpa. Em relação ainda a isso, o objectivo é esse e é o trabalho, o esforço, a disciplina de trabalho, o realizar a tarefa até ao fim, o querer cumprir o objectivo. Porque nós sabemos que, se eles quiserem fazer um curso, se os outros têm que estudar muito, eles têm que estudar no mínimo o dobro dos outros. Ou os preparamos muito cedo para trabalhar e para estudar (???). E depois não é porque são surdos. Não é a surdez que os limita. É a falta de disciplina de trabalho.

**Entrevistador:** Eu, por acaso, tive um colega meu que era gago e ele desculpava-se do atraso dele na escola porque era gago.

**Entrevistado:** Não tem nada a ver, não tem nada a ver com (???)

**Entrevistador:** Quando ele é que tinha deixado de ir à terapia da fala, quando ele tinha...

**Entrevistado:**Claro. É que isso passa a ser a desculpa para tudo e não pode. Eles têm que assumir muito cedo a noção da responsabilidade e de qual é a limitação que a surdez lhes dá, o que é que é difícil e como é que ultrapassam o que é difícil. E o que é que querem, e como é que lá chegam. Mas têm de ter a noção, de muito cedo, da responsabilidade desse trabalho.

**Entrevistador:**Se não, não conseguem.

**Entrevistado:**Se não, não conseguem.

**Entrevistador:**Necessitou de frequentar acções de formação, para complementar o seu trabalho?

**Entrevistado:**Sempre. Sempre que encontro alguma coisa que me interessa...

**Entrevistador:**Que tipo de acções de formação?

**Entrevistado:**Olha, no âmbito da língua gestual, muitas. Porque era uma coisa que eu não dominava. O meu curso foi com base na oralidade. Portanto, aí muita coisa, tudo o que aparecia. Fiz mesmo um curso de língua gestual da Associação de Surdos. E depois, em todas as áreas que dizem respeito ao Português para estrangeiros, às metodologias de ensino... tudo o que eu achar que eu achar que é interessante. Na área das informáticas, das TIC, também.

**Entrevistador:**E achou que essas formações foram ao encontro dos objectivos?

**Entrevistado:**Aquelas que eu escolhi, sim.

**Entrevistador:**Tem tido sorte, então.

**Entrevistado:**Sim.

**Entrevistador:**Tendo em conta as suas necessidades, o que é que sente que falta? Estava a dizer há bocado que não sentia tanto... que achava que a sua formação de base...

**Entrevistado:**Olha, eu agora preciso de mais formação na área das tecnologias, das TIC.

**Entrevistador:**Que tipo de tecnologias?

**Entrevistado:**Informáticas. De imagem, de construção...

**Entrevistador:**Mas construção e tratamento de conteúdos?

**Entrevistado:**Sim. Sim, sim, sim.

**Entrevistador:**Através das tecnologias?

**Entrevistado:** Sim, sim, sim. Para poder fazer os materiais interactivos, coisas assim. (???) Por exemplo, conseguir montar vídeos e por isto e aquilo. Porque eu não sei fazer isso. Peço sempre à minha querida Joaquina, que é uma formadora (???), que é ouvinte, que é nova e que sabe essas coisas todas. Mas eu gostava de saber fazer também.

**Entrevistador:** Claro. Por acaso esse é o âmbito da nossa formação, é a construção de (???)

**Entrevistado:** Ah, bom. Ah, isso é ótimo.

**Entrevistador:** Por isso posso ajudar (???)

(Risos)

**Entrevistado:** Essa é a área onde eu sinto mesmo mais lacuna.

**Entrevistador:** Claro. E como é que pretende superar essas lacunas?

**Entrevistado:** Olha, aprendendo com quem sabe daquilo. Sou melga. Sabe o que é uma melga? É querer saber uma coisa e não largar quem sabe até me ensinar.

**Entrevistador:** Mas isso é bom. Porque a gente vai à procura daquilo que pretende. Porque acontece com muitos profissionais, e não só da educação, que sentem uma certa necessidade, não é? Mas depois não sabem como é que hão-de ir procurar e ficam por ali. E acabam por não (???)

**Entrevistado:** Pois, eu não fico muito.

**Entrevistador:** Que tipo de formações frequentaria? Já disse as de tecnologia, não é?

**Entrevistado:** E Português para estrangeiros. Ou Português segunda língua para surdos. Se houver alguma coisa de Português como segunda língua para surdos, frequentaria.

**Entrevistador:**

Eu estava a fazer estas perguntas porque, uma vez que o meu projecto vai ser identificar as necessidades dos profissionais...

**Entrevistado:** Então olha, Português como segunda língua para surdos, eu não conheço nada que esteja estruturado.

**Entrevistador:**

É? É uma questão de se pensar...

**Entrevistado:**

E adequações curriculares de Português como segunda língua para surdos. Nas outras vertentes todas. Porque, repare, a adequação... quando nós falamos de Português segunda língua para surdos, isso implica que esse tipo de Português, e essa estrutura, é a que vai ser utilizada quando nós abordamos todas as outras disciplinas em que o Português é o veículo de transmissão de conhecimento. E quanto mais evoluído é o conhecimento, mais necessidade nós temos de usar palavra escrita, mais necessidade nós temos de usar o Português escrito. Ora, se o Português escrito não está de forma a que seja perceptível para um aluno surdo, ele tem muita dificuldade de estudar de forma autónoma. Então nós temos que criar os instrumentos para que ele possa ter acesso a esse conhecimento, para que ele possa estudar. Porque (???) ele tem o interlocutor gestual na aula, ok. E ele acompanha a aula. Mas ele depois tem que ir para casa estudar, como todos os alunos têm que ir para casa estudar. Não lhe chega o que viu na aula. E qual é o material que ele tem para estudar? São os manuais. E os manuais não estão adequados a eles.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** De maneira nenhuma. E quanto mais evoluído é o nível de ensino, mais dificuldade eles têm de aceder à compreensão pelo Português, o Português nos manuais existentes.

**Entrevistador:** Claro.

**Entrevistado:** Portanto, e é nessa área que eu acho que ainda há um grande caminho a fazer para os nossos surdos. Eu só te vou falar de surdos, porque (???)

**Entrevistador:** Sim, é a sua área. Está certo, já está tudo.

**Entrevistado:** Ok.

**Entrevistador:**

Não sei se quer acrescentar mais alguma informação.

**Entrevistado:** Não, pá, já te dei uma seca de todo o tamanho...

(Risos)

## ANEXO 26 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS PROFESSORES DE EE DA FORMAÇÃO<sup>2</sup>

Este questionário surge no seguimento da formação Smart e no sentido de melhorar a eficácia desta na área da Educação Especial. Gostaríamos que respondesse às seguintes questões, que darão origem a um projecto de melhoria do mesmo. Obrigada.

\* Pergunta obrigatória

**Sexo\***

Feminino  Masculino

**Idade\***

20 - 30  31 - 45  46 - 60  61 - 65

**Já frequentou formação contínua / profissional?\***

Sim  Não

**Se sim., enumere três formações que se revelaram importantes no seu dia-a-dia profissional:\***

1 –

2 .

3-

**Relativamente aos Smart Boards, acha que estes vão ao encontro das suas necessidades?\***

Sim  Não

**Em que medida?\***

**Sugestões de melhoria:**

---

<sup>2</sup> Disponível em

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?pli=1&formkey=dDIwTmxIbDQyTDZQOIY0LXVheGZSM0E6MQ#gid=0>

## ANEXO 27 - RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

<i>Timestamp</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo:</i>	<i>Já frequentou formação contínua / profissional?</i>	<i>Se sim, enumere três formações que se revelaram importantes no seu dia-a-dia profissional.</i>	<i>Quais estaria interessado?</i>	<i>Relativamente aos Smart Boards, acha que este vai ao encontro das suas necessidades diárias de trabalho?</i>	<i>Em que medida?</i>	<i>Sugestões melhoria</i>
<b>6-24-2010 20:17:51</b>	30 - 45	Feminino	Sim	cegueira/baixa visão e surdez, classificação Internacional de Funcionalidade, perturbações do espectro do autismo	TIC - como aproveitar as ferramentas que possuo de forma a estimular os meus alunos de um modo mais completo	Não	O quadro não apresenta ferramentas necessárias para o desenvolvimento do meu trabalho diário com as crianças.	Inserção da simbologia da língua gestual em português, por exemplo
<b>6-24-2010 23:07:33</b>	45 - 60	Feminino	Sim	multideficiência	TIC no âmbito da construção dos meus conteúdos de forma mais acessível	Não	faltam-lhe imagens que se adequem ao nosso sistema nacional de língua gestual, imagens mais intuitivas, outros tipos de sons	Completando a galeria smart com o que senti que falta.

<b>6-25-2010</b> <b>9:03:12</b>	30 - 45	Feminino	Sim	CIF	Perturbações da escrita e da leitura	Não	falta opção de som e imagem quando se digita texto	Poder ouvir o que escrevo e aparecer imagem quando escrevo
<b>6-25-2010</b> <b>21:17:49</b>	30 - 45	Feminino	Sim	Cursos de Formação Especializada nos domínios cognitivo e motor	Tecnologias Educativas, muito no estilo da partilha de conteúdos e criação dos mesmos	Sim	Os meninos adoram ver e mexer no quadro e verem no imediato alterações. Ficam muito mais atentos e adoram quando lhes dou como prémio irem clicar no boneco e sair um som.	aumentar o número de sons e imagens mais próprias para as idades e necessidades deles.
<b>6-26-2010</b> <b>20:30:55</b>	30 - 45	Feminino	Sim	Dificuldades de aprendizagem, problemas graves da motricidade e cognição	Técnicas de construção de recursos educativos mais dinâmicos que aqueles que a smart permite	Sim	Na medida em que consigo atrair a atenção deles e vejo que estão a aprender.	Precisava que a galeria de imagens fosse mais completa, as imagens não são boas para o 1º ciclo

<b>6-26-2010 22:15:04</b>	30 - 45	Feminino	Sim	Língua gestual, dificuldades de aprendizagem, perturbações do comportamento	Intervenção psicossocioeducativa, TIC	Não	A língua gestual presente nas imagens está em inglês	preciso de outros símbolos que o smart não tem
<b>6-26-2010 22:41:29</b>	30 - 45	Feminino	Sim	multideficiência, deficiência auditiva, reeducação pedagógica	perturbações do comportamento, trissomia 21 e outros síndromes raros, tecnologias educativas	Sim	Os meus alunos aprendem mais e melhor, a motivação deles para aprender dispara	as actividades em flash bloqueiam
<b>6-26-2010 21:12:25</b>	45 - 60	Feminino	Sim	Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, intervenção psicomotora na Trissomia 21	Avaliação e Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem, comunicação nas crianças cegas-surdas, português estrangeiro para surdos	Não	Não tenho quadro na sala de aula.	Há softwares muito superiores ao que o quadro possui que permitem uma maior interactividade e dinâmica entre som, imagem e texto.

<b>6-27-2010 19:20:02</b>	45 - 60	Feminino	Sim	Dificuldades de aprendizagem como a dislexia, a disgrafia, a disortografia; Dislexia e criatividade	Técnicas de Investigação Aplicadas ao Projecto, TIC	Sim	Os meus meninos concentram-se muito mais tempo quando trabalham com as tecnologias e com o quadro.	
<b>6-28-2010 18:45:34</b>	45 - 60	Feminino	Sim	Perturbações do espectro do autismo, intervenção pedagógica com surdos	Educação Especial no âmbito do Domínio Emocional e da Personalidade	Não	Na medida em que estes quadros têm muito mais potencial do que aquele que o software permite	
<b>6-28-2010 19:05:23</b>	45 - 60	Feminino	Sim	língua gestual, português para estrangeiros, tecnologias educativas	Mediação de conflitos na sala de aula, TIC	Não	preciso de um software que me permita um outro tipo de manipulação das imagens e do texto e som de forma a conseguir tirar maior proveito das necessidades das minhas crianças	língua gestual em português, actividades flash do programa não bloquearem

<b>6-28-2010</b> <b>19:06:53</b>	30 - 45	Feminino	Sim	os artistas e a aprendizagem. as NEE's e o ensino integrado Tecnologias de apoio para NEE's	Mediação de Conflitos na Sala de Aula; Expressão dramática como facilitador da interação e desenvolvimento na criança com mutismo electivo	Não	o toque sim, mas o programa é mt limitado, tem muitas limitações, pois não permite rodar de forma intuitiva, tem poucas imagens reais, nao permite fazer associações de real » desenho, a galeria tem poucas imagens. falta o abecedário de lingua gestual portuguesa, imagens de crianças com deficiência. Já ha alguns programas adequados, quem sabe se não se podiam adaptar algumas imagens.	
<b>6-29-2010</b> <b>20:42:20</b>	30 - 45	Feminino	Sim	sexualidade na deficiência mental, Gestão do Stress	Gestão de Conflitos	Sim	Ajuda a criar uma ligação com os alunos e proporciona alguma iniciativa para participar da parte deles.	Imagens mais interactivas e atractivas, a galeria não é de todo boa

<p><b>6-29-2010</b> <b>20:53:27</b></p>	<p>30 - 45</p>	<p>Feminino</p>	<p>Sim</p>	<p>Prevenção e controlo da infecção; Queimaduras; Intervenção em catástrofe; Sexualidade na deficiência mental</p>	<p>Informática a um nível mais aprofundado de modo a obter uma melhor comunicação com os meus educandos.</p>	<p>Sim</p>	<p>Estamos a falar de uma ferramenta fantástica de ensino que facilita tanto o mestre como o aprendiz. Dando também a possibilidades de apresentar a informação necessária, a reter pela parte dos mesmos aprendizes, de um modo único devido a possibilidade de interagir com o que está exposto no ecrã de um modo simples e directo.</p>	<p>Mais informação digitalizada no que se trata de ensinar, quanto mais e melhor informação melhor se torna o ensino, falamos em termos de tempo e de velocidade de aprendizagem. Muitos livros poderiam também vir a ser evitados pois existem os maravilhosos PDF's que fazes o trabalho dos mesmos em menos tempo e com mais eficácia.</p>
---	--------------------	-----------------	------------	--	--	------------	---	---

<p><b>6-29-2010</b> <b>20:59:48</b></p>	<p>20 - 30</p>	<p>Feminino</p>	<p>Prevenção e controlo da Diabetes e Hipertensão; Urgências traumatológicas; Urgências respiratórias.</p>	<p>Reanimação cardio-respiratória; Massagem terapêutica</p>	<p>TIC construção de conteúdos</p>	<p>Sim</p>	<p>A sociedade actual obriga cada profissional a uma constante actualização dos conhecimentos, independentemente da área de estudo/profissão. Os smart boards facilitam essa aprendizagem, proporcionando uma formação mais dinâmica e interactiva, cativando pela facilidade na sua utilização, oferecendo características específicas e ferramentas muito úteis, proporcionando a cada interveniente uma participação mais activa ao longo da aprendizagem. As minhas crianças são um bom exemplo disso. É gratificante vê-las a aprender de forma mais simples.</p>	<p>Precisa de uns ajustes nas imagens e nos sons (muitos são em inglês)</p>
---	--------------------	-----------------	--	---	------------------------------------	------------	--	---

<b>6-29-2010 23:33:06</b>	30 - 45	Feminino	Sim	Perturbações de escrita e leitura, classificação internacional de funcionalidade	Tecnologias educativas que envolvam ou que tenham em conta a educação especial, mais em específico que considerem a multideficiência	Não	Infelizmente não tenho nenhum na minha sala.	Imagens, som e texto adequadas às crianças do 1º ciclo.
-------------------------------	------------	----------	-----	--	--	-----	--	---

## ANEXO 28 – ANÁLISE DOS DADOS DO DIAGNÓSTICO DE SITUAÇÃO

**Nota:** Este anexo refere-se aos dados que não constam no relatório por terem sido considerados não tão importantes para análise.

### a) Perfil de um professor de educação especial

Considerada por muitos uma profissão movida por paixão e dedicação total, ser-se professor de educação

especial envolve uma “(...) constante mutação, constante aprendizagem, aprender a lidar com a frustração de ter de mudar os métodos. E os valores acabam por estar nesta reflexão que todos devem fazer. Nós podemos ter

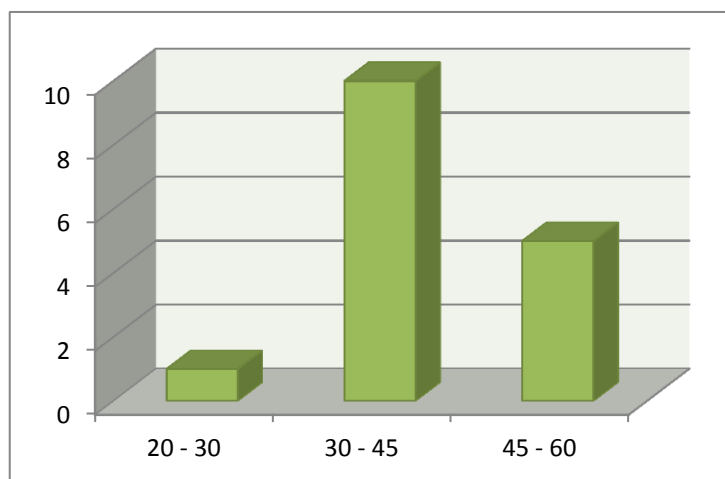


Gráfico 3 - Frequência por idades

os valores que quisermos desde que isso não nos

impeça de trabalhar e de aceitar o outro. Eu até posso não gostar da etnia cigana, mas pelo meu trabalho tenho que respeitá-los e saber trabalhar com eles. E a reflexão que a educação especial nos obriga a fazer leva-nos exactamente a esse ponto. Assim, o valor maior será sermos flexíveis, e podermos adaptar-nos e questionarmo-nos.”

Mais do que a parte académica de apoio às crianças com NEE, o professor de educação especial deve perceber e saber lidar com as frustrações da própria criança, a chamada componente “(...) emocional. Perceber que as problemáticas das crianças podem ser agravadas pelos contextos familiares em que estão inseridos, pelo contexto escolar e que, a qualquer momento do percurso, as crianças vão perceber que são diferentes.” Deste modo, “(...) um dos principais cuidados a ter é que eles aceitem esta diferença sem se sentirem minimizados ou inferiorizados.”

## **b) O papel do professor de na construção / execução das actividades**

O professor de educação especial apoia a criança desde as questões mais básicas da vida da criança até às mais complexas (como a gestão da frustração por ser diferente, por não conseguir fazer o mesmo que os colegas, por perceber que tem limitações). Neste sentido, o professor de EE procura responder às mais variadas necessidades da criança e para isso necessita de materiais.

Quando confrontadas com esta questão, as três professoras quase que respondem em unísono pois afirmam que fazem os seus próprios materiais de trabalho: *“Eu não tenho nenhum manual que possa utilizar, eu construo tudo”, “Faço os meus próprios materiais. Preocupo-me muito com a variedade e também no trabalhar alguma coisa muito específica. É direccionar aquele material para. Recorro muito aos materiais do jardim-de-infância.”*

A estratégia de interacção e estímulo para a criança ir mais longe, e ultrapassar as suas limitações passa muito pela comunicação *“(…) às vezes já tive de explicar aos meninos, alguns do 4.º ano, que fiz exactamente isso [recorrer a materiais do pré-escolar]. E explico-lhes que primeiro são materiais muito giros e que, quando usados no Jardim de Infância são usados de uma maneira e nós podemos usá-lo de uma forma totalmente diferente. E às vezes até digo: “Estás a ver estas letras que tu fizeste? Os meninos do Jardim de Infância não são capazes de fazer.”*

Contudo, construir materiais tem o seu peso pois *“(…) implica tempo e dinheiro que as escolas nem sempre têm.”* Em tom de desabafo, revelam ainda *“Todo o material que eu construo sai tudo do meu bolso. E depois é perceber se eu conseguia fazer ainda mais com aquele material.”*

## **c) As maiores dificuldades no desempenho da profissão**

A formação de base dá ao profissional competências chave para o desenvolvimento de uma dada profissão. No caso da EE, a maioria das professoras entrevistadas, embora tenham afirmado que a formação de base foi extremamente importante para a construção das suas identidades pessoais e profissionais, consideram que acima de tudo *“(…) foi suficiente para me despertar ainda mais a curiosidade e para alimentar a minha paixão. Mas não chega. Especialmente neste momento.”*

O professor de EE é um agente que se move entre a comunidade escolar, para além de

apoiar mais do que uma criança de apenas uma turma ou ano numa semana de trabalho “Nós somos um apoio de retaguarda”, “(...) somos o motor (...) o nosso trabalho envolve o professor da turma, os pais, os técnicos, o aluno, os auxiliares de educação, a secretaria, a segurança social, o médico, tudo!” (...) “eu faço 20 horas lectivas directas. [das quais] devo estar a fazer talvez umas 5 horas nas salas de aula e o resto aqui nesta salinha. A articulação com os colegas é feita constantemente porque se conseguiu criar uma certa abertura e uma certa proximidade e portanto em todos os intervalos eu já não preciso especificamente... No meu primeiro e segundo ano (...) Era tudo muito difícil. Era a tal adaptação, inclusivamente a deles a maneira que eu tinha de trabalhar. Porque eu achava que todas as semanas devia estar 15/20 minutos com eles, que tinha de passar a informação. E hoje já não é preciso isso, porque diariamente vai havendo este contacto e vai-se fazendo feedback.”.

Esse aspecto faz com que o professor se sinta apertado com a falta de tempo. “(...) o que acontece é que na maior parte das vezes não sou eu que faço o programa. Porque há coisas muito específicas da minha área, e é sempre mais uma coisa que se tem que fazer e é complicado. (...) Os meninos não podem ficar a espera que eu tenha tempo para ir aprender uma série de coisas. Têm direito de exigir que vá pesquisar, mas se calhar não tenho é tempo neste espaço que eles precisam.”

A frequência destas professoras numa formação como a dos quadros interactivos serviu de mais valia, uma vez que “(...) embora parecendo as vezes que não conseguimos fazer as coisas, há aquela partilha, aquele feedback. Vemos o trabalho que os colegas fizeram e abre-se um mundo novo. E as sugestões depois são utilizadas naquela escolha, naquele contexto. Depois podemos ir ver como é, podemos pedir emprestado o material, ver se serve. É a tal partilha da operacionalização da teoria. E é isso de que sinto falta.”

#### **d) Necessidades de formação**

Para a construção de um dispositivo de formação para este grupo, é essencial perceber-se as áreas de formação que os professores de EE sentem necessidade de saber mais.

Segundo as opiniões partilhadas em tempo de formação e nos inquéritos respondidos, a maioria tinha sempre como prioridade as crianças que acompanhavam naquele momento e as suas características, fazendo cursos de formação que lhes pudesse complementar o saber que possuíam e desempenhar um maior trabalho com as mesmas,

tentando arranjar formas de obter o maior proveito dessa mesma criança (como podemos ver na tabela que se segue).

<i>Cursos de formação frequentados</i>	<i>Frequência</i>
Cegueira/baixa visão e surdez	1
CIF	4
Perturbações do espectro do autismo	2
Multideficiência	1
Cursos de Formação Especializada nos domínios cognitivo e motor	2
Dificuldades de aprendizagem	2
Língua gestual	2
Dificuldades de aprendizagem	1
Perturbações do comportamento	1
Deficiência auditiva	1
Reeducação pedagógica	1
Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem	1
Intervenção psicomotora na Trissomia 21	1
Dificuldades de aprendizagem como a dislexia, a disgrafia, a disortografia	1
Dislexia e criatividade	1
Os autistas e a aprendizagem	1
Intervenção pedagógica com surdos	1
Português para estrangeiros	1
Tecnologias educativas	1
As NEE's e o ensino integrado	1
Tecnologias de apoio para NEE's	1
Sexualidade na deficiência mental	2
Gestão do Stress	1
Prevenção e controlo da infecção	1
Queimaduras	1
Intervenção em catástrofe	1
Reanimação cardio-respiratória	1
Massagem terapêutica	1
Pertubações de escrita e leitura	1

**Tabela 6** - Cursos de formação frequentados