



Livro de Atas  
I Congresso  
Internacional  
Direitos Humanos  
e Escola Inclusiva:  
Construindo  
Boas Práticas

ESEC · Universidade do Algarve  
1 – 2 dezembro 2014

## **FICHA TÉCNICA**

**TÍTULO:** I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas

**COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO:** Maria Leonor Borges, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins

**EDIÇÃO:** Universidade do Algarve

**DATA DE EDIÇÃO:** 2015

**ISBN:** 978-989-8472-70-0

## **I Congresso Internacional**

### **Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas**

**Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve**

**Faro, 1 e 2 de Dezembro de 2014**

#### **COMISSÃO ORGANIZADORA**

##### **Direção Mestrado em Educação Especial, domínios cognitivo e motor**

Maria Leonor Borges - Diretora do Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação

Cláudia Luísa - Escola Superior de Educação e Comunicação

Maria Helena Martins - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

#### **COMISSÃO CIENTIFICA**

António Guerreiro – ESEC, Universidade do Algarve

Carolina Sousa – ESEC, Universidade do Algarve

Cátia Sofia Martins, FCSH, Universidade do Algarve

Cláudia Luísa – ESEC, Universidade do Algarve

José Eusébio Pacheco – ESS, Universidade do Algarve

Maria Helena Martins – FCSH, Universidade do Algarve

Helena Ralha-Simões – ESEC, Universidade do Algarve

Maria Leonor Borges – ESEC, Universidade do Algarve

Paula Campos Pinto – ISCPS, Universidade de Lisboa

Sandra Pais – ESS, Universidade do Algarve

#### **SECRETARIADO**

Teresa Cavaco

Paula Linares

Filomena Vicente

#### **APOIO TÉCNICO**

Rui Duarte

Dália Gregório

## ÍNDICE

<b>NOTA DE ABERTURA .....</b>	<b>1</b>
<b>CONFERÊNCIA DE ABERTURA .....</b>	<b>4</b>
A Inclusão como Direito Humano Emergente .....	6
David Rodrigues.....	6
<b>CONFERÊNCIAS PLENÁRIAS.....</b>	<b>17</b>
Utilizando a Convenção para Promover a Mudança Social: Um programa de Investigaçã- ação .....	19
Paula Campos Pinto .....	19
La respuesta educativa a la discapacidad visual -Caminos para aprender a enseñar.....	41
Jerónima Ipland García .....	41
Inclusión educativa: Una escuela para todos.....	47
Fernando Peñafiel Martinez .....	47
<b>COMUNICAÇÕES ORAIS .....</b>	<b>64</b>
<b>A- AVALIAÇÃO EDUCATIVA .....</b>	<b>66</b>
Dos pressupostos da educação inclusiva às medidas de diferenciação e apoios e sua avaliação.....	68
Raquel Batista de Oliveira.....	68
Maria da Graça Bidarra .....	68
Maria Piedade Vaz-Rebelo.....	68
Inclusão e avaliação da aprendizagem sob o olhar de estudantes com deficiência visual e deficiência auditiva do ensino médio de uma escola pública de Pernambuco - Brasil .....	80
Telma Barbosa Cabral de Souza Lopes.....	80
Márcia Regina Barbosa .....	80
Avaliação da aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual no 1º Ciclo da Educação Básica, em Macapá-AP, Brasil.....	81
Solange Pereira do Livramento .....	81
Sinais e sintomas precoces para o rastreamento de transtornos do espectro autista.....	82
Monaliza Ehlke Ozorio Haddad.....	82
Vitor Franco .....	82
<b>ESTRATÉGIA DE CAPACITAÇÃO EM SAÚDE: Avaliação Educativa .....</b>	<b>83</b>
Ilda Cecília Moreira da Silva .....	83
Lucrecia Helena Loureiro.....	83
Mayara Athanázio Diogo .....	83
Thabata Braga Mendes.....	83

Paulo Sérgio Marcellini.....	83
Teresa Tonini .....	83
<b>B- CONCEÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS .....</b>	<b>95</b>
Ideias, Oportunidades e desafios - Conceção de materiais educativos.....	97
Helena Berenguer.....	97
Celina Onofre .....	97
Recurso de Materiais Didático/Pedagógicos: aumento de habilidade motora fina, espontaneidade e criatividade no processo educacional inclusivo .....	105
Rafaela Matavelli .....	105
Viviane Almeida .....	105
Cusquito .....	106
Graça Bernardo .....	106
Iguais, diferentes ou transparentes? <i>Por uma visibilidade da diversidade na literatura para crianças</i> .....	108
Olga Fonseca.....	108
Alexandra Cabrita .....	108
Alice Lowent <sup>2</sup> .....	108
Ana Marta Caninas <sup>2</sup> .....	108
Célia Rodrigues <sup>2</sup> .....	108
Mariana Chan <sup>2</sup> .....	108
Sofia Graça <sup>2</sup> .....	108
<b>C- TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS- ESCOLAR .....</b>	<b>119</b>
Educação Inclusiva: Um desafio para a escola e os profissionais de orientação educacional .....	121
Juan J. Leiva Olivencia .....	121
Antonio S.Jiménez Hernández .....	121
Secundário e depois? Análise comparativa de políticas de oferta formativa no Ensino Secundário/Médio e das transições para o trabalho, em Portugal e no Brasil.....	130
Márcia Regina Barbosa .....	130
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado .....	130
Pelos trilhos da transição – “Projeto de intervenção no âmbito da Transição para a Vida Pós-escolar .....	131
Sandra Correia.....	131
Aspectos do desenvolvimento de jovens e adultos egressos de um programa de educação especial (Proesp) .....	144
Célia Regina da Silva Rocha .....	144
Laudicélia Gusmão de Lima.....	144
<b>D- FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>159</b>

A formação do/a professor/a na perspectiva da inclusão como um direito humano .....	161
Aida Maria Monteiro Silva .....	161
Políticas públicas, legislação Brasileira e a formação do professor para a inclusão dos alunos com a síndrome do x frágil .....	163
Monaliza Ehlke Ozorio Haddad .....	163
Vitor Franco .....	163
A formação do professor para o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência segundo a Legislação brasileira .....	172
Livia da Conceição Costa Zaqueu .....	172
Cristiane Silvestre de Paula .....	172
Panorama do programa “a formação de professores para a implementação de uma educação bilíngue para surdos” .....	180
Lucenir Ferreira .....	180
Marlison Gomes .....	180
Eleny Cavalcante .....	180
Daiane Pinheiro .....	180
La formación del profesorado universitario: pieza clave para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad .....	182
Anabel Moriña-Díez .....	182
Beatriz Morgado Camacho .....	182
Educação inclusiva: Testemunhos de professores .....	183
Claus Dieter Stobäus .....	183
Juan José Mouriño Mosquera .....	183
Thaís Campos Teixeira .....	183
Professores, resiliência promotores .....	202
Antonio Salvador Jiménez Hernández .....	202
Carolina Sousa .....	202
Juan Jose Olivencia Leiva .....	202
<b>E- PRÁTICAS DE INCLUSÃO .....</b>	<b>203</b>
Intervenção Precoce? Sim, desde a concepção! .....	205
Ana Simões .....	205
Práticas de inclusão na sala de aula. “Acreditar no <b>Ser</b> para vencer” .....	208
Teresa Palaré .....	208
Alexandra Rombinha .....	208
Ensaio para participação no 1º Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas .....	210
Sílvia Dias .....	210
Cristiana Gago .....	210

Sara Baptista.....	210
Escolas de Referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos (EREBAS) de Faro – Que intervenção?.....	212
Humberto C. Pereira Viegas.....	212
Aceitação de alunos com NEE pela turma: Um estudo sociométrico com alunos de 7º ano .....	213
Fátima Silva Moreira.....	213
Sofia Freire.....	213
Reconhecendo a(s) diferença(s) na sala de aula: uma proposta centrada na utilização de vídeo jogos sobre questões sociais .....	227
Pedro Ferreira.....	227
Carla Malafaia.....	227
<b>F- EDUCAÇÃO E INCLUSÃO .....</b>	<b>229</b>
Escola, Sete Formas de Desordem e o Amor: Para a Inclusão Total.....	231
Rui Penha Pereira.....	231
Agir a favor da inclusão .....	244
Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro.....	244
Intervenção da educação especial nas escolas.....	257
Humberto C. Pereira Viegas.....	257
Trilhando os caminhos da inclusão: dúvidas, dificuldades e constrangimentos .....	258
Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico.....	258
O fenómeno da medicalização numa escola (desejavelmente) inclusiva.....	268
Sofia Castanheira Pais.....	268
João Arriscado Nunes.....	268
A evolução do ensino do desenho universal no meio edificado na Universidade do Algarve .....	270
Manuela Rosa.....	270
Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior .....	276
Ilda Cecília Moreira da Silva .....	276
Vânia de Oliveira Ananias .....	276
Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma reflexão acerca da inclusão do Estudante com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a partir da legislação .....	278
Maria Zélia de Santana.....	278
Preciosa Fernandes.....	278
La interacción entre estudiantes inmigrantes y autóctonos. Estudio de caso. ....	<b>291</b>
Mª Luisa Fernández Serrat .....	291
Mª José Carrasco Macías.....	291
<b>COMUNICAÇÕES NA FORMA DE POSTER.....</b>	<b>305</b>

Efeitos de uma metodologia baseada em atividades expressivas no desenvolvimento perceptivo e motor em sujeitos com Síndrome de Down.....	307
Inês Férin.....	307
Elsa Pereira.....	307
Dolandina Oliveira .....	307
A inclusão escolar do aluno surdo: mudando o enredo da história .....	308
Ilda Cecília Moreira Silva .....	308
Andréa Oliveira Almeida .....	308
Maria da Conceição Vinciprova Fonseca.....	308
Letramento e alfabetização em EJA como forma de inclusão: a realidade do TOPA/Instituto Imborés.....	310
Edilce Novaes Borges Vianna.....	310
Denise Aparecida Brito Barreto .....	310
Albertina Lima de Oliveira .....	310
A preparação do profissional de Educação Física para a inclusão escolar: estudo de uma cidade na região norte do Estado de Minas Gerais.....	320
Leandro Donizete de Araújo .....	320
Vandilson Pereira da Cruz.....	320
Ieda Mayume Sabino Kawashita.....	320
<b>CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO.....</b>	<b>330</b>
Papel da Assembleia da República na promoção de uma escola inclusiva .....	332
Margarida Almeida .....	332
<b>CONTATOS DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>335</b>



## NOTA DE ABERTURA

Nas últimas décadas a problemática da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais tem vindo a ser amplamente discutida nos mais diversos âmbitos da sociedade, todavia este debate assume uma relevância ainda mais específica no âmbito educativo. A escola deve assumir a educação inclusiva como um dos seus princípios fundamentais, contribuindo para a formação dos princípios morais e sociais dos indivíduos, garantindo a igualdade, a não discriminação e um ensino com qualidade para todos os indivíduos.

Numa resposta a este desafio, nos dias 1 e 2 de dezembro de 2014, a direção do mestrado em Educação Especial, domínios cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), da Universidade do Algarve, realizou o 1º Congresso Internacional *Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Prática*. Esta iniciativa teve como principais objetivos promover um amplo debate científico em torno das problemáticas da Educação Inclusiva e suas implicações, na sociedade e na escola, bem como a reflexão e investigação sobre boas práticas.

Este congresso contou com a presença de profissionais, investigadores, estudantes, pais, escolas e associações que se interessam e desenvolvem trabalho com crianças e jovens com necessidades educativas especiais, bem como, com o contributo de quantos trabalham em prol da educação inclusiva.

Nos dois dias do Congresso, em conferências, debates, painéis e comunicações, as questões dos Direitos Humanos e da Escola Inclusiva foram abordadas com olhares diversos que, longe de se confundirem, enriqueceram e fundamentaram a reflexão e o conhecimento sobre as questões em debate, na procura de respostas fundamentadas científica e pedagogicamente. A esta diversidade de olhares há que ressaltar, ainda, os contributos trazidos a esta iniciativa pelos intervenientes estrangeiros, nomeadamente do Brasil e de Espanha, e que se refletem na diversidade de língua de origem, português, de Portugal e do Brasil, e ainda castelhano.

No reconhecimento da importância de tornar acessível e difundir a riqueza dos seus contributos a um público mais amplo, que não apenas os seus participantes, a organização do congresso publica as suas atas dando conta, de forma integral, da quase totalidade, das conferências e comunicações aí apresentadas.

O Congresso integrou uma conferência de abertura proferida por David Rodrigues (Universidade Portucalense, Presidente da Pró – Inclusão / ANDEE), tendo como título *A Inclusão como Direito Humano Emergente*. Contou ainda com quatro conferências plenárias que enriquecerem esta iniciativa. A primeira foi proferida por Paula Campos Pinto (ISCSP, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos - ODDH) com o título *Utilizando a Convenção para Promover a Mudança Social: um programa de investigação-ação*. Jerónima Ipland (Universidade de Huelva) apresentou o seu contributo com a conferência intitulada *La respuesta educativa a la discapacidad visual caminos para aprender a enseñar* e Fernando Peñafiel (Universidade de Granada) refletiu sobre a *Inclusión educativa - Una escuela para todos*. Por fim, Margarida Almeida (Coordenadora do Grupo de Trabalho de Educação Especial, Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República) apresentou a última conferência plenária onde refletiu sobre o *Papel da Assembleia da República na promoção de uma escola inclusiva*.

Os diversos painéis integraram intervenientes com experiências e responsabilidades profissionais diferentes. O painel intitulado *Direitos humanos e inclusão social: a perspetiva das instituições* contou com a presença de responsáveis e técnicos de instituições de solidariedade social (APPC, AAPADM, APATRIS 21) que trabalham com crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, no concelho de Faro. A experiência e o trabalho das escolas do ensino básico da região do Algarve foi objeto de apresentação, partilha e reflexão no painel *Instituição escolar e inclusão social: práticas e desafios* e contou com o testemunho de representantes de diversas instituições educativas (Agrupamento de Escolas Gil Eanes de Lagos, ELI de Lagos, ELI de Portimão, Agrupamento de Escolas D. Afonso III de Faro, Agrupamento de Escolas Silves Sul, Agrupamento de Escolas Engenheiro Duarte Pacheco de Loulé).

O trabalho de apresentação, debate e reflexão das demais comunicações enquadrou-se em sete seções: 1) Avaliação educativa na sala de aula; 2) Planificação e intervenção na sala de aula; 3) Conceção de materiais educativos; 4) Intervenção precoce; 5) Práticas de inclusão na sala de aula; 6) Transição para a vida pós-escolar; 7) Formação de professores.

Esperamos que estas Atas promovam a comunicação entre os autores, favoreçam projetos comuns e, sobretudo, contribuam para a divulgação das boas práticas em Educação Inclusiva.

Uma palavra de agradecimento à Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve que acolheu esta iniciativa e a todas as pessoas que contribuíram para a realização e organização deste Congresso e tornaram possível a apresentação destas Atas. Finalmente uma palavra de agradecimento a todos os participantes, protagonistas deste encontro!<sup>1</sup>

A Organização

---

<sup>1</sup> Os textos são da responsabilidade dos autores e respeitam a variedade ortográfica e sintática, e as normas bibliográficas do seu país de origem.





# A Inclusão como Direito Humano Emergente

David Rodrigues<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O reconhecimento dos Direitos do Homem (DH) é um assunto com uma longa, ainda que recente, história. Quando se contempla o panorama histórico na perspectiva da dignidade da pessoa enquanto ser humano, não podemos deixar de ter uma visão muito pessimista e negativa. Em todas as civilizações, sempre existiram enormes e maioritárias massas populacionais que sofreram os maiores vilipêndios, vexames e atentados à sua dignidade humana. Não é preciso dar muitos exemplos mas basta olharmos para “o povo” muitas vezes vendido com as terras em que trabalhava, a escravatura, o estatuto das mulheres e arbitrariedade do exercício da justiça. Não é pois uma história de que a humanidade se possa orgulhar, esta dos direitos humanos para toda a população.

Não é nossa intenção fazer aqui uma história das conquistas sociais que conduziram ao reconhecimento gradual e setorial dos DH. Mas, numa rápida síntese, cabe mencionar o fértil período de 12 anos (1779 – 1791) em que, são proclamados 4 documentos fundamentais sobre os DH: em 1776, a Declaração da Independência dos Estados Unidos em se afirma o “*direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade*”, em 1787, no preâmbulo da Constituição dos Estados Unidos em que se definem os direitos básicos dos cidadãos, em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que em França, estabeleceu a famosa trilogia da Revolução Francesa: *Igualdade, Fraternidade e Liberdade* e, finalmente, em 1791, a Lei dos Direitos dos Estados Unidos que formalmente limita os direitos do Estado e protege os direitos dos cidadãos.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) é adotada pelas Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948. Muito se tem escrito sobre as motivações da proclamação desta Declaração. Parece insofismável que a barbárie e a dimensão da tragédia da Segunda Guerra Mundial, impeliu as Nações Unidas – organização fundada 3 anos antes, em 1945 – a adotar um documento que fosse uma carta de garantia para que a barbárie e a tragédia recentemente ocorrida, não se voltasse a passar. Para isso, seria essencial afirmar e defender os Direitos Humanos contra toda a ditadura e prepotência e

---

<sup>1</sup> Universidade Portucalense, Presidente da Pró- Inclusão/ANDEE

dar aos cidadãos uma base ética e concreta para se poderem defender das múltiplas possíveis violações dos seus direitos.

A DUDH não é criada a partir do nada. Ela é claramente inspirada em documentos anteriores nomeadamente nos documentos produzidos no final do século XVIII a que fizemos referência. Por exemplo, no primeiro artigo da DUDH “*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade*”, é óbvia a preocupação de respeitar a trilogia da Revolução Francesa ao citar a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade.

Neste artigo vamos analisar algumas das implicações e ligações que a DUDH podem ter para a Inclusão e sobretudo procurar justificar a necessidade de contemplar a Inclusão como um novo Direito Humano.

## **2. OS DH hoje**

A importância dos DH é hoje inquestionável. Por vezes a sua evocação tão sistemática e alargada sugere que os DH acabaram por se converter efetivamente em universais enquanto código de conduta e de ética humana. Sendo evocados e referenciados por todos os países do mundo, os DH acabam por ter um impacto mais universal que as religiões ou então, acabaram eles próprios por se converter numa religião laica, isto é sem divindade e sem culto.

Como todos os documentos escritos, os DH não estão isentos de críticas e de diferentes interpretações. Lembramos que em muitas guerras os exércitos se enfrentaram tendo por guia espiritual um mesmo livro – por exemplo a Bíblia. Isto mostra que não é suficiente que uma ética seja fixada num texto para se tornar inequívoca. As “religiões do livro” – isto é aquelas que condensaram os seus princípios sagrados e fundamentais num livro nomeadamente o Judaísmo, o Islamismo e o Cristianismo – têm apesar desta fixação doutrinária escrita, aberto lanhos de ódios e intolerância radical e que por vezes parecem insanáveis.

Não é pois de estranhar que os DH sejam eles próprios usados como um elemento de justificação de posições antagónicas. Cabe recordar como durante a chamada “Guerra Fria” o “bloco soviético” e o “bloco ocidental” se acusavam mutuamente de graves infrações aos direitos humanos interpretando diferentemente o que eram os erros próprios e as violações “dos outros”.

Quando pensamos no panorama atual sobre os DH podemos verificar várias ordens de aspetos positivos: o primeiro respeita à sua *referência universal* e ao impacto que têm em todas as áreas de atividade. O referencial dos DH é usado em todos os países do mundo e em domínios como a Educação, Saúde, Cidadania, Liberdades, etc.; em segundo lugar os DH permitiram *concretizar um conjunto de aspirações e de metas* concretas que informam as leis fundamentais de cada Estado; e finalmente os DH constituíram-se – honrando a razão da sua origem – como uma *promessa de Paz* e de redução dos conflitos humanos: os DH procuram substituir a eficácia da força pela força da ética.

Mas nem tudo são boas notícias: os DH enfrentam também problemas que lhes diminuem o impacto e as possibilidades da sua concretização. Apontaríamos três destas dificuldades: os DH apesar de terem aspiração a serem universais são frequentemente criticados pelo sua *inspiração “ocidental” e “cristã”*. Muitas destas críticas partem de outras culturas que questionam a universalidade dos DH procurando acentuar que estes Direitos não se encontram adaptados a outras culturas. Estas críticas apesar de evocarem – e bem - a origem “ocidental” de linguagem e valores dos DH, não avançam muito na explicitação do que seriam direitos humanos conformes a outras culturas. Por exemplo: quando se defende que as mulheres não devem ter o mesmo estatuto de cidadania dos homens, será que esta perspectiva é generalizada mesmo dentro desta cultura ou não passa de uma forma de dominação e opressão? Quando se afirma que a “tradição” se deve sobrepor aos DH, não será necessário analisar quanto de opressão e de violência simbólica existe em práticas tradicionais que, respeitando a tradição, desrespeitam as pessoas?

Um segundo aspeto que tende a desvalorizar os DH é aquele que os vê como meros *atenuadores de castigos* a “inimigos públicos”. Cada vez que se fala nos direitos de certos tipos de prevaricadores (violadores, assassinos, terroristas), os DH são menosprezados como se fossem apenas usados para atenuar as penas aos prevaricadores, outorgando-lhes direitos de que eles deviam ser liminarmente privados. Os DH deviam pois não ser universais mas só exercidos por que os merecesse.

Um terceiro fato e que nos parece ter um importância fundamental é que passados mais de 65 anos da sua proclamação *os DH estão (muito) longe de uma aplicação universal*. Daríamos só três exemplos: dados publicados por organizações internacionais – nomeadamente a Amnistia Internacional e a UNESCO – mostram que ainda existem no Mundo 25 milhões de pessoas com estatuto semelhante ao de escravos, 75 milhões de crianças não têm acesso à escola e a pobreza – e com ela todo o cortejo de privações – é real para dois terços da Humanidade. Se a isto se juntar por exemplo a ocorrência de



tortura (recentemente identificada mesmo em países da União Europeia) e ausência ou restrição de liberdades políticas, ficamos com um panorama quase dantesco sobre a efetividade e realidade dos DH no mundo. Na verdade, os problemas com o cumprimento dos DH são praticamente tão universais com a adoção dos Direitos.

Estas dificuldades reforçam a ideia que os DH são um grande referencial que, como todas as grandes utopias da humanidade, serve de farol para guiar as ações e as opções. O facto de os DH assumirem ainda um carácter tão utópico, não lhes retira a pertinência. Na verdade, vivemos rodeados de utopias (por exemplo a democracia tal como pensamos que deveria funcionar constituiu uma grande utopia) e a função da utopia como afirmou R. Galeano “é fazer-nos caminhar” ainda que sem a alcançar: “nós damos um passo e a utopia dá dez”.

Os DH tal como se apresentam hoje são fruto de uma intensa e profícua reflexão oriunda sobretudo da filosofia do Direito. Os DH constituem-se como uma *Magna Carta* a partir da qual todo o edifício legislativo se organiza. Tem-se realçado o carácter indissociável e interdependente dos DH, características que sublinham que os DH devem ser encarados na sua totalidade e relação uns com os outros.

Hoje podemos identificar várias gerações dos DH: a chamada 1ª geração (assegurando a Liberdade) agrupa os DH individuais, civis e políticos, a 2ª Geração (assegurando a Igualdade) os sociais económicos e culturais e fala-se presentemente numa 3ª geração de DH que garantiria a Fraternidade, isto é os direitos inerentes a viver em sociedades solidárias e humanamente avançadas como sejam o direito à Paz, ao Desenvolvimento, à Sustentabilidade, etc.

### **3. DH, Educação e Inclusão**

O Artigo 26º da DUDH (vale a pena relembrá-lo na totalidade) diz:

*1. Todas as pessoas têm direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.*

*2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Esta deve promover a compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais e deve promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.*

3. *Os pais têm o direito primário de escolher o tipo de educação que deve ser dada aos filhos.*

Gostaríamos de realçar o segundo período do ponto 2: “ *(A Educação) deve promover a compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais (...)*”.

A questão que emerge deste ponto é muito simples: Como é que se pode cumprir este desiderato de promover a compreensão, tolerância e amizade” sem que seja posta no terreno uma filosofia e uma prática inclusiva?

As Convenções e as Declarações internacionais há muito se aperceberam desta íntima interdependência entre a Direito à Educação e o Direito à Inclusão. Citaríamos 4 exemplos:

A **Convenção das NU sobre os Direitos da Criança** (1989) consagra o Direito a um “*tratamento igual para todos*”. Este é embrião de uma educação inclusiva na medida que a participação numa comunidade diversa e heterogénea (um imprescindível meio de desenvolvimento humano) não pode ser só direito de alguns. Se o tratamento deve ser igual para todas as crianças, não poderemos privar algumas delas da necessária e essencial interação com os seus pares que está implícita nas práticas inclusivas.

O segundo exemplo é o da **Declaração de Salamanca** proclamada pela UNESCO em 1994 - comemora este ano o seu 20º aniversário. Esta declaração tem uma importância central na ligação entre a Educação e a Inclusão ao afirmar, nomeadamente, que : (...) *As escolas regulares, com esta orientação inclusiva, são os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e para alcançar a educação para todos*”.

O terceiro exemplo refere-se à **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (proclamada pelas Nações Unidas em 2006). Cabe lembrar que esta histórica Convenção deve ser considerada e evocada como Lei Nacional dado que foi ratificada pelos diplomas 56 e 57/2009 da Assembleia da República e promulgada pelo Presidente da República nos decretos 71 e 72/ 2009. Esta Convenção, no seu artigo 24º postula que “*Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (...)*”

Finalmente referiríamos a abundante e relevante legislação que tem sido produzida pela União Europeia nomeadamente a Carta Social Europeia (nos seus artigos 15 e 17) e

o Plano de Ação sobre Deficiência do Conselho da Europa (Linha de Ação 4). O Conselho da Europa elaborou uma recomendação que foi submetida e aprovada no Comité de Ministros, CM/Rec,2013,2) e onde se assegura “*a completa inclusão de crianças e jovens com deficiências na sociedade*”. É ainda afirmado que “*A Educação deve ser vista como a base da inclusão das crianças e jovens com deficiência na sociedade*”.

Cabe ainda lembrar que, presente este caráter permanentemente evolutivo dos DH, um grande conjunto de organizações não governamentais e de outras de outras índoles, desenvolveu esforços no sentido de criar uma Declaração Universal dos Direitos Humanos Emergentes (DUDHE). Após uma reunião efetuada em Barcelona em 2004, esta carta foi aprovada em Monterrey em 2007. No preambulo desta DUDHE é afirmado que a intenção desta Declaração não é a ser uma alternativa à DUDH mas sim a de a “*tentar atualizar e complementar a partir de uma nova perspetiva – a da cidadania participativa*”. Nos princípios que esta Declaração procura consagrar e que considera estarem sub-representados na DUDH contam-se: a segurança, não discriminação, **inclusão social**, coerência, horizontalidade, interdependência e multiculturalidade, participação política, género, reivindicação e responsabilidade partilhada.

Vemos assim que existem múltiplos exemplos de Declarações e Convenções internacionais que ao se referirem ao direito à Educação, se referem igualmente à Inclusão como uma característica inalienável de uma educação plena e completa.

A UNESCO, apresenta uma definição de Inclusão que nos pode clarificar o seu âmbito: “*Processo de encarar e responder à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, culturas e comunidades e de reduzir a exclusão dentro (e provocada) pela educação. Implica mudanças e modificações no contexto, modelos, estruturas e estratégias*”.

Assim a construção de uma Educação que não falte ao seu compromisso com a Inclusão implica: a) uma escola em que todos os alunos aprendam, b) que os alunos aprendam numa cultura de respeito e de não discriminação pelo que cada um é, sabe e pode como ponto de partida, c) uma escola que construa a aprendizagem com os alunos (não confundir construir a aprendizagem com construir conteúdos...).

Uma boa forma de entender a Inclusão é pensar no que seria (no que é) uma educação que abdique ou menospreze a Inclusão. Conforme o conceito apresentado acima, a Inclusão relaciona-se com a resposta à diversidade inerente a todos os alunos e

ainda à participação em ambientes diversos e heterogêneos de aprendizagem de cultura e comunitários.

O facto de uma criança, independentemente da sua condição de deficiência ou qualquer outra condição, ser privada ou restringida na vivência e participação em ambientes diversos implica efeitos indesejados no seu desenvolvimento. Apontaremos vários:

Antes de mais o não usufruto de ambientes diversos e inclusivos afeta a construção da identidade. Na verdade, sabemos que a identidade de cada pessoa só se pode construir de forma equilibrada quando se tem acesso a ambientes diversos. Construir uma identidade com um conjunto de valores, implica o conhecimento - e a consequente adesão ou rejeição – de formas diferentes de encarar o mundo. Os ambientes mais diversos são certamente mais estimulantes para informar quais os “sins” e os “nãos” que a construção da identidade implica.

A inclusão é também essencial para a construção do conhecimento. Mais e mais, a construção do conhecimento se processa em ambientes ricos de interação e de troca de informações, caminhos, procedimentos e conhecimentos. Um ambiente restrito é também um ambiente que restringe as oportunidades de aprender mais e melhor a partir da interação com ambientes ricos e diversos.

Um aspeto muito importante da Inclusão refere-se à potenciação da participação social. Sem uma Inclusão efetiva, as oportunidades de participar na vida comunitária, lazer, desporto, intervenção, política, ecologia, etc. ficam muito diminuídas. Um ambiente que não favoreça a inclusão é igualmente restritivo de uma participação e atividade junto das comunidades de pertença. Este aspeto tem uma relevância particular quando se trata de pessoas com uma condição de deficiência dado que muito da sua vida autónoma e cidadã depende da criação de “redes sociais de apoio” em que o conhecimento, a interação e os laços afetivos – nomeadamente o círculo de amigos, - são fundamentais para uma qualidade de vida satisfatória.

Finalmente, se as oportunidades de inclusão não forem consumadas, tende-se para aceitar a tese da *descontinuidade* entre as características das pessoas com e sem deficiência. As diferenças humanas estão dentro de uma mesma escala de valores. A descontinuidade seria considerar que as características de uma pessoa, variam dentro de uma dada escala e as características de outra pessoa variariam dentro de uma outra escala diferente. Mas na verdade, isso não se passa: a escala é a mesma: os valores de uns e outros é que são diferentes mas dentro de uma mesma escala. A privação de ambientes

inclusivos conduz pois à descontinuidade, à desconfiança, ao desconhecimento, sobretudo induzem a ideia que entre as pessoas “com” e “sem” deficiência existem diferenças intransponíveis, isto é, de escalas com naturezas diferentes.

Sabemos que sem uma interação rica e diversa, o desenvolvimento humano fica gravemente comprometido. Uma interação rica é essencial para o processo de desenvolvimento humano. E os seres humanos estão preparados, recetivos e dependentes desta interação. Sabemos até por descobertas recentes que as crianças têm desde muito jovens a capacidade de desenvolver empatia com os outros e de, muito precocemente, atribuir sentido e significado às ações dos outros. Sabemos ainda – através da revolucionária descoberta dos “neurónios – espelho” que a criança está apetrechada do ponto de vista neuropsicológico com uma capacidade de imitação e de aprendizagem através do outro e que esta aprendizagem se ativa pela simples observação da ação de outrem. Assim é certo que os seres humanos, todos eles, se encontram preparados sob o ponto de vista do seu equipamento neurológico para aprender com os outros e para entender e se situar em ambientes humanos ricos e complexos.

#### **4. A Educação Inclusiva como DH**

Precisamos pois de ser tenazes na construção de um sistema educativo que possa ser eficaz e efetivo no desenvolvimento da criança. Este desenvolvimento global e equilibrado tem de ser feito em ambientes inclusivos.

Por isso, tem todo o sentido ser persistente na convicção que é preciso o *fortalecimento da escola pública*. Quando falamos em fortalecimento, queremos dizer que a escola se deve cada vez mais assumir como capaz de educar com qualidade, equidade e excelência todos os alunos que lhe foram confiados. Para isso, a escola tem de procurar condições propícias e possíveis para este desiderato. Uma escola sem condições para responder à diversidade tem má qualidade para todos os alunos. Precisamos pois de uma escola que tenha turmas menos numerosas, com dimensões menos mega e mais humanas, com mais agentes educativos, com mais professores, com mais estruturas humanas e organizacionais de apoio, com mais recursos, etc.

É claro que se a escola for “emagrecida” nos recursos necessários para ensinar todos os alunos, torna-se uma escola obsoleta, uma escola que seria talvez capaz de responder aos desafios elitistas e restritivos de há cinquenta anos atrás, mas que se torna incapaz de responder às necessidades das famílias, dos alunos e da sociedade de hoje. Uma escola

sem esta possibilidade de ter recursos para ensinar todos os alunos é uma escola que tem que recusar a inclusão *não porque a inclusão é impossível, mas sim porque o estrangulamento de recursos tornou impossível a inclusão.*

Ora uma escola que não ensine todos os alunos infringe o princípio do artigo 26º da DUDH que diz que “*Todas as pessoas têm direito à educação (...)*“. Uma escola que não adote uma política inclusiva não pode ensinar todos os alunos (a não ser que, de forma antidemocrática, condicione e restrinja o acesso dos alunos da comunidade) e sobretudo não os pode educar oferecendo-lhes todas as oportunidades que a inclusão permite: a de construir identidades, conhecimentos, interações e modelos existenciais.

Promover a construção da Educação Inclusiva tem várias dimensões de atuação e em todas elas é preciso intervir e atuar. Antes de mais uma dimensão individual: o DH à Inclusão tem de ser defendido pela *própria pessoa*, para isso ela tem que ser apoiada, informada e fortalecida para que ela própria possa advogar a favor dos seus próprios direitos. Precisamos também de uma dimensão *comunitária e profissional*. Esta dimensão implica que cada pessoa se torne um promotor ativo dos DH na sua comunidade (vizinhança, área de residência) e no seu ambiente profissional. Cabe aqui uma palavra particular para a promoção dos DH na escola. É urgente tornar os DH um assunto central para inspirar e organizar os valores que são transmitidos e vividos na escola. Sem dúvida que para esta educação para os DH, os conteúdos são importantes (p. ex: conhecer as vidas e obra de grandes personalidades que lutaram pelos DH, conhecer documentos fundamentais sobre o assunto) mas é certamente mais importante que haja uma vivência situada sobre este tema. Por exemplo: há diferenças na escola de direitos entre rapazes e raparigas? Há bulling? Como são vistas e tratadas os colegas com deficiência? E os colegas de outras etnias? Há praxe? Qual praxe? Podemos ainda considerar a *dimensão solidária* ao nível internacional que nos leva a sentirmo-nos e atuar pela promoção dos DH em outros países e em outras realidades.

Mas existe uma dimensão fundamental para lá destas dimensões mais situadas no esforço comunitário e individual. É a *dimensão estatal*. J.J. Rousseau teorizou o famoso “Contrato Social”. Este contrato é celebrado implícita e tacitamente entre cada cidadão e o aparelho estatal. Na verdade, entregamos ao Estado parte da nossa liberdade e da nossa soberania. Aceitamos que o Estado tenha poder sobre nós e possa até exercer coação para nos obrigar a seguir as suas regras. Mas, em contrapartida e em troca disto que lhe entregamos, o Estado obriga-se a ser o nosso provedor em relação a um conjunto de condições que são essenciais à nossa vida pessoal e à convivência social. Assim os

Estados ao serem penhores e provedores dos Direitos Humanos, tornam-se também responsáveis por criar e sustentar Educação de qualidade e pela Inclusão – condição sem a qual nem a educação nem a vida social podem atingir a qualidade que almejamos. O Estado tem assim que ser o garante da Inclusão a todos os níveis – sejam eles ao nível da Saúde, do Lazer, do Trabalho ou da Educação.

Na verdade – e ao contrário do que escreveu inspiradamente Thomas Jefferson - as pessoas não nascem livres e iguais: as pessoas *tornam-se* livres e iguais através da ação competente, ativa e solidária dos Estados que, ao “densificarem” os DH, criam verdadeiros ambientes de liberdade e oportunidades de igualdade e de fraternidade. Se os Estados não cumprirem com esta sua parte do Contrato Social, se não executarem a parte que se comprometeram, se não forem defendidos os direitos inerentes a todos os seus cidadãos através de estruturas sociais universais dignas e de qualidade, não restará aos DH senão constituírem uma utopia personalizada e inatingível.

Cabe talvez lançar duas questões sobre o papel atual dos Estados como provedores e zeladores da provisão dos DH:

a) De que forma o “enfraquecimento do Estado” face a grupos económicos crescentemente poderosos põe em causa a afirmação dos DH?

b) Não será completamente irrealista pensar que é possível assegurar os DH sem promover uma sociedade inclusiva?

## 5. Notas Conclusivas

1. Não parece ser possível, e menos ainda racional, pensar que se pode assegurar o Direito à Educação sem assumir uma filosofia e práticas inclusivas.

2. Fazer com que a escola pública funcione no limite inferior (ou abaixo) das necessárias respostas educativas de qualidade para TODOS é um atentado aos DH na medida em que inviabiliza o apoio (diferenciação) que é a condição de florescimento da Inclusão.

3. A Inclusão deve pois, estar embutida nos DH em geral e no Direito à Educação em particular.

4. Parece lógico e necessário que na nossa Lei Fundamental: a **Constituição da República Portuguesa**, seja explicitamente contemplado o “Direito à Inclusão Social”.

5. A consolidação da Inclusão em todas as áreas da nossa vida comum é fator de coesão, de desenvolvimento, de sustentabilidade e de justiça social.

6. A Inclusão é um DH Emergente que, à semelhança de muitos outros direitos emergentes, precisa de ser assegurada como meio para alcançar os outros direitos e como fim em si mesmo de forma a permitir a todos os cidadãos uma vida digna e que valha a pena ser vivida.

Quando compartilhei o lanche contigo

Quando o jogo nos fez rir até chorar

Quando te convidei e tu aceitaste

Quando aprendemos juntos

Quando te ajudei a levantar do chão,

Nunca me senti pequeno!

Pensei mesmo que, contigo,

Podia chegar aos buracos do céu.

(...)

*Do poema “Abriga-me debaixo das estrelas”,*

*David Rodrigues, 2003*

### **Referências Bibliográficas**

- Benevides M.V. (2000) Humanos: de que se trata? *Palestra de Abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos*, São Paulo, acessado em Novembro de 2013 em [www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm)
- Dias, A.A. (2006) Da Educação como Direito Humano aos Direitos Humanos como princípio educativo, in *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico- metodológicos*
- Estevão, C. V. (2007) Direitos Humanos, Justiça e Educação, *Educação Sociedade e Culturas*, 25, pp. 43-81.
- Garcez, L (2011) Políticas Públicas de Educação na Perspetiva da Inclusão: uma questão de Direitos Humanos, *Debates em Educação*, 3 (5), Maceió.
- Habermas, J., Cronin, C., De Greiff, P. (2002) Inclusion of the Other: *studies in political theory*,
- Rodrigues, D. (2013) Os Direitos Humanos e a Educação Inclusiva, in *O Público*, 3 Janeiro.
- UN (1948) Declaração Universal dos Direitos do Homem, publicada no Diário da República, I Série A, nº 57/78 de 9 de Março de 1978.







# Utilizando a Convenção para Promover a Mudança Social: Um programa de Investigação-ação

Paula Campos Pinto<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada e adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948, afirma no seu artigo 1º que:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Mais de meio século passado sobre esta declaração verifica-se, contudo, que o caminho para a realização de *todos os direitos para todos* tem sido uma árdua e lenta luta, que se encontra ainda hoje longe de estar concluída. Neste percurso foi necessário por diversas vezes reinterpretar os direitos universais, para aprofundar o seu significado e, desse modo, restituir a sua eficácia na promoção da plena cidadania. As mulheres foram as primeiras a reivindicar tal reinterpretação e as pessoas com deficiência, até à data, foram o último grupo a obtê-la. Com a adoção da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*<sup>2</sup> a 13 de Dezembro de 2006, e a sua entrada em vigor em Maio de 2008, os Estados dispõem hoje de um documento juridicamente vinculativo que define as suas obrigações para com "a maior e mais desfavorecida minoria do mundo" (Nações Unidas 2007, 1) e que identifica as adaptações que é necessário realizar para lhes permitir desfrutar de direitos considerados universais.

A *Convenção* não cria novos direitos para as pessoas com deficiência, antes constitui uma oportunidade para repensar a noção de justiça no contexto deste grupo específico. Igualdade e não discriminação são princípios fundamentais no novo *Tratado*. De acordo com a *Convenção*, a discriminação com base na deficiência inclui explicitamente a recusa em proceder a "adaptações razoáveis". Por outras palavras, o *Tratado* torna claro que as pessoas com deficiência não precisarão mais de reprimir a sua

---

<sup>1</sup> ISCSP, Universidade de Lisboa

<sup>2</sup> Ao longo do texto referiremos este documento utilizando a sua designação complete ou apenas os termos *Convenção da Deficiência*, *Convenção* ou *Tratado*.

*diferença* a fim de articular uma *igualdade de* direitos de cidadania e a plena participação. Com efeito, ao propor a reconciliação da norma da *universalidade* com a norma de *acomodação da diversidade*, a *Convenção da Deficiência* sugere que os princípios da *igualdade* e da *diferença* podem complementar-se. A igualdade, no sentido proposto pelo *Tratado*, não significa assim uniformidade. Pelo contrário, baseando-se na noção de dignidade que todos compartilhamos como seres humanos, a igualdade pressupõe a singularidade de cada ser humano. Deste modo, o que se opõe à igualdade não é a diferença mas a *desigualdade*, que evoca disparidades e desvantagens, e as relações de poder que as produzem e sustentam (Lister 2003; Sevenhuijsen 1998). São estas hierarquias de poder que devem ser desmoronadas para criar justiça social para todos.

Este é também o objetivo genérico de um programa de investigação-ação que vimos desenvolvendo desde 2011 em Portugal. Inaugurado por Kurt Lewin nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, o paradigma da investigação-ação sintetiza-se na frase, “nem ação sem investigação, nem investigação sem ação”. Propõe, assim, uma estreita relação entre a postura epistemológica reflexiva, interrogativa e crítica do investigador e a postura pragmática do interventor social, fazendo uma depender da outra, numa complementaridade que lhes reforça mutuamente o sentido. No campo da deficiência, talvez mais do que em qualquer outro, esta aliança é necessária e urgente e o nosso contributo, focalizado essencialmente no domínio das políticas públicas, tem vindo a permitir não só uma análise detalhada das políticas para deficiência e do seu impacto sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência no nosso país, como a elaboração de propostas e recomendações políticas no sentido de melhorar as respostas sociais e o quadro legal nesta matéria.

Neste texto, daremos conta deste percurso e de alguns dos seus resultados. Mas antes importa definir o quadro conceptual que orienta a nossa pesquisa, traçando, ainda que de forma breve, a evolução dos modelos de abordagem à deficiência que culminou justamente no paradigma dos direitos humanos, hoje consubstanciado no texto da *Convenção*. É por aí que vamos.

### **Modelos conceptuais de abordagem à deficiência**

O modelo tradicional, e ainda muito difundido, de explicação da deficiência tem as suas raízes em conceções biomédicas. Esta abordagem é caracterizada por um enfoque nas deficiências biológicas que se tornam a base para categorizações médicas e sociais, e uma justificação para todas as desvantagens vividas por pessoas com deficiência (Barnes,

Oliver, & Barton, 2002). A visão biomédica enfatiza a perspectiva do "défice", concetualizando a deficiência como uma "anormalidade", uma falha, uma perda ou disfunção do corpo. Definida como um "problema médico", a deficiência naturaliza-se como um problema do indivíduo com limitações, surgindo como seu atributo e essência. Tal entendimento dá origem a uma narrativa de "tragédia pessoal" (Oliver 1990), em que a deficiência é vista como um "destino de infelicidade" e a pessoa com deficiência é considerada uma vítima indefesa, alguém dependente dos outros e vulnerável e, portanto, a necessitar de cuidados e proteção.

No contexto de uma análise materialista histórica, Mike Oliver (1990, 1993) e Vic Finkelstein (1993) demonstraram como a emergência e desenvolvimento do capitalismo industrial contribuíram para a marginalização das pessoas com deficiência. Como estes autores fazem notar, a ascensão do capitalismo industrial e a expansão do trabalho assalariado sedimentou uma ideologia individualista, baseada em noções de capacidade. A deficiência foi-se construindo em oposição a esta ideia, e gradualmente passou a ser concebida como "patologia individual", a exigir alguma forma de intervenção e controle (Oliver, 1990). As pessoas com deficiência, entre outros grupos, foram retiradas do espaço público e confinadas às instituições, onde se tornaram objetos de atenção da profissão médica (Oliver 1990, 1993).

A medicalização da deficiência traduziu-se no desenvolvimento de um conjunto de técnicas para identificar, classificar e regular estas pessoas, reforçando uma ideologia hegemónica de "normalidade", enquanto se cristalizavam noções polarizadas de saúde e doença, normalidade e anormalidade, capacidade e deficiência (Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999). Em meados do século XX, a utilização de nomenclaturas que subdividiam este grupo de pessoas em subcategorias de "cegos", "surdos", "deficientes físicos", "deficientes mentais", entre outros, eram práticas comuns e os tratamentos, os apoios e os serviços especiais e especializados, dirigidos aos diferentes subgrupos, tinham-se multiplicado (Finkelstein, 1993).

O alargamento contínuo de categorias de profissionais e intervenções especializadas deu origem a um novo campo da medicina: a medicina de reabilitação que se tornou a resposta natural às pessoas com deficiência, assim como a deficiência se tornou a explicação dominante para o que acontecia nas suas vidas (Barnes et al, 1999, p. 20). Com uma intervenção crescente no quotidiano de muitas pessoas com deficiência, médicos e outros profissionais de saúde continuaram a operar como agentes de controlo no acesso à saúde e aos serviços sociais, promovendo assim a segregação, a infantilização

e o isolamento das pessoas com deficiência. Simultaneamente, o poder dos profissionais de saúde sobre a vida das pessoas com deficiência garantia que a deficiência continuasse a ser considerada fundamentalmente como um problema individual e médico.

O modelo individual e médico de abordagem à deficiência persiste até hoje como um princípio organizador de muitas políticas públicas destinadas a ajudar as pessoas com deficiência a "lidarem com os seus problemas" e a (re)conquistarem um lugar na sociedade. Mas nas décadas de setenta e oitenta foi fortemente criticado e veio mesmo a ser rejeitado. No seu lugar surgiu uma nova abordagem que ficou conhecida como o "modelo social" da deficiência.

As ideias subjacentes ao modelo social foram primeiramente articuladas pela *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), uma coligação de pessoas com deficiência que surgiu na Grã-Bretanha para combater a exclusão das pessoas com deficiência física e o seu isolamento da sociedade dominante. Num documento publicado em 1976, *Os Princípios Fundamentais da Deficiência*, a UPIAS avançava uma definição de deficiência e incapacidade que rompia com o enfoque tradicional nas incapacidades individuais e colocava uma nova ênfase no papel da sociedade na produção social da deficiência:

“A incapacidade (*disability*) é algo imposto sobre as nossas deficiências (*impairments*) pela maneira como somos desnecessariamente isolados e excluídos da plena participação na sociedade.” (UPIAS, 1976, p.14).

Uma clara distinção entre *deficiência* e *incapacidade* era, pela primeira vez, sustentada:

“Definimos deficiência (*impairment*) como a falta de uma parte ou da totalidade de um membro, ou o defeito de um membro, órgão ou mecanismo do corpo, e a incapacidade (*disability*) como a desvantagem ou restrição de actividade causada pela organização social contemporânea, que não leva em conta as pessoas que têm deficiências físicas e, portanto, as excluem da participação nas actividades sociais comuns.” (UPIAS, 1976, p. 14).

Com a deficiência redefinida enquanto " forma particular de opressão social", em 1983 Mike Oliver cunha o termo " modelo social" para se referir a este novo paradigma, que contrastava com o " modelo individual" anterior. O contributo fundamental do modelo social foi o de articular uma visão radicalmente nova, que situava o problema da deficiência na sociedade e não em limitações individuais. A marginalização e as dificuldades enfrentadas por tantas pessoas com deficiência já não eram explicadas pelas suas deficiências individuais ou pela patologia biológica, mas sim pela falha da sociedade

em atender às necessidades e características diversas destas pessoas. Por outras palavras, tal como a classe social, o género e a raça, a experiência da deficiência reequacionava-se como realidade estruturada por forças sociais e materiais, historicamente situadas. Na sociedade capitalista, a deficiência veio, assim, a ser definida como:

(...) tudo o que impõe restrições às pessoas com deficiência: do preconceito individual à discriminação institucional, dos edifícios inacessíveis aos sistemas de transporte inutilizáveis, do ensino segregado às formas excludentes de organização do trabalho, e assim por diante. (Oliver, 1996, p. 33).

Com a sua mensagem intrinsecamente libertadora, o modelo social foi fundamental para transformar a vida das pessoas com deficiência. Fornecendo uma ferramenta prática para afrontar as experiências individualizadas e medicalizadas de deficiência, o modelo social tem fomentado a construção de uma identidade coletiva e de um novo sentido de autoestima entre as pessoas com deficiência. Foi em torno do modelo social que o movimento social das pessoas deficientes gradualmente se organizou e tem vindo a lutar pela mudança social e política. Liz Crow, uma escritora feminista e uma mulher com deficiência, descreve a sua trajetória de descoberta do modelo desta forma:

A minha vida tem duas fases: antes do modelo social da deficiência e depois dele. De repente, tudo o que no meu íntimo eu sempre soubera confirmava-se. Não era o meu corpo que era responsável por todas as minhas dificuldades, eram fatores externos, as barreiras construídas pela sociedade em que vivo. Eu estava a ser incapacitada pelo preconceito, pela discriminação, pelos ambientes inacessíveis e pelos apoios inadequados. Mais importante ainda, se todos os problemas tinham sido criados pela sociedade, então certamente a sociedade poderia removê-los. Revolucionário! (Crow, 1996, p. 206).

Pese embora o seu estatuto icónico e poder “revolucionário”, o modelo social não tem deixado de atrair críticas. O problema fulcral prende-se com a distinção formal que o modelo sustenta entre incapacidade e deficiência, e a sua alegação de que a deficiência é "inteiramente" uma criação social (Thomas, 2004). Na grande maioria dos casos, porém, tais críticas não disputam o significado social da deficiência. Estas críticas devem, portanto, ser encaradas como um sinal de vitalidade do campo científico dos estudos da deficiência, que se vai enriquecendo com análises cada vez mais sofisticadas, que aprofundam e ampliam as formas de pensar, escrever e agir sobre a questão da deficiência.

## **A deficiência como uma questão de direitos humanos**

Esta visão sociopolítica da deficiência culminou, desde pelo menos a década de setenta do século XX, num apelo para enquadrar a deficiência como uma questão de direitos humanos. Uma abordagem à deficiência baseada nos direitos humanos visa essencialmente reorientar a legislação e as políticas públicas pelo reconhecimento do valor e dignidade humana de todas as pessoas com deficiência, garantindo-lhes o gozo pleno do seu estatuto de cidadãos, com todos os direitos e liberdades inerentes. A abordagem dos direitos pressupõe uma "mudança de paradigma" nas atitudes e no tratamento que a sociedade deve conceder às pessoas com deficiência, re-equacionando-as como "sujeitos" de direito e membros ativos da sociedade, capazes de tomar decisões sobre as suas vidas (Quinn & Degener 2002). É pois uma abordagem particularmente relevante a considerar, num quadro de investigação-ação.

Entre a multiplicidade de instrumentos patrocinados pelas Nações Unidas, que estabelecem obrigações relativas aos direitos humanos para as nações que os ratificam, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, adotada pela Assembleia Geral da ONU a 13 de Dezembro de 2006, é um dos mais recentes. Um aspeto fundamental desta Convenção é o modo como aborda a noção de deficiência. Reconhecendo logo no preâmbulo que a deficiência é "um conceito em evolução" a *Convenção* não oferece uma definição estrita de deficiência, declarando no seu artigo 1º que:

Pessoas com deficiência incluem aquelas que têm incapacidades duradouras, físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros.

Destacando que a deficiência resulta da interação entre incapacidades e os contextos sociais, esta abordagem está em sintonia com o entendimento relacional e materialista da deficiência, proposto neste artigo. Embora a linguagem utilizada evite termos politizados como a noção de opressão, o papel da sociedade na criação de deficiência é claramente reconhecido no documento. É importante ressaltar também, que a *Convenção* reafirma a *indivisibilidade, interdependência e inter-relação* de todos os direitos humanos, e a necessidade das pessoas com deficiência verem assegurado o pleno exercício de todos os direitos humanos.

A adoção da *Convenção da Deficiência* constitui um marco histórico na medida em que assinala uma "mudança de paradigma" com profundas repercussões na forma



como a deficiência é descrita, explicada e tratada pela sociedade e pelo Estado. Desde logo a *Convenção* aborda a deficiência, não como um problema individual, mas como parte da diversidade humana. A resposta à deficiência e à diferença que ela comporta torna-se, assim, uma oportunidade de enriquecimento coletivo. Uma tal abordagem requer disponibilidade e compromisso para proceder a mudanças ao nível estrutural, porque a sociedade que hoje conhecemos foi construída tendo por base um padrão de normatividade que não tinha em conta as características das pessoas com incapacidades físicas, sensoriais ou intelectuais, e por isso contribui para a sua exclusão. Para inverter este processo, a *Convenção* vem explicitar as condições necessárias para a realização de direitos iguais por parte das pessoas com deficiência. Porque na perspetiva dos direitos humanos, o direito a ser igual e o direito a ser diferente, em lugar de serem concebidos como opostos, surgem inexoravelmente interligados e interconectados. Como o especialista de direitos humanos Sul Africano Albie Sachs explicou, "o direito de ser igual em termos de direitos fundamentais civis, políticos, jurídicos, económicos e sociais, constitui a base para a expressão da diferença" (Sachs, 1996, p.15). Só quando os direitos humanos das pessoas com deficiência forem reconhecidos e protegidos em condições de igualdade com os outros, é que a deficiência e a diversidade que ela comporta serão verdadeiramente respeitadas e valorizadas.

O enfoque principal da *Convenção* é, pois, em garantir a participação das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social: na família, na escola, no mundo do trabalho, nos sistemas de saúde, na vida cultural e política, na comunidade. No sentido amplo que é dado ao termo, a participação, muito mais do que um fim em si mesmo, torna-se um meio essencial para alcançar a equidade social. Com a inclusão as pessoas com deficiência ganham visibilidade social o que criará oportunidades para as pessoas sem deficiência aprenderem e mudarem com elas.

A *Convenção* promove e protege os direitos humanos e as liberdades das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida humana (ver fig. 1). Reconhecendo que alguns grupos estão mais expostos do que outros a múltiplas formas de discriminação, baseada na idade e sexo, o Tratado impõe uma atenção especial à situação das mulheres e das crianças com deficiência. E a fim de orientar os Estados e outros atores na execução das suas obrigações, a *Convenção* explicita oito princípios gerais. Seguidamente, destacamos alguns destes princípios.



**Fig. 1-** Visão geral da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

### Dignidade humana, autonomia e independência

O princípio da dignidade humana reforça a ideia de que todos os seres humanos são intrinsecamente dignos, facto que simplesmente decorre da sua natureza humana e é independente de qualquer consideração sobre o valor económico ou social de cada um. Vincular a noção de autonomia à dignidade serve o propósito de lembrar que como "sujeitos" e atores, as pessoas com deficiência têm direito a exercer autodeterminação e a escolher livremente como e com quem querem viver as suas vidas. Não devem, por isso, ser forçadas a viver em instituições ou noutros espaços segregados. Garantir o princípio da autonomia exige também que o Estado proporcione um suporte adequado, incluindo assistência pessoal, para assegurar a participação das pessoas com deficiência e a sua plena inclusão na comunidade.

## Não-discriminação

A discriminação com base na deficiência é definida na Convenção como:

qualquer distinção, exclusão ou restrição ... que tenha como objetivo ou efeito impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício em condições de igualdade com os outros, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político, económico, social, cultural, civil ou de qualquer outra natureza. Inclui todas as formas de discriminação, incluindo a negação de adaptações razoáveis. (art. 2º)

A discriminação é proibida pela Convenção (art.5º), que garante também às pessoas com deficiência "igual e efetiva" proteção contra a discriminação por qualquer motivo. Para eliminar a discriminação, os estados estão obrigados a tomar as medidas necessárias para garantir que as "adaptações razoáveis" são realizadas. Uma adaptação razoável, por sua vez, designa:

a modificação e ajustes necessários e apropriados que não imponham uma carga desproporcionada ou indevida, sempre que necessário num determinado caso, para garantir que as pessoas com incapacidades gozam ou exercem, em condições de igualdade com as demais, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (art. 2º)

O enquadramento da noção de "adaptações razoáveis" no princípio da não-discriminação é de vital importância para as pessoas com deficiência, especialmente aquelas que vivenciam a maternidade. Este é um passo decisivo no sentido de reconhecer, de forma positiva, a "diferença" da deficiência, postulando que a igualdade para as pessoas com deficiência significa muito mais do que o tratamento similar ou a igualdade formal. Embora este parágrafo da Convenção apenas defina de modo muito genérico o que se entende por "adaptação razoável", é importante sinalizar aqui uma mudança positiva na abordagem à deficiência. Com efeito, a referência à necessidade de "adaptação" sugere que são os ambientes sociais e físicos - não a pessoa com deficiência - que constituem a fonte do problema e nessa medida eles emergem também como os enfoques privilegiados para a mudança.

Como já atrás se afirmou, o princípio da participação e inclusão visa assegurar que as pessoas com deficiência tomem parte na sociedade em igualdade de condições com os outros: No âmbito da Convenção é explicitamente garantido às pessoas com deficiência o direito a um padrão de vida adequado, para si e para as suas famílias, incluindo acesso a alimentação, vestuário e habitação, bem como a serviços adequados e acessíveis, a

dispositivos e outros apoios relacionadas com a deficiência ( art. 28º). De salientar ainda que a Convenção exige aos Estados que tomem medidas para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência em todos os assuntos relativos ao casamento, família, paternidade e relacionamentos, e requer que prestem a devida assistência às pessoas com deficiência no exercício das suas responsabilidades parentais (art.23º).

### Acessibilidade

A participação e inclusão das pessoas com deficiência requer condições de acessibilidade. O artigo 9º da Convenção reconhece esta interdependência e estabelece que os governos devem tomar medidas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de condições com os demais cidadãos, aos ambientes físicos e transportes, à comunicação e sistemas de informação, às instalações e serviços públicos. Entre outras obrigações, os Estados devem elaborar e adotar normas mínimas em matéria de acessibilidade, e assegurar que as entidades públicas e privadas que disponibilizam instalações e serviços públicos tomam em conta todos os aspetos de acessibilidade para as pessoas com deficiência. A acessibilidade é um meio para o empoderamento das pessoas com deficiência e por isso o princípio é retomado em múltiplas outras áreas, designadamente: na justiça (artº 13º), na vida em comunidade (artº 19º), nos serviços de comunicação e informação (artº.21º), na educação (artº 24º), na saúde (artº 25º), na habilitação e reabilitação (artº 26º), no emprego (artº 27º), na proteção social (artº 28º), na vida política e pública (artº29º) e na vida cultural, recreação, lazer e desporto (artº 30º).

A *Convenção* enuncia ainda outras provisões, isto é, áreas onde os Estados têm de intervir para que as pessoas com deficiência possam gozar plenamente dos seus direitos. Entre outras estas incluem ações de sensibilização sobre a discriminação com base na deficiência e incapacidade, a acessibilidade ao meio edificado, aos transportes e à informação, o acesso à justiça e a recolha sistemática de dados sobre as questões da deficiência como base indispensável para a formulação de políticas que visam implementar a Convenção. A monitorização adquire aqui um lugar de destaque. Tal como estabelecido no artigo 33 (alíneas 2 e 3), os Estados Parte estão obrigados a estabelecer estruturas ou agências independentes de monitorização e a envolverem a sociedade civil, e em particular as pessoas com deficiência, nestes processos:

Os Estados Partes... devem manter, fortalecer, nomear ou estabelecer, a nível interno, uma estrutura que inclua um ou mais mecanismos independentes,

conforme apropriado, com vista a promover, proteger e monitorizar a implementação da presente Convenção.

A sociedade civil, em particular as pessoas com deficiência e as suas organizações representativas, deve estar envolvida e participar ativamente no processo de monitorização.

Os Estados Partes ficam ainda obrigados a submeter relatórios periódicos das medidas adotadas em cumprimento do disposto na Convenção (Artº 35º). O primeiro destes relatórios deverá ser remetido dois anos após a entrada em vigor do diploma no país em causa; relatórios subsequentes deverão ser submetidos em intervalos de quatro anos.

Impõe-se assim criar os instrumentos adequados para recolher estas informações e estabelecer mecanismos inclusivos de acompanhamento e monitorização das políticas existentes e das medidas que forem sendo implementadas. Esta é uma tarefa em que investigadores, responsáveis políticos e organizações de pessoas com deficiência em todo o mundo se encontram atualmente empenhados.

### **Investigação-ação em direitos humanos e deficiência**

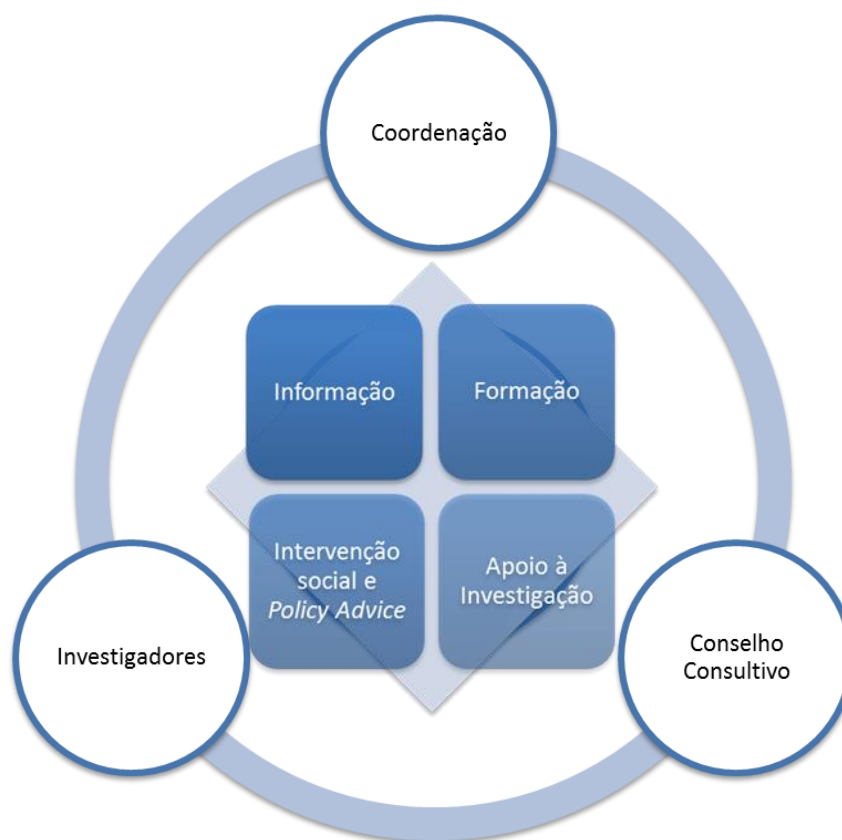
Para responder a este desafio em Portugal, foi criado em 2013, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, o Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH)<sup>1</sup>. Tendo por missão acompanhar a implementação de políticas para a deficiência em Portugal e nos países de língua oficial portuguesa, assim como promover processos participados de monitorização e de desenvolvimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência, o ODDH reúne no seu Conselho Consultivo 19 organizações da área da deficiência e três universidades<sup>2</sup>. É no âmbito do Observatório que se tem vindo a desenvolver um vasto programa de investigação-ação na

---

<sup>1</sup> Para mais informação consultar o site em <http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/>

<sup>2</sup> Associação de Beneficência Popular de Gouveia (ABPG), Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO), Associação dos Deficientes das Forças Armadas (ADFA), Associação Nacional dos Deficientes Sinistrados no Trabalho (ANDST), Associação NOVAMENTE, Associação Portuguesa de Deficientes (APD), Associação Portuguesa de Hemofilia e de Outras Coagulopatias Congénitas (APH), Associação de Saúde Mental do Algarve (ASMAL), Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG), Cooperativa Nacional de Apoio a Deficientes (CNAD), Federação das Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral (FAPPC), Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social (FENACERCI), Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS), Federação Portuguesa de Autismo (FPDA), Federação Portuguesa de Centros de Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência (FORMEM), Fundação LIGA, Fundação Irene Rolo, HUMANITAS, PAIS-EM-REDE, Universidade do Algarve, Universidade do Minho e Universidade de Lisboa.

área da deficiência, que culminou recentemente na elaboração do 1º relatório paralelo de monitorização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal.

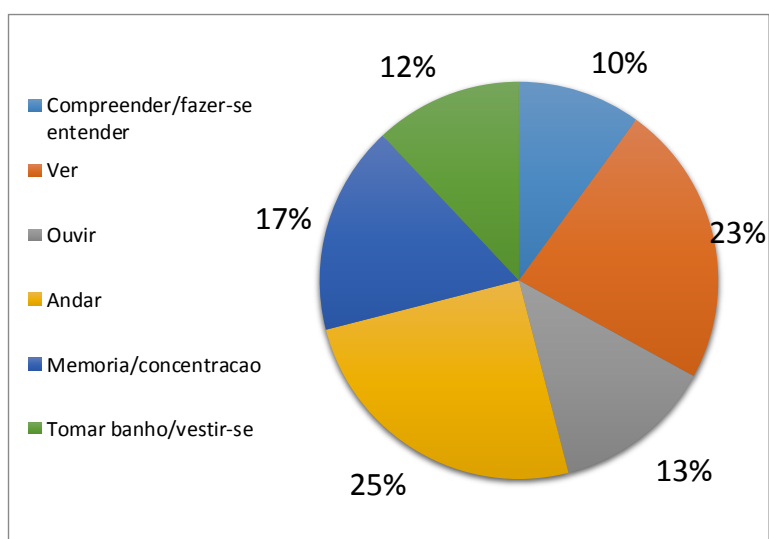


**Fig. 2 – Estrutura e Missão do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH)**

Os estudos conduzidos até o momento pela equipa do Observatório têm permitido, entre outros, avaliar os impactos dos planos de austeridade nos direitos das pessoas com deficiência (Pinto & Teixeira, 2012a) traçar o quadro das acessibilidades em Portugal (Pinto & Teixeira, 2012b) ou conhecer a situação de direitos humanos de jovens e adultos com deficiência (Pinto et al., 2014). Este programa de investigação-ação tem-se vindo a construir sustentado em boa parte pela metodologia e abordagem desenvolvida no quadro da iniciativa internacional *Disability Rights Promotion International (DRPI)*. Iniciado em 2001, o DRPI é um projeto que assenta em parcerias multilaterais desenvolveu um sistema internacional, abrangente e sustentável de monitorização dos direitos humanos das pessoas com deficiência. A metodologia DRPI toma por referência as normas da *Convenção* e preconiza uma investigação realizada em três vertentes: a recolha e análise

do quadro legislativo e político no âmbito da deficiência (nível sistémico), a recolha e análise das experiências de vida de pessoas com deficiência (nível individual) e a análise das representações sociais sobre a deficiência, desenvolvida a partir da recolha de imprensa sobre a temática da deficiência (nível societal). De acordo com a metodologia, é a integração da informação proveniente destes três níveis que permite a caracterização da situação de direitos humanos das pessoas com deficiência numa dada sociedade.

Segundo as estatísticas oficiais (INE, Resultados dos Censos 2011) 18% da população com 5 ou mais anos afirma ter muita dificuldade, ou não conseguir realizar pelo menos uma de seis atividades diárias: tomar banho ou vestir-se, compreender ou fazer-se entender, ver, ouvir, andar, atividades de memória ou concentração (ver gráf. 1). Entre os mais de 65 anos a percentagem atinge os 50%. Trata-se pois de um grupo expressivo da população portuguesa que importa melhor conhecer.



**Gráfico 1** – Limitações nas atividades de vida diária, Censos 2011 (INE)

### **Monitorização dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência: Alguns Resultados**

Foi com esse objetivo que foi lançado, em 2014, um estudo financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, que teve por objetivo, entre outros, caracterizar a situação de direitos humanos de pessoas com diferentes deficiências, de ambos os sexos e idades superiores a 12 anos. O referido estudo envolveu a realização de 60 entrevistas

semiestruturadas, em três zonas do país (Porto/Gaia, Lisboa e Alentejo/Algarve) bem como a análise do quadro legislativo e político e das representações mediáticas da deficiência. As entrevistas foram realizadas por 12 inquiridores/as especificamente formados/as para o efeito, todas pessoas com deficiência. O facto da equipa de inquiridores ser constituída apenas por pessoas com deficiência constitui um ponto forte da abordagem do DRPI, na medida em que proporciona uma atmosfera de confiança recíproca, empoderamento e empatia entre entrevistadores e entrevistados, que facilita a partilha de experiências num contexto de rigor metodológico.

A dimensão de amostra foi considerada adequada tendo em conta a natureza da investigação, que se focaliza essencialmente na compreensão do sentido, do contexto e dos processos envolvidos nas experiências de direitos humanos das pessoas com deficiência. À luz desta perspetiva, uma abordagem qualitativa com recurso a entrevistas intensivas e aprofundadas, aplicadas a amostras relativamente reduzidas, tem sido preferida nos projetos DRPI à utilização da abordagem quantitativa, baseada em amostras de grande dimensão. Assim, se é certo que a amostra utilizada não é estatisticamente representativa da população portuguesa com deficiência, dado o cuidado que foi colocado no desenho do plano de amostragem e no recrutamento dos participantes, bem como a rigorosa metodologia qualitativa seguida na recolha e análise dos dados, permitem extrair deste estudo um conjunto de informações aprofundadas que ilustram de um modo muito detalhado os obstáculos que se colocam às pessoas com deficiência no exercício dos seus direitos humanos.

Os participantes deste estudo foram recrutados através das organizações parceiras, utilizando uma abordagem mista que combinou a técnica bola de neve, uma estratégia de amostragem reconhecida pela sua capacidade de alcançar grupos marginais e isolados (Lopes et al., 1996) com a amostragem estratificada não-representativa (Trost, 1986). Esta técnica, proposta por Trost (1986), garante a máxima diversidade nas variáveis independentes consideradas mais relevantes para os objetivos do estudo, assegurando assim o controle dos potenciais enviesamentos da amostragem bola de neve. Nesta pesquisa foram identificadas como fundamentais três variáveis independentes – o tipo de deficiência, o sexo e o grupo etário – à qual se adicionou a variável habilitações literárias. Foi assim construída uma grelha combinando o tipo de deficiência com cada uma das outras variáveis. Utilizando as estatísticas disponíveis sobre pessoas com deficiência em



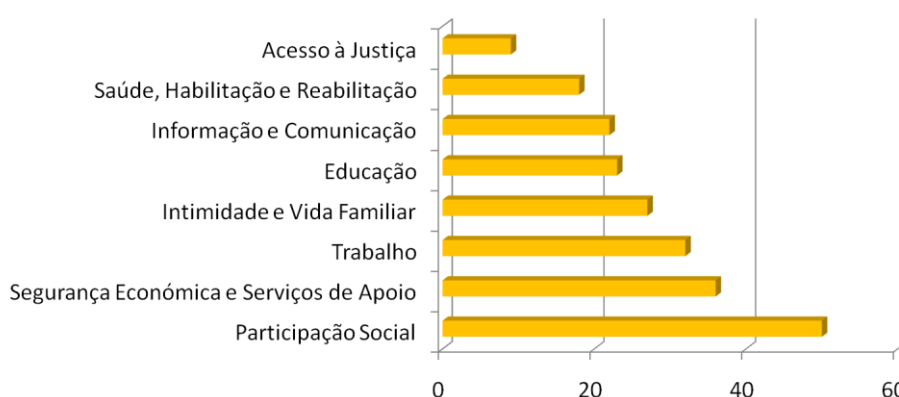
Portugal, nomeadamente os resultados dos Censos 2011, das Estatísticas sobre o Emprego - Modulo ad hoc, 2012, e do Estudo de Caracterização da População com Deficiência (Sousa et al., 2007), as diversas células resultantes da grelha foram preenchidas com o número desejável de sujeitos a entrevistar. De acordo com a técnica bola de neve, os participantes foram recrutados a partir das organizações parceiras, tendo em conta os critérios definidos nas grelhas. As entrevistas só se realizaram após confirmar a disponibilidade e obter o consentimento informado dos potenciais entrevistados.

A entrevista semiestruturada inicia-se com duas perguntas abrangentes: “O que lhe trouxe mais satisfação na vida nos últimos cinco anos? E quais os principais obstáculos ou barreiras que enfrentou?” Habitualmente os entrevistados nomeiam duas ou três situações que os inquiridores depois aprofundam para compreender as suas interligações com princípios dos direitos humanos. Este formato tem a vantagem de permitir aos entrevistados selecionarem os temas que pretendem abordar. Em lugar de impor uma bateria de questões e condicionar os respondentes a focalizarem-se sobre instâncias específicas de violação dos direitos humanos, o guião de entrevista do DRPI ajuda os investigadores a compreender o sentido que os direitos humanos adquirem na vida das pessoas com deficiência.

Com a duração média de uma hora, as entrevistas gravadas foram integralmente transcritas e depois codificadas e analisadas com o apoio do *software* de análise qualitativa NVivo 10. Uma grelha de codificação, também desenvolvida no âmbito do projeto internacional, guiou a codificação e análise dos dados. A grelha compõe-se de vários temas e subtemas, que por seu turno se subdividem em múltiplos códigos. O principal tema intitula-se “Implicações em Direitos Humanos”. Este tema é utilizado para enquadrar os relatos recolhidos nas entrevistas numa ótica de direitos humanos. Os subtemas permitem categorizar os relatos de experiências de vida em oito domínios: acesso à justiça, educação, privacidade e vida familiar, segurança económica e apoios sociais, informação e comunicação, participação social, saúde habilitação e reabilitação, e trabalho. Em cada um destes domínios, os códigos captam a realização ou negação de cinco princípios de direitos humanos: *autonomia, dignidade, participação inclusão e acessibilidade, não discriminação e igualdade, e respeito pela diferença*. A grelha de codificação fornece uma definição detalhada do significado de cada um destes códigos, tanto no seu polo positivo (afirmação do princípio em causa) como no negativo (respetiva

violação ou negação). Para além deste tema, foram ainda examinadas as respostas individuais a situações de abuso e discriminação bem como as perceções sobre as causas sistémicas de discriminação com base na deficiência. De seguida apresentam-se alguns resultados obtidos com este estudo.

Considerando o conjunto de experiências que nos foram relatadas, tanto positivas como negativas, foi nos domínios da **Participação Social**, da **Segurança Económica e Serviços de Apoio** e do **Trabalho**, que este estudo recolheu maior número de situações, abrangendo respetivamente 83% (50), 60% (36) e 53% (32) dos entrevistados, conforme apresentado no gráfico 2.



**Gráfico 2** – Número de Relatos Recolhidos, por domínio

Neste estudo a **Participação Social** é compreendida em sentido lato, incluindo todas as interações e experiências que decorrem no acesso a espaços públicos, no quadro da vida cultural e da vida política, no desporto e em atividades de recreação e lazer. Assim, trata-se de um domínio muito abrangente o que poderá, em parte, explicar a expressão tão significativa de relatos neste domínio. No entanto, a magnitude da incidência de testemunhos de desvantagem e tratamento diferencial, evidencia igualmente que este constitui um domínio onde as pessoas com deficiência veem os seus direitos frequentemente negados e violados.

Entre os obstáculos mais frequentemente enunciados neste domínio figuram os seguintes: barreiras no acesso ao meio edificado, à via pública e aos sistemas de transporte, bem como aos sistemas de informação e comunicação, barreiras no acesso ao voto e discriminação no exercício do direito de voto; persistência de barreiras sociais e

insuficiência e desadequação de respostas sociais sobretudo para a promoção da vida independente. A este propósito um entrevistado confidenciava:

*As minhas tarefas de higiene demoram ainda algum tempo e o serviço só começa às 8h - excepcionalmente, porque a regra é começar às 9h, abriram uma exceção para o meu caso - mas mesmo assim, só chego ao trabalho por vezes às 11h e muitas vezes até às 11h30, o que me causa um transtorno enorme. Por outro lado, ao deitar, eu não recorro ao serviço porque muitas vezes elas acabam o serviço e eu ainda estou no trabalho. Por vezes acabam às seis, levam as pessoas a deitarem-se às seis, sete, oito. (Afonso, 45 anos)*

Um elevado número de relatos incidiu de seguida sobre o domínio da **Segurança Económica e Serviços de Apoio**. As experiências individuais negativas neste domínio são, essencialmente, caracterizadas pela exclusão dos mecanismos de proteção social e pela falta de apoio e assistência para as necessidades relacionadas com a deficiência. O muito baixo nível das prestações financeiras associadas à deficiência, a ausência de uma política nacional de apoio à vida independente, a excessiva burocracia e morosidade dos processos de atribuição de dispositivos e tecnologias de apoio e insuficiência dos orçamentos anuais atribuídos e a persistência de uma lógica assistencialista no funcionamento de serviços públicos de ação social são as dificuldades mais frequentemente referidas. A insuficiência de meios económicos e sobretudo de apoios relacionados com a promoção da vida independente, relatada por mais de um terço dos entrevistados, tem como consequência a exclusão social e o isolamento das pessoas com deficiência, como este entrevistado explicava:

*Uma das razões de eu ficar em casa eu acho que é mesmo a falta de meios para me deslocar sozinho. Porque a minha doença é um bocado chata, e para fazer qualquer coisa preciso de um acompanhante ou algo do género e, neste momento, as únicas pessoas que tenho que me possam acompanhar são os meus pais e os meus pais trabalham, não é? E não têm disponibilidade para ir comigo. (Francisco, 29 anos)*

As situações de negação ou violação dos direitos das pessoas com deficiência, relacionados com o **Trabalho**, encontram também significativa expressão entre os entrevistados, constituindo o terceiro domínio com maior peso de relatos negativos neste estudo (53%).

As situações reportadas revelam que as pessoas com deficiência são frequentemente desvalorizadas e rejeitadas no mercado de trabalho e na progressão na carreira, e não veem reconhecidas as suas competências, como explicita o seguinte entrevistado:

*Fui-me inscrever numa empresa de vigilância, mal me encararam, ele olhou para mim e disse: " Não, nós não precisamos de pessoas... queremos pessoas bem apresentáveis e o senhor não tem aquela apresentação que nós aqui desejaríamos, por isso, não vale a pena nem tentar!". E foi difícil, foi difícil ouvir isso... foi difícil. (...) Nem sequer me deram essa oportunidade, simplesmente a minha aparência foi motivo para não me aceitarem. (João, 45 anos)*

A insuficiência de apoios financeiros e técnicos para a reabilitação profissional de pessoas com deficiência, o incumprimento das cotas de emprego na função pública, comportamentos de assédio e discriminação no local de trabalho e o uso abusivo de mecanismos de apoio por parte dos empregadores, são dificuldades que obstaculizam o acesso e progressão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, como se refere nesta passagem de uma das entrevistas realizadas:

*E eu então fui desempenhar uma função que eu até tinha algum receio que não fosse capaz a 100% derivado à minha fala e a minha dicção, que foi assumir uma receção. Graças a Deus que correu tudo muito bem. (...) Subitamente, embora no penúltimo dia eles tivessem manifestado todo o interesse em ficar comigo, o que é certo é que não ficaram. E não ficaram porquê? Não por não gostarem de mim profissionalmente, mas...julgavam que com aquele programa poderiam prolongar mais e era coisa que era impossível. A partir daí a responsabilidade tem que ser unicamente da empresa. "É com muita pena, gostámos muito, até correspondeu a 100%, mas ...se houvesse oportunidade de continuar neste método, nós até ficávamos consigo porque nós até precisamos de si, mas nós não temos meios financeiros e sem apoio não podemos ficar." E ainda o que mais me revolta é o Estado permitir estas situações porque saí eu e meteu lá outra pessoa. (Ana, 40 anos)*

No conjunto dos oito domínios investigados nesta pesquisa o sector da educação surge a meio da tabela, em quinto lugar, no que se refere ao número de relatos negativos recolhidos. No entanto, pela relevância e atualidade do tema, enunciamos também aqui os principais problemas encontrados. Entre estes avultam: a insuficiência na qualidade e quantidade de recursos humanos e materiais para a promoção da escola inclusiva; problemas com a utilização da ferramenta CIF como referencial para avaliar os alunos

com necessidades educativas especiais; a identificação de novas formas de segregação das crianças com deficiência através da criação das designadas ‘escolas de referência’; o fraco estímulo à participação das famílias no processo educativo dos seus filhos e a ausência de legislação que permita às crianças e jovens participar e/ou contestar decisões feitas em relação à sua própria educação; a ausência de legislação sobre serviços de apoios para os alunos com deficiência no ensino superior; e a persistência de atitudes negativas face à deficiência. Manuela, uma jovem de 17 anos, relatava--nos:

*Estive numa escola de que não gostei muito (...) porque gozavam muito comigo... tinha ali um rapaz (...) que gozava comigo, chamava-me nomes que eram asneiras, ... não vou repetir. (...) E também por eu ser deficiente. Quer dizer, por eu ter alguns problemas, chamavam-me deficiente e atrasada mental e daí eu não gostar. Estava quase sempre a chorar ... não tinha muitos amigos.*

Barreiras que se coloquem hoje à educação de crianças e jovens com deficiência podem comprometer amanhã o seu futuro, e devem por isso ser sistematicamente diagnosticadas e combatidas. Tendo em conta os compromissos assumidos pelo Estado português na assinatura da *Convenção*, elas constituem violações de direitos humanos que importa corrigir. O mesmo acontece com os obstáculos sinalizados nas áreas da participação social, do acesso ao emprego e da concretização da vida independentemente, que atrás descrevemos. Do mesmo modo, também as mudanças que possam ser introduzidas, quer no plano legislativo, quer no plano social, devem ser devidamente acompanhadas e avaliadas, para que se possa medir o seu impacto, avaliar dos progressos conseguidos e assim informar e orientar o sentido das políticas públicas.

É aliás num tal esforço que se concretiza, na sua plenitude, um programa de investigação-ação. Aliando a pesquisa à intervenção sociopolítica, este programa tem resultado na conceção de produtos de múltiplos formatos: para além dos tradicionais relatórios e artigos científicos têm assim vindo a ser elaboradas e distribuídas fichas-síntese de resultados para uso das organizações da deficiência, bem como notas de imprensa que resultaram em diversas intervenções na comunicação social, permitindo disseminar de forma mais ampla os dados obtidos. Mas destacamos, sobretudo, a este propósito o trabalho de sistematização realizado em torno da elaboração do 1º relatório paralelo de monitorização da *Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência*. Construído em parceria com as organizações que integram o Conselho Consultivo do ODDH mas amplamente distribuído na sociedade portuguesa, o relatório reúne um número assinalável de assinaturas, representando 241 associações do

movimento associativo da deficiência em Portugal. O referido relatório foi enviado ao Comité dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência em Genebra em Julho de 2015, estando disponível para consulta no respetivo *site*<sup>1</sup>.

### **Notas conclusivas**

Este capítulo procura dar conta de um programa de investigação-ação em curso, estruturado em torno da monitorização dos direitos humanos das pessoas com deficiência em Portugal e desenvolvido no quadro do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, do ISCSP, Universidade de Lisboa. Partindo de uma revisão conceptual que situa a deficiência como uma questão de direitos humanos, procedeu-se a uma breve apresentação do texto da *Convenção*, salientando neste o enfoque que é dado ao princípio e direito que assiste às pessoas com deficiência de participarem em todas as esferas da vida social e política. Participação que se alarga também, de forma muito clara no Tratado, ao envolvimento ativo das pessoas com deficiência e das suas organizações na implementação e monitorização da Convenção (artº 33).

“A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos”, afirmava a filósofa Hannah Arendt. Com a adoção da *Convenção* as pessoas com deficiência, por tanto tempo ‘cidadãs e cidadãos invisíveis’ das nossas sociedades (Quinn & Degener 2002), conquistaram no plano jurídico esse direito. Falta agora concretizá-lo na prática, um processo que levará certamente mais algum tempo e no qual, estou convicta, a investigação orientada para a ação, terá certamente um papel insubstituível a desempenhar.

### **Referências Bibliográficas**

- Barnes, Colin, Geof Mercer and Tom Shakespeare. 1999. *Exploring disability: A sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes, Colin, Mike Oliver and Len Barton. 2002. Introduction. In *Disability Studies today*, Colin Barnes, Mike Oliver, e Len Barton (coords.), 1-17. Cambridge: Polity Press.
- Crow, Liz. 1996. Including all our lives: Renewing the social model of disability. In *Encounters with strangers*, Jenny Morris (coord.), 206-227. Londres: Women’s Press.

---

<sup>1</sup> Para consulta do relatório siga o link:

[http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=800&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=800&Lang=en)

- Finkelstein, Vick. 1993. The commonality of disability. In *Disabling barriers: Enabling environments*, John Swain, Vic Finkelstein, Sally French and Mike Oliver (coords.), 9-16. Londres: Sage Publications.
- Lister, Ruth. 2003. *Citizenship: Feminist perspectives*. 2nd edition. Nova Iorque: University Press.
- Lopes, Claudia S., Laura C. Rodrigues e Rosely Sichieri. 1996. "The lack of selection bias in a snowball sampled case-control study on drug abuse. International". *Journal of Epidemiology* 25(6): 1267-1270.
- Oliver, Mike. 1990. *The politics of disablement: A sociological approach*. New York: St. Martin's Press.
- . 1993. Disability and dependency: A creation of industrial societies? In *Disabling barriers: Enabling environments*, John Swain, Vic Finkelstein, Sally French and Mike Oliver (coords.), 9-16. London: Sage.
- . 1996. *Understanding disability: From theory to practice*. New York: St Martin's Press.
- Organização das Nações Unidas United Nations (ONU). 1948. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Adotada e Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas 217A (III), 10 de Dezembro de 1948. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas.
- . 2006. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Resolução A/61/106 de 6 de Dezembro de 2006. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas.
- . 2007. *From exclusion to equality: Realizing the rights of persons with disabilities. Handbook for parliamentarians on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol*. Geneva: United Nations.
- Pinto, Paula e Teixeira, Diana. 2012a. *Assessing the impact of European governments' austerity plans on the rights of people with disabilities- Country report: Portugal*. European Consortium of Foundations on Human Rights and Disability.
- Pinto, Paula e Teixeira, Diana. 2012b. Relatório Nacional de Acessibilidade. ANED. Disponível em <http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/60-relatorio-nacional-de-acessibilidade>.
- Pinto, Paula (coord.), Cunha, Maria João, Cardim, Maria Engrácia, Amaro, Fausto, Veiga, Carlos, e Teixeira, Diana. 2014. *Monitorização dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência em Portugal: Relatório holístico*. Lisboa: ODDH, CAPP, ISCSP. Disponível em <http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/151-monitoriza%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-das-pessoas-com-defici%C3%Aancia-em-portugal>.
- Quinn, Gerard and Theresia Degener, with Anna Bruce, Christine Burke, Joshua Castellino, Padraic Kenna, Ursula Kilkelly and Shivaun Quinlivan. 2002. *The current use and future*

- potential of United Nations human rights instruments in the context of disability*. Nova Iorque e Genebra: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- Sachs, Albie. 1996. Human rights in the twenty first century: Real dichotomies, false antagonisms. In *Human rights in the 21st century: Prospects, institutions and processes*, Canadian Institute for the Administration of Justice (cord.), 7-19. Quebec: Editions Thémis.
- Sevenhuijsen, Selma. 1998. *Citizenship and the ethics of care: Feminist considerations on justice, morality and politics*. Londres: Routledge.
- Sousa, Jerónimo, José Luís Casanova, Paulo Pedroso, Andreia Mota, António Teixeira Gomes, Filipa Seiceria, Sérgio Fabela e Tatiana Alves. 2007. *Elementos de caracterização das pessoas com deficiências e incapacidades em Portugal*. Vila Nova de Gaia: CRPG, Centro de Reabilitação de Gaia.
- Thomas, Carol. 2004. How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society* 19(6):569-582.
- Trost, Jan E. 1986. "Statistically nonrepresentative stratified sampling: A sampling technique for qualitative studies". *Qualitative Sociology* 9: 154-57.
- UPIAS. 1976. *Fundamental principles of disability*. <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/fundamental%20principles.pdf> (acedido em 12 de Dezembro de 2007).



# La respuesta educativa a la discapacidad visual -Caminos para aprender a enseñar

Jerónima Ipland García<sup>1</sup>

## Resumo

La educación de niños ciegos y discapacitados visuales parte de la filosofía de que todos los niños tienen el derecho a ser educado dentro de un ambiente lo menos restrictivo posible. Los nuevos planes de estudio marcados por el Espacio Europeo de Educación Superior determinan un diseño formativo en el que las competencias profesionales adquieren un papel protagonista en el nuevo currículum. Se hace necesaria dar una formación al profesorado para que puedan dar una respuesta eficaz al alumnado con discapacidad visual, abarcando un conocimiento profundo en los aspectos psicoevolutivos de la persona interrelacionado con habilidades sociales, braille, material didáctico y orientación y movilidad, etc.. El objetivo principal de esta formación es la de poner en conocimiento del alumnado universitario materiales y útiles didácticos específicos para ciegos y discapacitados visuales para que los futuros profesores de cualquiera de las titulaciones puedan saber enseñar.

**Palavras-chave:** Educación especial, atención a la diversidad visual, formación para atender a la diversidad.

## Introdução

Partiendo de la experiencia adquirida a través de actividades docentes con alumnos ciegos o discapacitados visuales en centros educativos, en los cuales se denotaba la importancia de adquirir un amplio conocimiento por parte de los futuros profesores con respecto a la respuesta educativa que debe recibir un invidente y/o discapacitado visual. Es por ello que consideramos necesario enseñar a elaborar, crear o adaptar materiales para estos alumnos y que a su vez sirvan para todos los alumnos de una clase. Por ello, el objetivo principal del presente trabajo se ha enfocado con la finalidad de enseñar a los profesionales implicados en la enseñanza a conocer y a sus alumnos a elaborar

---

<sup>1</sup>Universidad de Huelva, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, [ipland@uhu.es](mailto:ipland@uhu.es)

personalmente estos materiales partiendo de los requisitos que conlleva el que esté dirigido a invidentes y discapacitados visuales sin olvidar que deben servir para Todos/as.

No debemos olvidar que el futuro profesor debe tener un amplio conocimiento de los aspectos psicoevolutivos del alumno ciego o discapacitado visual con el fin de que el proceso se convierta en un Todo con una interrelación constante entre otras disciplinas.

En este proceso de adaptación y convergencia se reflejan los cambios y la aplicación de nuevas estrategias metodológicas de los sistemas de enseñanza y aprendizaje, y como consecuencia de los mismos intentamos exponer los procesos que conlleva este aprendizaje. adquiriendo una formación a través de metodologías activas que faciliten adquirir las competencias profesionales que su formación exige.

## APRENDEMOS A ENSEÑAR

La educación del alumnado ciego y discapacitado visual parte de la filosofía de que todos tienen el derecho a ser educados dentro de un ambiente lo menos restrictivo posible, una discapacidad no debería ser la razón para excluir al individuo de participar en actividades que hubiera desarrollado si no existiera la discapacidad. La universidad, la formación inicial debe tener la función de planificar, coordinar y controlar los conocimientos, es decir saber hacer. Consideramos que los estudiantes de Grado, Educación Social, Psicopedagogía, Psicología, etc. además de adquirir un amplio conocimiento teórico sobre la evolución y desarrollo de este déficit sensorial visual, puedan planificar el proceso educativo de sus alumnos/as y estén a su vez facultados para proporcionar criterios que faciliten una intervención didáctica adecuada a nivel de praxis, así como el conocimiento del material tiflológico y tiflotecnológico.

Se debe aprender a enseñar desde diferentes perspectivas, a reflexionar sobre la práctica, lo que implicará seleccionar materiales, estrategias y metodologías en cada propuesta de enseñanza inclusiva. La atención a la diversidad y el conocimiento de las necesidades educativas de los alumnos, en este caso ciegos y discapacitados visuales es un compromiso que las políticas educativas han asumido desde la LISMI (1982) y que se han confirmado desde la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994), la Carta de Luxemburgo de la UE (1997), la Declaración de Madrid (2002), la LIONDAU (2002) así como las sucesivas legislaciones educativas hasta nuestros días. Todo ello exige que el futuro profesor en su formación inicial reciba en su formación obligatoria la capacitación

para organizar y aplicar medidas precisas que posibilite la adecuada atención a las necesidades educativas especiales (naee) de los alumnos/as.

Es necesario sensibilizar al futuro maestro, educador social, psicopedagogo, magisters sobre las necesidades educativas que pueden derivarse del déficit sensorial visual.

Dentro de los aspectos importantes a tener en cuenta destacamos tres grandes apartados

## QUÉ DEBEMOS APRENDER PARA PODER ENSEÑAR

### - COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTO

- Sensibilizar al futuro maestro sobre las necesidades educativas que puedan derivarse de la discapacidad sensorial visual;
- Conocer los aspectos psicoevolutivos y de desarrollo del niño/a con deficiencia visual. Ello facilitará trabajar al compás de su estado de desarrollo y evolución (Ipland, J. 2002);
- Planificar el proceso de acción educativa que debe llevarse a término en los/as alumnos/as con deficiencia visual en la escuela. El alumnado deberá aprender a enseñar desde diferentes perspectivas a reflexionar sobre la práctica, lo que implicará una selección de materiales, estrategias y metodologías en cada propuesta de enseñanza inclusiva. (Ipland & otros. 2000) Proporcionar criterios para priorizar las intervenciones didácticas y organizativas en este ámbito educativo;
- Conocer las nuevas tecnologías tiflotecnológicas y su utilización. Con el fin de que el alumno se familiarice con las mismas desde un principio;
- Saber utilizar material básico para el aprendizaje tal como: Máquinas Perkins, bastones, ruletas, cajas de aritmética, pautas, estuches de dibujo, etc. El profesional docente debe conocer todos los materiales, la aplicación y uso de

los mismos con el fin de que el alumnado tenga en todo momento el material adecuado a sus necesidades;

- El tacto y la audición se convierten en los elementos principales para acceder a la información. El deseo de que estas personas participen de la realidad, de que puedan percibir de lo que no pueden percibir con la vista, ha significado que estos sentidos adquieran gran importancia para la asimilación del mundo que les circunda. El tacto es, para las personas ciegas y deficientes visuales, el medio de participar de la cultura y contribuir a la misma, es además un medio educativo a todos los niveles;

La audición conferirá la información de medio, sentido de la cercanía y lejanía, facilitará la orientación.

#### COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES O METODOLÓGICAS:

- Proporcionar criterios para priorizar las intervenciones didácticas y organizadoras en este ámbito educativo;
- Adquirir un dominio básico de los recursos educativos más importantes con el fin de estimular el aprendizaje y el desarrollo personal de estos alumnos a través de los materiales creados;
- Saber elaborar y adaptar materiales para alumnos/as con problemas visuales;
- Desarrollar conocimientos relacionados con la enseñanza de la orientación y la movilidad;
- Adquirir estrategias para el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado con deficiencia visual;
- Adquirir conocimientos relacionados con la lectoescritura en el deficiente visual: El braille (escritura a mano y escritura a máquina);
- El sistema de lectoescritura BRAILLE;
- Este sistema es el principal elemento de acceso a la cultura. Aunque han aparecido otros recursos tecnológicos, el braille sigue siendo el medio más utilizado para que los invidentes logren su formación;

- Este método basado en seis puntos cuyo aprendizaje requiere previamente un desarrollo amplio del tacto, lateralidad, etc. así como un proceso no fácil de discriminación táctil de los puntos a través de la yema de los dedos ( índices de cada mano). Se considera a uno el dedo lector y al otro su acompañante;
- La calidad de los libros escritos en braille deberá ser óptima. Se recomienda que al alumnado escolarizado en los centros educativos tengan el mismo libro que el resto de sus compañeros, pero que deberá ser transcrito a braille;
- Los formatos, tamaños etc. exigirá pensar en las necesidades de las personas a las que va dirigido Los libros para los niños deben ser atractivos, manejables y motivar.

#### COMPETENCIAS RELACIONALES O SOCIALES:

- Fomentar actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con n.e.e. de carácter visual dentro del currículum ordinario;
- Fomentar modelos de actuación para mejorar la calidad de vida de los ciegos y discapacitados visuales;
- Estimular actitudes positivas ante los profesores, alumnos, materiales de la clase;
- Propiciar disposiciones para compartir e intercambiar experiencias;
- Fomentar el trabajo cooperativo.

#### COMO APRENDER A ENSEÑAR

- Se utilizará el método activo y participativo;
- Se trabajará en grupo e individualmente;
- Los trabajos serán prácticos en función de la formación teórica adquirida;
- Se fomentará la creatividad y la adaptación de materiales;
- Se desarrollarán estrategias metodológicas a fin de trabajar aspectos relacionados con las habilidades sociales, braille y orientación y movilidad para responder a las necesidades del alumnado;
- Se utilizarán materiales y recursos facilitados por la ONCE;

Todo ello proporcionará la posibilidad de conocer y contactar con los recursos básicos humanos existentes - tanto a nivel interno educativo como externos,- así como los poder crear materiales didácticos para los mismos. Una vez que el alumnado ha conocido las características propias de la deficiencia visual completará sus conocimientos elaborando y/o adaptando materiales y poniendo en práctica estrategias metodológicas que estas personas necesitan, con el objetivo de facilitar su aprendizaje. Pondremos al alumnado estudiante la posibilidad de estar en contacto con profesionales especialistas en ese campo que faciliten a través de su experiencia un conocimiento de sus prácticas

La participación de la O.N.C.E. en España, como entidad principal en la atención a la ceguera y deficiencia visual, es un garante para la calidad del aprendizaje de los alumnos/as que reciben una docencia real y práctica que les pone en contacto con recursos que le facilitarán posteriormente una respuesta educativa adecuada a las necesidades de la deficiencia visual y ceguera.

Desde otra perspectiva la interrelación de esta formación con otras disciplinas enriquece al alumnado tanto en la teoría como en la práctica ante la atención a la diversidad en sus necesidades educativas especiales. No encontramos mejor manera de invitar al alumnado a la comprensión de que las necesidades educativas constituyen una situación a resolver y dar respuestas por parte de los tutores. Nos quedan retos por alcanzar pero consideramos que una formación inicial sólida, una interrelación constante entre Familia/ Escuela/ Equipos Externos son tres puntales básicos en este proceso que nos lleva a una respuesta educativa para Todos y Todas.

### **Referências Bibliográficas**

- Ipland, J. & otros (2000): *Educación y deficiencia visual*. Huelva, Hergue.
- Ipland, J. & otros (2002): *Interdisciplinarietà y Deficiencia Visual*. Huelva, Hergue.
- Ainscow, M. (2008): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Rath, W. (1987). *Sehbehindertenpädagogik*. Berlín. Kohlhammer
- Ipland, J. (1998-2015) *PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE*, presentados en la Universidad de Huelva.

# Inclusión educativa: Una escuela para todos

Fernando Peñafiel Martínez<sup>1</sup>

## 1. Introducción

La educación de personas no siempre se ha entendido igual. La problemática de la educación especial, no es su conceptualización, sino la definición de unos parámetros de intervención. Parámetros que nunca han estado unificados.

Cada momento histórico ha planteado la educación especial desde una perspectiva diferente. En España va a ser un referente básico la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Sus planteamientos son los que hoy día se están llevando a cabo. Concretamente, y como ejemplificación podemos señalar que en Andalucía, en 1994, la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional elaboró un documento: “La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo”, con un doble objetivo:

- Sentar las bases para desarrollar y concretar un nuevo modelo y una nueva filosofía en donde tuvieran cabida todos los alumnos /as escolarizados en nuestros centros. Y en segundo lugar,
- Proporcionar a los profesionales de la educación, en general y a los especialistas de educación especial en particular, un material básico para la intervención y un vínculo de acción con otros profesionales.

Con la LOGSE, la sociedad puso marcha una serie de mecanismos de asentimiento de valores: diversidad, igualdad, justicia, equidad, derechos... El objetivo de la ley era integrar esos valores en los currículum académicos para de esa forma desarrollar un nuevo modelo de sociedad y de hombre. Parte de una realidad muy concreta, la sociedad es diversa y, por lo tanto, la escuela debe ser un reflejo de ésta. Por lo tanto tenemos que asumir POSITIVAMENTE esta característica:

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada, [penafiel@ugr.es](mailto:penafiel@ugr.es)

“Educar para la democracia es educar en y para la  
diversidad”

Ello implicaba, tener que conocer los intereses, las motivaciones, ritmos de aprendizaje y capacidad de TODOS los alumnos escolarizados en las aulas a la vez que compensar las posibles situaciones que generaban desventaja y discriminación. De esta forma se garantiza un derecho constitucional:

El derecho de TODOS a la educación y en las mismas condiciones

Pero haciendo un poco de historia, es a partir de los años 60 cuando los países europeos empiezan a plantearse la conveniencia de integrar a los alumnos con deficiencias. Surge un proceso de sensibilización socio-político-educativo que:

- Rompe el miedo de los docentes a trabajar con estos alumnos.
- Consolida un mayor esfuerzo de aceptación social.
- Cambia la actitud de los padres hacia la socialización de sus hijos.
- Se consolida la idea de que con la integración se benefician muchos

sectores:

- Los propios alumnos con deficiencia, que aprenden mejor en interacción.
- Los alumnos “normales” desarrollando actitudes de respeto, solidaridad y participación.
- Los profesores, tutores y especialistas ya que aumentan los niveles de competencia profesional.
- El sistema educativo, al tener que generar procesos de innovación y renovación educativa.
- Por último, la sociedad en general, ya que esta se convierte en más justa y tolerante.

Pero también es cierto que este proceso de integración generó *desajustes* organizativos y curriculares que afectaron al propio proceso de integración. De ahí que las grandes objeciones vendrán dadas desde la concepción de que el centro educativo debe ser *competitiva*, como la propia sociedad.

Ante este planteamiento, es importante señalar también, el papel de la formación y desarrollo de actitudes positiva, responsables y solidarias en el profesorado. Una actitud



positiva del profesorado hacia la integración implica un compromiso con los alumnos. Nos podemos encontrar profesorado con una actitud:

<b>ACTITUDES NEGATIVAS</b>	<b>ACTITUDES POSITIVAS,</b> pero que no ayudan al alumnado
El NO como actitud intransigente (segregación) el NO como comodidad, el NO, porque no sé atenderlos, el NO porque no aprenden el NO porque entorpecen a los demás, el NO por pasotismo, por resistencia a los cambios Y el NO por estrés.	el SI por afecto, apego o simpatía, el SI por benevolencia, tolerancia, el SI pero haciéndolo muy difícil, gasta demasiada energía, se “quema”, el SI ideológico, pero sin compromiso profesional, y por último
<b>el SI profesional, el único deseable y correcto</b>	

## 2. EL MODELO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La diversidad es una de las características más peculiares de la condición humana. Pero esa diversidad es considerada como un *problema* cuando se manifiesta en grado de desigualdad. La igualdad y la diversidad son dos principios fundamentales que nuestro sistema educativo debe garantizar. Respetar la diversidad, implica potenciar y/o compensar algunas de las variables que originan las diferencias y que conllevan situaciones de desventaja respecto de los demás.

### 2.1. Escuela comprensiva y atención a la diversidad

La LOGSE y la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) han apostado por una clara opción en favor de una escuela comprensiva y abierta a la diversidad.

Una escuela comprensiva se caracteriza por realizar una misma y única propuesta curricular para todo los niños de un mismo tramo de edades (hasta los 16 años). Esta oferta de una cultura común requiere una respuesta adecuada a las diferencias y características particulares de los alumnos y alumnas. Comprensividad y diversidad no constituyen principios antagónicos sino complementarios. La educación debe asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que

se dan en la realidad educativa y así compensar desigualdades y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.

## 2.2. Las fuentes de la diversidad

Las manifestaciones o fuentes de la diversidad en el ámbito escolar son múltiples. Las diferencias entre los individuos y los colectivos humanos se manifiestan en aspectos muy variados. Aunque NO todas las diferencias entre los individuos y los grupos tienen la misma relevancia para la intervención educativa. (Ver cuadro).

<b>EXPERIENCIAS</b>	<b>MOTIVACIONES</b>	<b>INTERESES</b>	<b>CAPACIDADES</b>	<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>
<b>ESTILOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>MULTICULTURALIDAD</b>	<b>RITMOS DE TRABAJO</b>	<b>EXPECTATIVAS ANTE EL APRENDIZAJE ESCOLAR</b>	

## 3. EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA INCLUSIVA SUPERADORA DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

En la actualidad, nos encontramos ante el desarrollo de una nueva propuesta de marco de actuación: La Escuela Inclusiva.

Podemos definir la inclusión como un movimiento integrador radical, que supera la dicotomía integración “sí” o “no”, en donde todos los alumnos se escolarizan en sus centros de referencia, en donde se atenderán todas las necesidades, dentro del marco de una educación de calidad en una escuela para todos.

La escuela inclusiva asume como objetivos:

- ✓ Desenmascarar el supuesto avance que la integración hacia valores democráticos;
- ✓ Paliar las situaciones de desintegración y exclusión;
- ✓ Superar, de una vez, el enfoque deficitario /médico;
- ✓ Búsqueda de una mayor equidad y justicia curricular;
- ✓ Reivindicar una educación de calidad para todos;
- ✓ Reivindicar una escuela para todos (no sólo para los discapacitados);

- ✓ Defender el principio de normalización;
- ✓ Apostar por educar en ambientes no restrictivos;
- ✓ Ofrecer una respuesta real educativa a la diversidad;
- ✓ Desterrar, por fin, el etiquetaje y la categorización;
- ✓ Enfatizar el papel de los recursos y los apoyos;
- ✓ La inclusión es el paso para conseguir una verdadera integración social.

## Qué pretende la Escuela Inclusiva? Cuáles son sus objetivos?

- El punto de reflexión se centra en el alumno.
- Éste es capaz de construir su propio conocimiento.
- Aprende a través de la experiencia, generando ese conocimiento.
- El alumno aprende cómo se aplican los conceptos, analiza la información, resuelve problemas,...
- Los principios en los que se sustenta este movimiento parten de tres dimensiones:

Reconoce las  
capacidades del  
alumnado.

Focaliza esas  
capacidades hacia  
el aprendizaje.

Genera reflexión y  
potencia la equidad  
y la participación.

Existen una serie de razones, por las que se define una conciencia a favor de la inclusión como marco de intervención:

- ✓ La idea de pertenencia a un grupo y de que todos pueden aprender en la cotidianeidad del centro;
- ✓ Todos se rigen por las mismas reglas: igualdad, justicia y respeto;
- ✓ Adaptación de la enseñanza a las peculiaridades del alumno y flexibilización de la intervención;
- ✓ Recepción de los apoyos dentro del aula ordinaria;

- ✓ La comprensión de las diferencias es la base del respeto y del enriquecimiento mutuo;
- ✓ Comenzaremos haciendo referencia al Capítulo I del Título preliminar de la Ley Orgánica de la Educación del año 2006, pues no puede servir de pilar para todo el planteamiento que posteriormente vamos a desarrollar.

**L.O.E**  
(TÍTULO PRELIMINAR, CAPÍTULO I)

«El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidas en ella, se inspira en los siguientes principios»:

- **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN** para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- **LA EQUIDAD**, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación.
- La concepción de la educación como un aprendizaje que se desarrolla durante **TODA LA VIDA.**
- **LA FLEXIBILIDAD PARA ADECUAR** la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

Es evidente que los principios por los que se rige la educación van cambiando en función del modelo de sociedad. En las sociedades democráticas la educación es un derecho de todos que se garantiza a través de la escolarización obligatoria. Siempre, debe ser sometida a los principios de igualdad y libertad, si bien este derecho no se alcanza por todos, ni de igual forma. (No todas las personas se benefician de igual modo).

Es importante introducir programas de innovación para mejorar las prácticas docentes, aunque una no adecuada integración curricular afecte a alumnos con trastornos o alteraciones, reivindicando la capacidad de la escuela para potenciar habilidades y capacidades, fortaleciendo de esta forma el desarrollo integral del alumnado.

Si queremos una “escuela para todos”, que sea útil para todos, debe garantizar, aquellos escenarios y entornos de aprendizaje que sean capaces de desarrollar

experiencias educativas valiosas y significativas. Y algo muy importante, los profesionales de estos centros deben compartir, no sólo experiencias educativas, sino también valores e ideales de “como aprender“ y “cómo enseñar”.

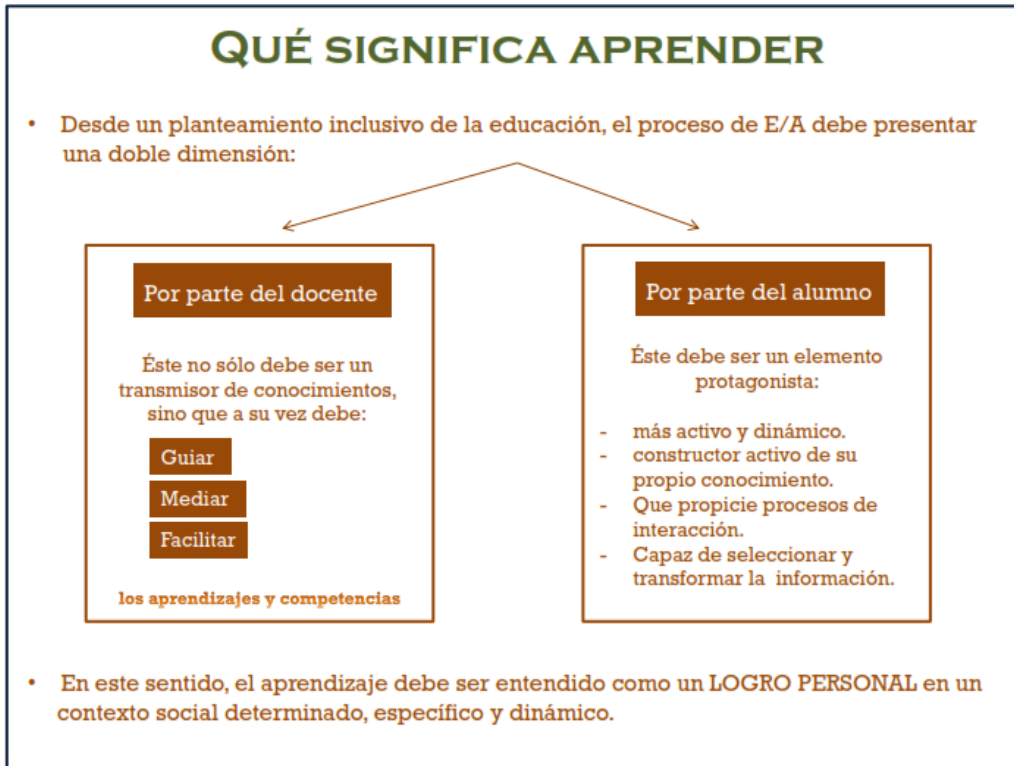
Hasta hace muy poco tiempo se ha entendido que el docente era un mero transmisor de conocimientos, que dirigía y gestionaba todo el proceso de enseñanza aprendizaje, y que el alumno era el elemento que aprendía, aunque de una forma pasiva. Pero esto no es cierto.

Desde un modelo inclusivo, el docente no SÓLO debe ser un transmisor de conocimientos sino que a su vez debe ser:

- ✓ Facilitador de aprendizajes;
- ✓ Mediador del sujeto con su entorno;
- ✓ Guía de la tarea docente;
- ✓ Responsable formativo;
- ✓ Facilitador de iniciativas;
- ✓ Protagonista de la responsabilidad indagadora;
- ✓ A la vez que tener la capacidad de proporcionar aquellas competencias necesarias para una perfecta integración socio laboral de sus alumnos.

Mientras, el alumno debe cambiar su rol y ser el actor principal de su propio aprendizaje y desarrollo:

- Debe ser un agente activo y comprometido que desarrolle un aprendizaje autónomo y cooperativo, proponiendo y defendiendo sus ideas;
- Debe ser un elemento constructor activo de su propio conocimiento;
- Debe ser responsable de su proceso de aprendizaje porque está en permanente actividad mental no sólo cuando descubre y experimenta sino también cuando escucha al profesor;
- Debe propiciar la interacción entre alumno y profesor;
- Debe ser capaz de seleccionar y transformar la información, construyendo hipótesis y toma decisiones;
- Debe poseer estructuras mentales previas que se modifican a través del proceso de adaptación;
- Etc.



En una “Escuela para todos”, es decir en una escuela inclusiva, y siguiendo los planteamientos de DEWEY, el esquema sería:



Partir de dos grandes principios de sustentan todo aprendizaje: como son la EXPERIENCIA y la INTERACCIÓN. Cuando hacemos referencia a la experiencia estamos constatando, tanto, las prácticas y hábitos personales como los acontecimientos sociales, y que junto a dos elementos básicos de los procesos de Interacción, como son las relaciones y los intercambios conforman un modelo de aprendizaje que supone:

- la construcción colectiva del conocimiento;
- Un aprendizaje significativo y relevante para el desarrollo integral del alumno, y
- La comprensión del mundo que nos rodea a través de nuestras experiencias.

En definitiva, delimitar los tres grandes principios del constructivismo: aprender a buscar significados, construir esos significados, y para enseñar hay que conocer los procesos mentales de cada sujeto.

Hablábamos de dos planteamiento: cómo enseñar y CÓMO APRENDER. Hemos visto el primero e intentaremos abordar el segundo preguntándonos, cuáles son las pautas para enseñar en el marco de la escuela inclusiva.

## - QUÉ SIGNIFICA ENSEÑAR -

- Enseñar es un proceso difícil y complejo.
- Como hemos señalado anteriormente, el docente debe actuar como:
 

Guía de los procesos educativos	Mediador entre el alumno y su contexto	Facilitador de los aprendizajes
---------------------------------	--	---------------------------------
- Los profesores deben ser conscientes de su propia realidad: posibilidades, expectativas, sesgos y prejuicios.
- Si pretendemos una "escuela para todos" tendremos que dinamizar todos los procesos que en ella se puedan producir:
 

Potenciando estrategias y Medidas de acción	Utilizando recursos diversos	Tener una actitud y disposición abierta y flexible
---	------------------------------	--
- Para ello los **DOCENTES** deben
 

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocer la realidad individual y social de los alumnos.</li> <li>✓ Asumir que TODOS los alumnos pueden aprender.</li> </ul>	}	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compensación de desigualdades.</li> <li>Igualdad de oportunidades.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organizar la respuesta educativa</li> </ul>	}	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar estrategias de enseñanza adecuadas y eficaces: agrupamientos flexibles, proyectos, talleres, seminarios, rincones, grupos de trabajo, tutoría entre iguales, role play y webquests (realización de tareas aprovechando los recursos de la red)</li> </ul>

Pero la docencia es un arte. Un arte donde sus profesionales deben ser conscientes de su propia realidad, es decir de sus propios sesgos y prejuicios o de sus posibilidades y expectativas. En cualquier caso si pretendemos una “escuela para todos” tendremos que dinamizar todos los procesos que en ella se puedan producir, para facilitar una adecuada escolarización, en donde los recursos que se utilicen se adecuen a las necesidades de los alumnos y a las metodologías utilizadas por los docentes, a la vez que asumir una actitud positiva hacia los alumnos, desarrollando una disposición abierta y flexible de las demandas que nos plantean por parte de todas las estructuras.

Pero también los profesores se benefician. Desde un planteamiento inclusivo del proceso de enseñanza se:

- Facilita una mayor sensibilización entre los docentes;
- Propicia una superación de las prácticas cotidianas y rutinarias;
- Estimula al profesorado a innovar y generar nuevas estrategias docentes;
- Promueve mayores cotas de indagación e investigación;
- Propicia la incorporación de nuevos contenidos;
- Facilita el desarrollo de estrategias;
- Favorece contextos de intervención colaborativa;
- Contribuye al mayor y mejor desarrollo profesional;
- Asegura una mayor dotación de recursos.

Por ello, los docentes debemos conocer la realidad individual y social de los alumnos, asumir que TODOS los alumnos pueden aprender. Será necesario organizar la respuesta educativa en base a dos objetivos: compensando las posibles desigualdades y potenciando la igualdad de oportunidades y diseñar estrategias organizativas de enseñanza adecuadas y eficaces:

Agrupamientos Flexibles	Proyectos	Talleres	Seminarios	Rincones
Grupos de Trabajo	Tutoría entre Iguales	Role Play	Webguests (Realización de tareas aprovechando los recursos de la red)	

Se hace evidente una clara diferenciación entre los modelos de enseñanza, que muchos autores clarifican señalando una serie de divergencias muy significativas. Así:



## Dewey, diferencia entre

ENSEÑANZA TRADICIONAL	ENSEÑANZA INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frente a la imposición.....</li> <li>- Disciplina externa.....</li> <li>- Aprendizajes a partir de textos....</li> <li>- La adquisición de conocimientos como fin.....</li> <li>- Prepararse para el futuro.....</li> <li>- Objetivos estáticos y materiales fijos....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión y desarrollo de la individualidad</li> <li>- Actividad libre</li> <li>- Aprendizaje por experiencia</li> <li>- Entender los contenidos como medios.</li> <li>- Aprovechar las oportunidades</li> <li>- Familiarizarse con el mundo cambiante</li> </ul>

Como podemos observar y señalado con anterioridad, la escuela desde este nuevo planteamiento hace hincapié en cuatro grandes pilares: reconocimiento de las capacidades del alumnado, focalización de esas capacidades y responsabilidades de este a la hora de construir su propio aprendizaje, la posibilidad de generar reflexión en torno a la adquisición y desarrollo de competencias, y tener en cuenta la experiencia como punto de referencia.

#### 4. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO EJEMPLIFICACIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Para finalizar, situarnos en una experiencia que nace en 1995, y que podemos definir como un ejemplo de “escuela para todos”: **Las comunidades de aprendizaje.**

LAS «COMUNIDADES DE APRENDIZAJE»  
EJEMPLO DE  
ESCUELA PARA TODOS

**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

*Escuelas que desarrollan docentes y transforman comunidades*

«Es un proyecto, basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito, dirigidas a la transformación social y educativa».

Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad:

- las interacciones, y
- la participación de la comunidad.

Las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc... Pretende un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia.

Para los impulsores de este proyecto, el aprendizaje depende más de la correlación entre escuela, familia y entorno, que lo que ocurre expresamente en el aula. Parten de un presupuesto: “Todos los niños/As tienen derecho a una educación que les garantice el mayor grado de desarrollo. Para ello hay que transformar la escuela y el contexto (Vygotsky, Haberman,..)

En su dinámica se organizan grupos de trabajo, donde hay un reparto de tareas y de responsabilidades. Se organiza el aula en base a elementos innovadores. Hay un incremento del aprendizaje instrumental, dialógico, sobre competencias y desarrollo axiológico como valores, solidaridad, igualdad,...



Para finalizar, señalar que toda escuela que quiera garantizar a TODOS sus alumnos una educación de calidad debe perseguir:

□ La defensa de valores universalmente reconocidos: la humanización y la democracia. Pilares que sustentan nuestra dimensión y naturaleza personal y social;

□ Capacidad para aportar ideas y pensamientos que ayuden a la construcción de una nueva cultura escolar. Un objetivo fundamental de la educación consiste en actuar para transformar los contextos;

□ Habilidad para generar un cambio cultural que respete a las personas en su diversidad y las valore como sujetos de valor y derecho desde los principios de equidad e igualdad de oportunidades;

□ Buscar el reconocimiento de la diversidad del alumnado como un valor. Cada uno es como es y entre todos conformamos esta sociedad. Todos aportamos desde nuestras diferencias a hacer una sociedad más justa y libre;

□ Hacer del aula una comunidad de convivencia y aprendizaje, incorporando a las familias a la escuela y a las propias situaciones de aprendizaje. Sin olvidar que los escenarios y entornos de aprendizaje deben ser aquellos que favorezcan el desarrollo integral de la persona;

□ Buscar el patrimonio cultural común, diverso, comprensivo y transformador en el alumnado, o la ruptura del currículo planificado, riguroso e inflexible;

□ Lograr metodologías activas que favorezca el aprendizaje autónomo, mediante la toma de decisiones reales, y el desarrollo de estrategias para "aprender a aprender". Y por último;

□ La reprofesionalización del profesorado, para comprender y atender a la diversidad.

## PARA FINALIZAR

Manifiestar que toda escuela que quiera garantizar a **TODOS** sus alumnos una educación de calidad debe perseguir:

- Humanización y democracia.
- Construcción de una nueva cultura escolar.
- Generar un cambio cultural.
- Reconocimiento de la diversidad.
- El aula como comunidad de convivencia y aprendizaje.
- Buscar el patrimonio cultural común.
- Metodología que favorezca el aprendizaje autónomo.
- La reprofesionalización del profesorado.

### Referências Bibliográficas

- AAVV (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Ainscow, M. (2002). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Nancea.
- Albericio, J. (1997): Los agrupamientos flexibles. Barcelona: Edebé.
- Aldámiz-Echevarría, M. M. & Otros. (2000) *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Ardanaz, L. (2004). *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (2005) *Atención A La Diversidad. Programación Curricular*. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Aubert, A. & García, C (2001). Interactividad en el aula. *En revista Cuadernos de Pedagogía*, 301.
- Barnet, L., et al. (2003) *El Aprendizaje Cooperativo en Clase*. Más allá del Trabajo en Grupo. Barcelona: Graó.
- Bautista, J. M. & Moya, A. (2001). *Estrategias didácticas para dar respuesta a la diversidad: adaptaciones curriculares*. Huelva: Padilla Libros Editores&Libreros.
- Berruezo, P. P. (2005): Estrategias didácticas para responder a la diversidad. En B. Bermejo, J. Mª Fernández Batanero & J. Rodríguez Briones (Coords). *El currículo y la programación docente desde la atención a la diversidad en la ESO*. Sevilla: FETEA-UGT.

- Calvo I. & González Gil, F. (2001). Medidas de atención a la diversidad en primaria y secundaria. En actas del III Congreso *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Cardona Moltó, M. C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (1990). *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia-C.N.R.E.E.
- Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional (1.994): *La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo*. Sevilla. Servicio de publicaciones.
- Fernández Batanero, J. M. (2006). ¿Educación Inclusiva en Nuestros Centros Educativos? Sí, Pero ¿Cómo?. *Contextos educativos*, 8-9, 135-148.
- Fernández Batanero, J. M (2009). *Un curriculum para la diversidad*. Madrid: Síntesis
- Fernández, J. D. (1.997): Teoría y práctica de la integración educativa. En Sánchez, A. Torres, J. A.: *Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Gairín, J. (1.998): Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, 22-23, 239-267.
- Gallego Ortega, J. L. & Rodríguez Fuentes, A. (2011). *Bases teóricas y de investigación en EE*. Madrid: Pirámide.
- Galofre, R & Lizán, N. (2005) *Una escuela para todos: La integración educativa veinte años después*, Ediciones de la Torre.
- Garanto Alos, J. (1993): Educación para la diversidad: perspectivas de futuro. En Comes, G. Y Gisbert, M: *La necesidad de la educación para la diversidad*, Tarragona: URV.
- González, E. (1.995): *Educación en la diversidad*. Madrid. CCS.
- Gros, J. (2004) *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Morata. Madrid.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- León, M. J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para atender a la diversidad*. Madrid: Síntesis
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una Escuela sin Exclusiones. Trabajamos en el Aula con Proyectos de Investigación*. Málaga. Aljibe.
- Lorenzo Delgado, M. (1.998): La organización del centro escolar ante el nuevo modelo de atención a la diversidad. En Peñafiel, F. y Otros: *Las adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad de alumnos con nee*. Granada. Adhara.
- Martín, E. (2006). Currículo y atención a la diversidad. *Revista Prelac*, 3, 112 – 120.

- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Archidona. Aljibe.
- Oliver Vera, M. C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Oliver, E. & De Gracia, S (2004). Grupos interactivos en secundaria. En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 341. Monográfico.
- Peñafiel, F.; & Otros - Coord.- (1.998): *Cómo intervenir en Educación Especial. Resolución de casos prácticos*. Granada. Adhara.
- Peñafiel, F. & Otros (1.998): De la integración de alumnos de educación especial a la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. En Fernández, J. de D.; Peñafiel, F.; Navas, J. L.; Domingo, J. y Quesada, A. L. - Coord.- (1.998): *Profesores de Enseñanza Secundaria. Temario para preparación de oposiciones. Ejercicio Práctico. Psicología y Pedagogía*. Sevilla. MAD.
- Peñafiel Martínez, F. (2.000): *Fundamentos Pedagógicos en la Intervención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Granada. GEU
- Peñafiel Martínez, F. & Otros - Coords - (2.001): *De la Integración a la Escuela para todos*. Granada. GEU.
- Peñafiel Martínez, F. & Torres González, J. A. (2.002): *Indicadores de calidad en la Educación Especial*. Granada. GEU.
- Peñafiel Martínez, F. & Fernández Gálvez, J. de D. (2006): *La intervención en educación especial. Propuestas desde la práctica*. CCS. Madrid.
- Peñafiel, F., Hernández, A. & El Honrani, M. (2011): *Bases Pedagógicas para una educación inclusiva de calidad*. Granada. Ediciones Adeo.
- Peñafiel Martínez, F. (2012): Planteamiento inclusivo de la participación de la familia en contextos de intervención con alumnos con discapacidad. En *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 5, nº 2. Pág. 117 – 127.
- Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Salvador Mata, F. (1.999): *Didáctica de la Educación Especial*. Archidona. Aljibe.
- Sanchez, A. & Torres, J. A (1.997): De la educación especial a las necesidades educativas especiales: Aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. En Sánchez, A. Torres, J. A.: *Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. (2004). Hacia las aulas inclusivas. En S.Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, 21-35.
- Toledo González, M. (1986): *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*, Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Tomlinson, C. A. (2005): *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Torres González, J. A. (2001): *Educação e diversidade*. Ed. ARMED. Brasil Porto Alegre.
- VVAA (1989) *Una escuela comprensiva e integradora. Informe de la comisión educación Especial*. Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria- Gazteiz.
- Warnock, M. (1987) Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación* (45- 73).







## A- AVALIAÇÃO EDUCATIVA



# Dos pressupostos da educação inclusiva às medidas de diferenciação e apoios e sua avaliação

Raquel Batista de Oliveira<sup>1</sup>

Maria da Graça Bidarra<sup>2</sup>

Maria Piedade Vaz-Rebello<sup>3</sup>

## Resumo

Este artigo insere-se na temática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas regulares do ensino público em Portugal e tem como referência o percurso legislativo da educação inclusiva e a avaliação institucional das escolas, direcionada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). Para tanto, procedeu-se ao mapeamento das práticas de diferenciação e apoios e à sua localização em termos de pontos fortes ou áreas de melhoria das escolas, utilizando a técnica análise de conteúdo para a análise dos 42 relatórios de Avaliação Externa de Escolas (AEE), da zona centro de Portugal Continental, relativos ao segundo ciclo avaliativo, iniciado em 2011-2012. Os resultados da investigação mostraram que as práticas de diferenciação e apoios, aparecem em maior frequência no campo de análise *Práticas de Ensino*, comparativamente à sua referência nos campos de análise *Planificação e Articulação e Monitorização e Avaliação das Aprendizagens*.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa das Escolas; Inclusão; Diferenciação pedagógica; Apoios educativos.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) pelo seu percurso histórico e legislativo constituiu-se como um processo de grandes transformações, que foram desde a segregação, integração até a inclusão. No contexto da segregação, as pessoas com deficiência<sup>4</sup> ao longo dos anos foram excluídas da sociedade, por serem consideradas nocivas a esta. Até meados do séc. XX a integração de pessoas com deficiência na sociedade, mais especificamente nas instituições de ensino, estava ainda subjugada a um carácter estigmatizador e de controlo, relegando o direito daquelas

---

<sup>1</sup> FPCE da Universidade de Coimbra/Bolsista CAPESI, raqueljpa@hotmail.com

<sup>2</sup> FPCE da Universidade de Coimbra, gbidarra@netcabo.pt

<sup>3</sup> FCTUC da Universidade de Coimbra, pvaz@mat.uc.pt

<sup>4</sup> Termo utilizado anteriormente ao das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

peças de serem educadas, integradas e formadas nas salas de aula de ensino regular, de acordo com o princípio da inclusão.

Com a evolução da legislação, as pessoas com deficiência foram ganhando visibilidade na sociedade e nas instituições de ensino, tornando assim possível a sua integração e inserção no contexto escolar. Nesse âmbito, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, de 1986, iniciou as primeiras propostas para a educação inclusiva que veio a ser fortalecida com a Declaração de Salamanca onde se afirmou a educação como direito de “Todos”, promovendo os reais propósitos da inclusão. Assim sendo, a Declaração possibilitou que todos os alunos fossem incluídos nas instituições de ensino, ou seja, fortaleceu a responsabilidade dos agentes educativos de promoverem condições necessárias para que o aluno com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência tivesse o suporte adequado para avançar no processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, surgem os avanços para a implementação das medidas educativas para o Ensino Especial, no sentido de que pudessem contribuir para que o aluno com NEE conseguisse acompanhar, ao seu ritmo, a prática desenvolvida na sala de aula de ensino regular.

Defendendo-se hoje uma educação inclusiva, que supõe a sua relação com a educação especial, sendo esta condição de eficácia e qualidade das escolas, cabe interrogar-nos sobre o modo como se têm avaliado as escolas nesta perspetiva. Por este viés, tem vindo a assumir particular ênfase, nas últimas décadas, a avaliação de escolas, existindo, em Portugal, um Programa Nacional de Avaliação Externa de Escolas (AEE) que se iniciou no ano de 2006, desencadeado pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, o qual tem por objetivo avaliar a qualidade da educação nas instituições de ensino não superior. Assim sendo, por meio de um quadro de referência é estabelecido o que irá ser avaliado, sendo identificados os domínios de avaliação e definida a metodologia a adotar, resultando na elaboração de um relatório para cada escola, publicado na página da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), organismo do MEC, a quem cabe a condução de todo este processo. Deste modo, foi nosso objetivo perceber como as práticas de diferenciação e apoios têm sido caracterizadas e mapeadas à luz da AEE. Concomitantemente, tomou-se como base os relatórios do segundo ciclo avaliativo, iniciado em 2011, relativos à Zona Centro de Portugal Continental.

## **EVOLUÇÃO HISTÓRICA E LEGISLATIVA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS**

Em Portugal, no ano de 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação de Portugal, 1986), que garantiu a integração de crianças com NEE, além de referir “a educação especial como uma Modalidade Especial de Educação Escolar, visando à recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (Rebocho; Candeias & Saragoça, 2009, p. 40). Foi a partir deste documento que surgiram equipas de educação especial (EEE) as quais davam apoio para a educação especial no âmbito local, abrangendo os vários níveis de ensino, exceto, o superior (Correia, 2005). Posteriormente a esta Lei, seguiu o Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro que promulgou a gratuidade de acesso ao ensino básico a todos os alunos. Consolidou, assim, a obrigatoriedade dos alunos com deficiência de frequentarem a escola, no sentido de que obtivessem condições mínimas para dar prosseguimento aos estudos, ao convívio social e atividade profissional.

Posteriormente, com a promulgação do Decreto-Lei 319/91 são fortalecidas as respostas educativas voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência. O decreto “vem preencher uma lacuna há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de acção” (Correia, 1999, p. 29). A partir de então são tomadas medidas educativas que valorizam a diferenciação. Nesta perspetiva, os alunos com deficiência passam a ter condições de se desenvolverem no processo de ensino e aprendizagem na escola regular e só passando a exigir que o encaminhamento para a escola especial destes alunos, apenas fosse concretizado quando se esgotassem todas as medidas previstas naquele documento (Fraga, 2011).

Em 26 de janeiro de 1990, o governo português toma a iniciativa de assinar a Convenção sobre os Direitos da Criança; e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em março de 1990, em Joimtien, Tailândia. Sobre isto, Rebocho, Candeia e Saragoça (2009, p.41) afirmam que:

Os países aí presentes assumiram que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo.

No ano de 1994 surge a Declaração de Salamanca que proclama “a Escola Para Todos” ou “Escola Inclusiva”, defendendo o direito de que toda criança ou jovem com

NEE tivesse acesso às escolas regulares, bem como também condições necessárias para este acesso, ou seja, a escola e professores estariam preparados para atender às necessidades de todos os alunos. Mais do que o avanço conceitual da integração para inclusão, é o progresso para a conscientização de que o aluno com NEE necessita de todo um suporte que dê condições e atenda às suas necessidades específicas e não apenas de inserir este aluno em um espaço escolar, mas de valorizar as diferenças presentes na sala de aula.

Assim sendo, o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e acadêmicos nas escolas regulares ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa ‘curva normal’, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas (Correia, 2010, p.21).

A partir de então, ampliam-se os percursos legislativos que vieram dar legitimidade às respostas educativas frente ao conjunto de medidas a serem adotadas pela educação, especificamente, a educação escolar, no propósito de atender adequadamente a todos os alunos. Essas medidas vieram com a proposta de contribuir para o progresso de todos os alunos, particularmente, os com NEE, no sentido de que estes pudessem adquirir habilidades para avançarem não apenas nas atividades ligadas ao contexto escolar, mas também as inseridas dentro do convívio social e futuramente na vida profissional.

Consoante aos avanços legislativos, surge o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que propõe o enquadramento das medidas, princípios, valores, instrumentos necessários para garantia da qualidade da educação a todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista as necessidades dos alunos com NEE de caráter provisório, mais especificamente, de caráter permanente, este decreto veio viabilizar a adequação do processo educativo daqueles no âmbito das “atividades e participação num ou vários domínios da vida” (Capucha, 2008, p. 11). Mediante esta afirmação, entende-se que um dos pressupostos da inclusão é a garantia de uma educação de qualidade para atender a diversidade de alunos de forma que a escola saiba dar respostas educativas adequadas e eficazes para estes. Assim sendo, em face dessa proposta, o Programa Nacional de Avaliação Externa das Escolas, desencadeado pela IGEC (que dentre as suas

funções) tem a proposta de investigar a qualidade da educação nas instituições de ensino não superior.

Esta avaliação tem sido desenvolvida nas escolas públicas em Portugal desde o ano 2006, sendo realizadas nos agrupamentos de escolas e nas escolas da zona Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve. A IGEC é responsável pelas orientações gerais de autoavaliação e avaliação externa das escolas/agrupamentos de escolas públicas, estabelecida pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro assim como pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

A AEE tem o propósito de contribuir para o melhor conhecimento das escolas em sua eficácia e exigência das respostas educativas. Concomitantemente, a AEE sob a direção da IGEC atribui a uma equipa de avaliadores a responsabilidade de investigar a qualidade da educação das instituições de ensino. Para essa investigação, estão presentes alguns aspetos inseridos na “análise nos documentos fundamentais da escola, na apresentação efetuada pela própria escola, na observação das instalações, serviços e quotidiano escolar, bem como na realização de múltiplas entrevistas em painel” (Inspeção Geral de Educação e Ciência, 2012a, p.13). Somando a estes fatores estão “[...] as diversas fontes que suportam a caracterização da qualidade das escolas, destacam-se as organizações internacionais de referência, como a União Europeia (UE), OCDE e a UNESCO” (Inspeção Geral de Educação e Ciência, 2011-2012, p.8).

Assim sendo, com os resultados da investigação são também elaborados relatórios, que estão publicados na página da IGEC (<http://www.ige.min-edu.pt/>), os quais amparados pelos princípios da prestação de contas e transparência dão a conhecer à comunidade educativa o desempenho e a qualidade da educação nas escolas.

Sobre estes relatórios que fizeram parte do nosso objeto de estudo, os dados da AEE, relativamente ao primeiro ciclo avaliativo, revelou-nos que o fator diferenciação e apoios obteve classificações de Muito Bom e Bom em maior percentagem, constando igualmente entre os pontos fortes, com maior frequência do que entre os pontos fracos das escolas (Inspeção Geral de Educação, 2006-2011). No entanto, no segundo ciclo avaliativo este fator desaparece e passa a constituir um referente dos campos de análise planeamento e articulação, *práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*. Ainda assim, neste ciclo avaliativo só foi atribuída classificação ao domínio *Prestação do Serviço Educativo*, não sendo objeto de classificação os campos de análise em questão nem os seus referentes. Por este viés, tentamos apreender estas práticas de diferenciação e apoios à luz da AEE, através do conteúdo destes relatórios,



ainda que estes não tivessem como principal objetivo dar conta destas mesmas práticas, uma vez que são objeto de outra intervenção, essa sim orientada para a educação especial (Inspeção Geral de Educação, 2011-2012). Deste modo, balizado pelo objetivo central do estudo, recorreremos aos 42 relatórios do 2º ciclo avaliativo da AEE (2011-2012), referentes às escolas públicas da Zona Centro de Portugal Continental, considerando que estes nos forneceram informação necessária para percebermos como as respostas educativas para os alunos com NEE estariam sendo dadas.

## **METODOLOGIA**

Para este estudo de natureza documental fizemos uso de 42 relatórios da AEE do segundo ciclo avaliativo (2011-2012), como já mencionado, referentes às escolas públicas da Zona Centro de Portugal Continental. Neste sentido, utilizámos a técnica análise de conteúdo que nos permitiu desvendar sistematicamente o conteúdo manifesto nas mensagens. Amado (2009) afirma que “o conceito de análise de conteúdo tem sofrido evolução ao longo dos tempos” o qual primeiramente atentava-se na “descrição dos conteúdos manifestos” e posteriormente na “função ou processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera oportunidade de ser desocultado” (p.236). Assim sendo, a descrição e interpretação dos dados passa pela inferência que consiste no “procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada” (Bardin, 1977, p.39).

A análise do conteúdo dos relatórios assumiu um carácter quantitativo, no sentido de reunir a frequência com que as unidades de registo e os indicadores aparecem face aos aspetos gerais da estrutura organizativa da escola ou agrupamento de escolas e específicos das medidas e práticas de diferenciação e apoios. Assim sendo, para a análise tomamos como *corpus* o domínio *Prestação do Serviço Educativo*, como categorias os campos de análise e como subcategorias os referentes do referido domínio, de acordo com o quadro de referência adotado. Analisaram-se ainda os conteúdos relativos aos *pontos fortes* e *áreas de melhoria* das práticas de diferenciação e apoios. As categorias de análise estão expressas abaixo:

- A- Planeamento e articulação
- B- Práticas de ensino
- C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens
- D- Pontos fortes
- E- Áreas de melhoria

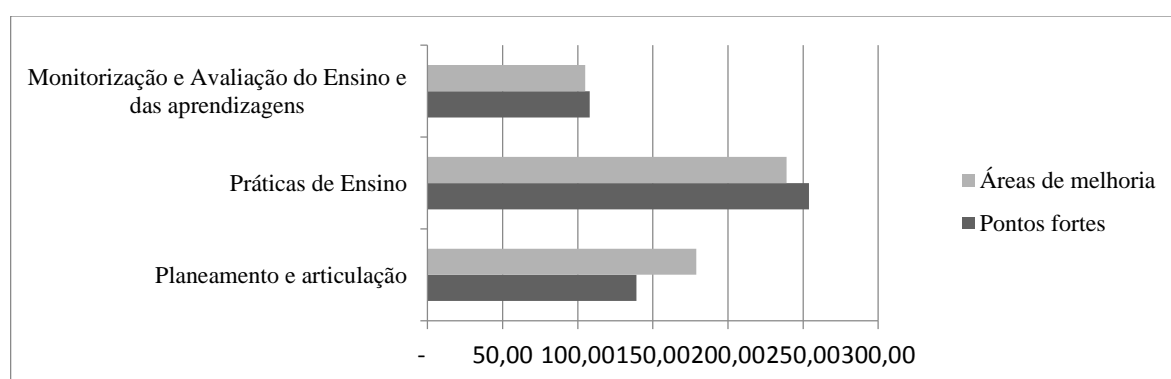
A partir destas categorias construiu-se a matriz concetual a seguir que compõe também as subcategorias (como já mencionada acima) e os indicadores:

**Tabela 1** - Matriz concetual para análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria
<i>A- Planeamento e articulação</i>	A1- Gestão articulada do currículo
	A2- Contextualização do currículo e abertura ao meio
	A3- Projectos curriculares de turma
	A4- Contextualização do projecto educativo (PE)
	A5- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
	A6- Coerência entre ensino e avaliação
	A7- Trabalho cooperativo entre docentes
<i>B-Práticas de ensino</i>	B1- Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos
	B2- Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
	B3- Metodologia ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
	B4- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens
	B5- Acompanhamento e supervisão da prática letiva
<i>C-Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens</i>	C1- Diversificação das formas de avaliação
	C2- Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação
	C3- Avaliação dos programas individuais
	C4- Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
	C5- Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar
	C6- Prevenção da desistência e do abandono
<i>D- Pontos fortes</i>	D1- Diversificação das formas de avaliação
	D2- Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
	D3- Prevenção da desistência e do abandono
<i>E- Áreas de melhoria</i>	E1- Eficácia das medidas de apoio educativo
	E2- Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais

## RESULTADOS

Os resultados mostraram que os aspetos mais específicos das práticas de diferenciação e apoios estão mais presentes na categoria de análise **B- Práticas de ensino**, em comparação às categorias de análise **C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens** e **A- Planeamento e articulação**. Isto se justifica pelo fato de na categoria **B- Práticas de ensino** estarem presentes as subcategorias **B1- adequação das atividades educativas e do ensino às capacidade de ritmos de aprendizagens das crianças e dos alunos** e **B2- adequações das respostas educativas à crianças e alunos com NEE**.

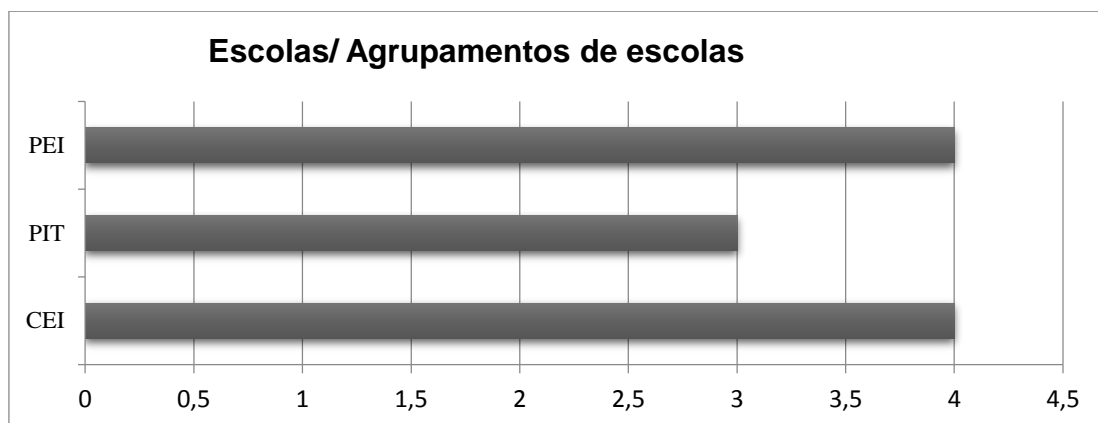


**Figura 1-** Frequência dos indicadores das práticas de diferenciação e apoios

Sobre a categoria **A- Planeamento e articulação**, esta revelou-nos que há uma frequência menor em aspetos específicos das práticas de diferenciação e apoios, o que vai ao encontro dos dados dos relatórios da IGEC relativos às Medidas de Educação Especial, em que o aspeto *documentos estruturantes da escola com uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial*, aparece enquanto aspeto a melhorar. Por este viés, consideramos que é necessário um investimento por parte das escolas neste âmbito, afirmando que a inclusão de alunos com NEE necessita estar integrada em toda estrutura organizativa da escola, do planeamento, avaliação e articulação, ao trabalho cooperativo entre os agentes educativos e práticas desenvolvidas em sala de aula.

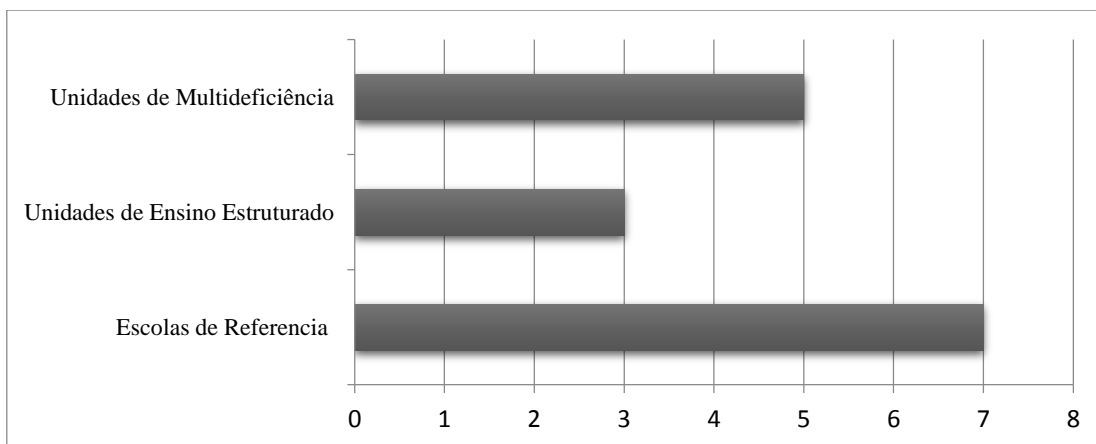
Registou-se ainda na categoria **B- Práticas de ensino**, a referência à diversidade de medidas de apoio e estruturas organizativas, com destaque para o *Programa Educativo Individual (PEI)*, o *Currículo Específico Individual (CEI)* e *Unidades de Ensino Estruturado*. Nesta categoria há uma subcategoria específica para as práticas de diferenciação e apoio, a referir **B2- adequações das respostas educativas às crianças e alunos com NEE**, o que justificou a frequência elevada de práticas de diferenciação e apoios, sendo esta subcategoria também mais referida na categoria **D- Pontos fortes** das

práticas de diferenciação e apoios. Entretanto, ainda que haja uma maior frequência das práticas de diferenciação e apoios nesta categoria, os dados obtidos mostraram-nos que os indicadores necessitam de uma quantificação em unidades de registos, principalmente no que concerne às medidas educativas da educação especial (CEI, PIT, PEI) e às estruturas organizativas desta modalidade de Educação Especial, acima mencionadas.



**Figura 2-** Medidas da Educação Especial

Na categoria **C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens**, regista-se também uma frequência reduzida em aspetos específicos das práticas de diferenciação e apoios, apontando assim para a necessidade de um maior investimento dos agrupamentos de escola e das escolas não agrupadas neste âmbito. Este dado converge com os relatórios da Inspeção na modalidade da Educação Especial em que há a presença da *monitorização e avaliação das principais estratégias da Educação Especial* como aspeto a melhorar.



**Figura 3-** Estruturas organizativas da Educação Especial

Nas categorias **A-** Planeamento e articulação e **C-** Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, há uma menor frequência em indicadores das práticas de diferenciação e apoios, justificado pelo fato destas subcategorias estarem em maior frequência aspetos relacionados com a estrutura organizativa do agrupamento de escola e da escola não agrupada. Sobre isto, consideramos que os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas necessitam investir mais nos documentos estruturantes da escola, fazendo constar “[...] as adequações de carácter organizativo e de funcionamento necessárias ao desenvolvimento das respostas educativas no âmbito da educação especial, bem como metas e estratégias que a escola se propõe atingir e adotar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e as respostas educativas específicas diferenciadas” (Inspeção Geral de Educação, 2011-2012, p. 49).

As medidas de apoio mais referidas são o Programa Educativo Individual (PEI) e o Currículo Específico Individual (CEI), encontrando-se em número mais reduzido o Programa Individual de Transição (PIT). Com efeito, consideramos que há uma preocupação por parte da AEE em referenciar estas medidas educativas, as quais são pertinentes para o progresso das práticas de diferenciação e apoios junto aos alunos com NEE. Assim, cumpre-se com o que está legislado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro onde faz menção às mesmas. Sobre isto, Correia (2010) afirma que “A inclusão não deve ser a mera colocação de todos os alunos com NEEs nas classes regulares sem que um conjunto de pressupostos sejam assegurados (legislação, recursos, colaboração, etc.)” (p.13).

Quanto às estruturas organizativas da Educação Especial registou-se maior frequência em Unidades de Ensino Estruturado em relação à Unidade de Multideficiência e das Escolas de Referência. Ainda assim, estas estruturas organizativas foram especificadas na categoria **D- Pontos fortes** das práticas de diferenciação e apoios. No entanto, o indicador que fez referência a este aspeto necessita de uma quantificação por parte das unidades de registo, o que nos permitiu afirmar que é necessário um investimento neste âmbito por parte de alguns agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, cumprindo o que está previsto no Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Relativamente aos indicadores das práticas de diferenciação e apoios nos pontos fortes e áreas de melhoria da escola, registou-se uma maior frequência nos primeiros, no entanto, a pouca quantificação em unidades de registos na análise dos relatórios da AEE, sugere a necessidade de um maior investimento por parte dos agrupamentos de escolas neste âmbito.

## CONCLUSÕES

Esta investigação revelou-nos um maior número de referências a estas práticas no campo de análise *Práticas de Ensino*, comparativamente à sua referência nos campos de análise *Planeamento e Articulação* e *Monitorização da Avaliação do Ensino e das Aprendizagens*.

Assim sendo, os dados obtidos neste estudo mostraram-nos que as escolas desenvolvem práticas de inclusão, ainda que necessitem melhorar no sentido de uma maior planificação e avaliação destas práticas devendo assumir maior visibilidade nos documentos estruturantes das escolas e que existe um olhar sobre as mesmas no quadro da AEE, para além dos relatórios da IGEC na modalidade da educação especial.

No entanto, fica por conhecer a opinião e a atitude dos professores e outros elementos da comunidade educativa, cruzando diferentes olhares sobre as mesmas práticas o que auxiliará no desenvolvimento de projetos de formação de professores. Este revela-se um aspeto pertinente para a educação inclusiva, uma vez que o *Teaching and Learning International Survey* (TALIS 2009-2010) afirma que em Portugal uma das necessidades que os professores do ensino regular sentem incide na formação para atuarem com a heterogeneidade presente em sala de aula, particularmente, junto dos alunos com NEE.

## Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. (Relatório de Provas de Agregação). Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto., A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Obra original publicada em 1977).
- Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 81 – 94.
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Fraga, A. (2008). *Atitudes face à inclusão e colaboração entre professores de educação especial e de ensino regular*. Dissertação de mestrado em Psicologia Pedagógica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra.
- Inspeção Geral da Educação (2006-2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e confiança*. Ministério da Educação – IGEC. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt>.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC.
- Inspeção Geral da Educação. (2013). *Educação Especial: Respostas Educativas 2011-2012*. Ministério da Educação – IGEC. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt>.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. <http://www.ige.min-edu.pt>.
- Rebocho, M., Saragoça, M. & Candeias, A. (2009). Fundamentos para educação inclusiva em Portugal. In A. Candeias (Ed.) *Educação inclusiva: concepções e práticas*. (pp.38-48) Edição: CIEP. Évora.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS). (2009-2010). *Teachers' professional development an analysis of teacher's professional development based on the OECD's*. Europear Union.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

#### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República – I Série – Nº 4 de 7 de Janeiro. Define a atuação dos apoios educativos, adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, finalidades da inclusão de pessoas com NEE.
- Lei nº 46/86. Diário da República – I Série – Nº 237 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei nº 35/90. Diário da República – I Série - de 25 de Janeiro. Dispõe sobre a gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios prestados as pessoas portadoras de deficiência.
- Lei nº 319/91. Diário da República – I Série – Nº 193 de 23 de Agosto. Regulamenta a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas.
- Lei nº 31/2002. Diário da República – I Série – N.º 172 de 5 de setembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

# **Inclusão e avaliação da aprendizagem sob o olhar de estudantes com deficiência visual e deficiência auditiva do ensino médio de uma escola pública de Pernambuco - Brasil**

Telma Barbosa Cabral de Souza Lopes<sup>1</sup>

Márcia Regina Barbosa<sup>2</sup>

## **Resumo**

O objetivo da pesquisa foi analisar os desafios que cinco estudantes com deficiências, faixa etária de 16 a 31 anos, três com deficiência visual e dois com deficiência auditiva, enfrentam no processo de avaliação da aprendizagem dos conteúdos programáticos. Neste sentido, realizou-se entrevista semiestruturada, acompanhada de observação de atividades em que participaram. O trabalho foi realizado em uma Escola de Referência do Ensino Médio na cidade de Surubim, Estado de Pernambuco/Brasil. O caminho trilhado considerou aspectos teóricos e práticos, na intenção de apreender o olhar dos estudantes referidos sobre como veem: a forma em que são avaliados; os instrumentos avaliativos utilizados pela escola e professores; os componentes curriculares que tem maior dificuldade; a semana de avaliação organizada pela escola e o sentimento que tem pela escola. Os resultados apontam para a falta de preparo dos professores em lidar as limitações dos estudantes; ausência de material didático adequado; desconhecimento da língua de sinais por parte de estudantes e professores; parceria da família com os profissionais da educação e um sentimento positivo em relação à escola.

**Palavras-chave:** Inclusão; Deficiência Visual, Deficiência Auditiva; Avaliação da Aprendizagem;

---

<sup>1</sup> Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco/FPCE/Universidade de Coimbra, [marciape46@hotmail.com](mailto:marciape46@hotmail.com)



# **Avaliação da aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual no 1º Ciclo da Educação Básica, em Macapá-AP, Brasil**

Solange Pereira do Livramento<sup>1</sup>

## **Resumo**

O processo avaliativo da aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual (DI) tem sido uma das questões de discussões a nível nacional e internacional, no campo da educação, pois a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca a importância de mudanças no âmbito escolar e nas práticas pedagógicas, objetivando garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Partindo desses pressupostos, O **objetivo** deste estudo é centrar-se na problemática da avaliação do processo de ensino e aprendizagem de alunos com DI, percebendo a relação entre as concepções e práticas avaliativas entre professores de Classes Comuns que atuam no 1º ciclo da Educação Básica, em escolas municipais em Macapá, no Estado do Amapá, Brasil, considerando que a avaliação constitui elemento fundamental para garantir que os princípios inclusivos sejam efetivados nas escolas. **Método:** o processo investigatório, além de realizar uma pesquisa bibliográfica atualizada, caracterizou-se pela abordagem do problema através da realização de inquérito por questionário visando obter respostas acerca da problemática apresentada. Os **resultados** apontam que existem algumas discordâncias entre as concepções e as práticas dos professores pesquisados, além de constatar que a maioria destes, não se sente preparados para realizar a avaliação da aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. **Conclusão:** constatou-se que a formação dos docentes é importantíssima para garantir um processo escolar inclusivo e participativo que possa promover uma aprendizagem significativa, estabelecendo-se procedimentos avaliativos pautados num olhar diferenciado para as especificidades de cada sujeito, no sentido de auxiliar e interferir no processo de desenvolvimento do educando, e dessa forma visando garantir um processo de avaliação verdadeiramente inclusivo.

**Palavras-chave:** Avaliação; Deficiência Intelectual; Processo ensino e aprendizagem

---

<sup>1</sup> Universidade de Évora, [solpequena@bol.com.br](mailto:solpequena@bol.com.br)

# Sinais e sintomas precoces para o rastreamento de transtornos do espectro autista

Monaliza Ehlke Ozorio Haddad<sup>1</sup>

Vitor Franco<sup>2</sup>

## Resumo

Segundo o DSM-5, lançado em 2013, os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são considerados transtornos neurológicos que afetam, em níveis variados, duas áreas do desenvolvimento: comunicação-social e comportamento, sendo este caracterizado fundamentalmente por interesses restritos e gestos repetitivos. As características do autismo podem mudar consideravelmente ao longo do tempo, de acordo com as intervenções recebidas, sendo que um indivíduo levemente afetado pode parecer apenas peculiar, mas quando é severamente afetado pode apresentar dificuldades para falar ou cuidar de si mesmo.

**Objetivo:** O objetivo desta pesquisa foi identificar as crianças consideradas de risco para Transtornos de Espectro Autista (TEA), transtornos de linguagem e atraso global do desenvolvimento, com idade de dois anos, que frequentavam os Centros Municipais de Educação Infantil no município de Araucária, Paraná, Brasil.

**Método:** O instrumento de triagem utilizado foi o M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers), composto por 23 perguntas dirigidas, tendo sido anexadas mais 4 perguntas para os pais ou cuidadores. O M-CHAT é um breve questionário referente ao desenvolvimento e comportamento, utilizado em crianças dos 16 aos 30 meses, com o objetivo de rastrear o TEA. Com esta pesquisa foi possível compreender a importância do rastreamento sendo que ele foi realizado em 279 crianças, sendo 138 do sexo masculino e 141 do sexo feminino.

**Resultados:** De acordo com as respostas dos pais, 214 crianças foram consideradas dentro dos valores normais e 65 crianças em alerta. De acordo com os educadores 172 crianças apresentavam valores normais e 107 crianças em alerta.

**Conclusões:** Compreendendo que uma intervenção precoce e intensiva pode fazer diferenças extraordinárias no desenvolvimento e no resultado de uma criança, a identificação precoce de crianças de risco para TEA é de suma importância por possibilitar a investigação etiológica, o aconselhamento familiar adequado e a intervenção imediata.

**Palavras-chave:** Identificação precoce; Inclusão; Autismo.

---

<sup>1</sup> Universidade de Évora, [monalizahaddad@uol.com.br](mailto:monalizahaddad@uol.com.br)

<sup>2</sup> Universidade de Évora, [vfranco@uevora.pt](mailto:vfranco@uevora.pt)

## **ESTRATÉGIA DE CAPACITAÇÃO EM SAÚDE: Avaliação Educativa**

Ilda Cecília Moreira da Silva<sup>1</sup>

Lucrecia Helena Loureiro<sup>2</sup>

Mayara Athanázio Diogo<sup>3</sup>

Thabata Braga Mendes<sup>4</sup>

Paulo Sérgio Marcellini<sup>5</sup>

Teresa Tonini<sup>6</sup>

### **Resumo**

A capacitação de profissionais da área de saúde requer a adoção de Estratégias de ensino que estejam em consonância com a política de saúde vigente no país de um lado e do outro o compromisso de garantir os direitos dos cidadãos que necessitam de atendimento ao nível da atenção primária dados. A Estratégia Saúde da Família (ESF) é um modelo assistencial que prioriza as ações de saúde em um contexto multiprofissional na atenção básica onde uma equipe formada por profissionais de diferentes áreas atuam no enfrentamento dos problemas identificados junto a clientela. Hoje se privilegia o trabalho interdisciplinar em detrimento ao individualismo das ações, não existe mais o foco em somente uma área do conhecimento capaz de dar respostas à complexidade humana, faz necessária a intervenção multiprofissional, haja vista as tantas desigualdades sociais. Acredita-se que os saberes se estabelecem com as trocas. O estudo trata da capacitação de Agente Comunitário de Saúde para atuar no nível da atenção básica. **Objetivo Geral:** preparar Agentes Comunitários de Saúde para o desenvolvimento de ações de promoção de saúde, prevenção e atenção, enquanto componentes da equipe de atenção primária.

Como objetivos específicos: Capacitar Agente comunitário de Saúde para atuação ao nível da Atenção Primária, Avaliar impacto da estratégia de ensino ao final da capacitação. Espera-se com este estudo poder contribuir para a prática de cuidar na medida em que profissionais de saúde envolvidos com o compromisso de preparar Agentes Comunitários de Saúde discutam os resultados alcançados neste contexto. Acredita-se ser possível ainda contribuir para que gestores

---

<sup>1</sup> UniFOA- Centro Universitário de Volta Redonda, ilda.silva@foa.org.br

<sup>2</sup> UniFOA- Centro Universitário de Volta Redonda, lucreciahelena@gmail.com

<sup>3</sup> UniFOA- Centro Universitário de Volta Redonda, mayarinha.d@ig.com.br

<sup>4</sup> UniFOA- Centro Universitário de Volta Redonda, [thabatabraga@yahoo.com.br](mailto:thabatabraga@yahoo.com.br)

<sup>5</sup> UFRJ- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, marcellinips@yahoo.com

<sup>6</sup> UFRJ- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, ttonini@terra.com.br

de Saúde adotem estratégias educativas eficientes e eficazes, à semelhança desta experiência, além disso, a pesquisa pode servir de referência para outros estudiosos da temática em questão. **Metodologia:** Trata-se de um estudo retrospectivo, descritivo e observacional de Agentes Comunitários de Saúde no período de junho a agosto de 2013. Foram 40h de treinamento em 10 encontros no horário de 8h às 17h. O curso foi organizado pela Superintendência da Atenção Básica do Município de Angra dos Reis, ministrado pelas autoras do artigo. No primeiro dia de curso os candidatos foram subdivididos em 03 turmas, num total de 71 candidatos participantes. Para realização do estudo solicitamos, inicialmente, a permissão da SMS de Angra dos Reis, após concordância as facilitadoras solicitaram aos candidatos que participaram do curso, autorização escrita onde todos foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, concordaram em participar da mesma assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. **Resultados e Discussões:** o perfil sócio-demográfico dos ACS, que se concentra na faixa etária de 18 a 28 anos, 65,6% do sexo feminino, no ensino médio, na categoria profissional de técnicos. Observa-se que dos 71 candidatos que participaram do treinamento, sua grande maioria, 94,3% concordaram em participar da pesquisa. **Considerações Finais:** No que se refere à qualificação do ACS, apesar do Ministério da Saúde definir as principais diretrizes para sua formação, na prática esse processo ainda é muito diversificado. Acreditamos que na qualificação reside a força e a riqueza da presença desse ator em uma equipe de saúde. O treinamento dos agentes vem ao encontro das políticas de saúde para melhorar a atenção de saúde local. Afirmamos que o processo seletivo e o treinamento demonstraram credibilidade e maior responsabilidade a esses atores, sem contar com as melhorias reais na qualidade das ações e serviços de saúde, concluímos que faz necessário um programa de educação permanente desses profissionais.

**Palavras-chave:** Capacitação, educação em saúde, avaliação.

## 2. Abordagem Metodológica

Trata-se de um estudo retrospectivo, descritivo e observacional de Agentes Comunitários de Saúde no período de junho a agosto de 2013 na Fundação de Saúde de Angra dos Reis ( FUSAR).

A Fundação de Saúde de Angra dos Reis – FUSAR, pessoa jurídica de direito público, com sede na Rua Almirante Machado Portela nº 85, Balneário, Angra dos Reis/RJ, representado por seu Presidente, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pela Lei nº 1509, 30 de dezembro de 2004, tornou pública através do processo administrativo Nº 1437/2013, realização de processo seletivo, visando a contratação de

empregados públicos agentes comunitários de saúde, para suprir carência nos termos da Lei Municipal Nº 1.941, de 30 de abril de 2008.

O Processo Seletivo destinou-se à seleção de agentes comunitários de saúde, para efetuar cobertura de vagas existentes no quadro de lotação de empregados públicos da Secretaria Municipal de Saúde, a serem regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho. Como os requisitos básicos para a contratação nos cargos são, cumulativamente, os seguintes: residir na área da comunidade em que atuar desde a data da publicação do edital do processo seletivo público; haver concluído o ensino fundamental; ter sido aprovado e classificado no Processo Seletivo; haver concluído, com aproveitamento, curso de qualificação básica de formação, que será ministrado pela Secretaria Municipal de Saúde quando da convocação dos candidatos.

O processo seletivo para contratação destes profissionais ocorreu em 02 etapas, sendo a 1ª etapa em junho de 2013, com prova objetiva com 30 questões distribuídas em 10 questões de português, 10 de matemática e 10 específicas da área de atuação; a 2ª etapa ocorreu em agosto do mesmo ano, através de um curso introdutório organizado pela Atenção Básica, com carga horária de 40h, distribuída em 20h teóricas e 20h práticas, sendo pré-requisito para investidura no cargo de ACS conforme consta no edital.

Foram 40h de treinamento em 10 encontros no horário de 8h às 17h, as aulas ocorreram no auditório do Hospital Municipal. O curso foi organizado pela Superintendência da Atenção Básica do Município de Angra dos Reis, ministrado pelas autoras do artigo.

No primeiro dia de curso os candidatos foram subdivididos em 03 turmas, 01 turma em horário integral (28 candidatos), 01 turma no período da manhã (21 candidatos) e 01 turma no horário da tarde (22 candidatos), num total de 71 candidatos participantes.

Todos os participantes receberam uma apostila no primeiro dia de aula, com todo o conteúdo programático. Utilizaram-se como estratégia de ensino, vídeos motivacionais, slides, dinâmicas, o grupo foi estimulado pelas monitoras a utilizar criatividade, com a solicitação de representação gráfica a utilizar desenhos família e a confeccionar um mapa territorial, essa estratégia busca a comprovação da residência do candidato.

Ressaltamos que um pré-requisito para investidura ao cargo de ACS é residir há pelo menos seis meses no bairro que pleiteia vaga, porém, esta atividade gráfica quando solicitada aos candidatos, permite aos monitores a observação do comportamento do candidato e suas fragilidades diante da atividade proposta. Desenhar um mapa requer conhecimento detalhado do bairro.

Concluindo as aulas teóricas, os candidatos foram redistribuídos entre as ESF do município, os mesmos deveriam cumprir 12h de atividade prática. Foram solicitadas duas tarefas como requisitos avaliativos: Como primeira atividade a realização de uma Visita Domiciliar (VD) com preenchimento das fichas (A e B) e a segunda uma Sala de Espera com temas pré-definidos (amamentação e tabagismo); Foi solicitado registro fotográfico da unidade para comprovação do comparecimento e entrega de todo material preenchido no último dia do encontro com as monitoras.

Ao final do treinamento, decidimos publicar um artigo, relatando essa experiência. Para realização do estudo solicitamos, inicialmente, a permissão da Secretaria Municipal de Saúde de Angra dos Reis, após concordância as facilitadoras solicitaram aos candidatos que participaram do curso, autorização escrita onde todos foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, concordaram em participar da mesma assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Volta Redonda, Decreto nº 93.933 de 13/01/1987, Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, processo número 120/2011, e não houve fontes externas de financiamento.

### **3. Resultados e Discussão**

#### **3.1. PERFIL SOCIO-DEMOGRÁFICO E EDUCACIONAL DOS ACS**

A análise estatística descritiva dos dados foi processada pelo software de domínio público criado pelo CDC(Centers for Disease Control and Prevention, em português Centro para o controle e prevenção de doenças) voltado a área da saúde na parte de epidemiologia, denominado Epi info. Foi realizada análise bivariada para comparar as características dos grupos participantes. O teste de Qui- quadrado(  $\chi^2$ ) e o teste Exato de Fisher foram empregados na comparação de proporções. Para as variáveis quantitativas utilizaram-se a análise de variância ( ANOVA), e o Teste de Kruskal-Wallis.

A Tabela 1 na análise estatística dos dados apresenta o perfil sócio-demográfico dos ACS, que se concentra na faixa etária de 18 a 28 anos com 31%, 29 a 39 anos 8,5%, 40 a 50 anos 2,6% e 51 a 60 anos somente 1,3%. No presente estudo, verificou-se quanto à distribuição por sexo, que 28,3% dos candidatos ao cargo de ACS eram do sexo feminino, com ensino médio. Relativiza, neste caso, a ideia da ESF no município de

Angra, estar se constituindo para as mulheres como inserção inicial no mercado de trabalho.

Observa-se nesta tabela que dos 71 candidatos que participaram do treinamento, sua grande maioria, 93% concordaram em participar da pesquisa.

**Tabela 1.** Distribuição dos ACS, por idade, sexo, escolaridade e formação profissional. Angra dos Reis-RJ, ago.2013.

Variáveis	Horário Integral n (%)	Horário Período n (%)	Meio
<b>SEXO</b>			
Feminino	18(66,6)	25(64,1)	
Masculino	09(33,4)	14(35,9)	
<b>IDADE (anos)</b>			
18-28	17(63,0)	30(76,9)	
29-39	08(29,6)	05(12,8)	
40 -50	02(7,4)	02(5,1)	
50 -60	00(0,0)	02(5,1)	
<b>ESCOLARIDADE</b>			
Fundamental	01(3,7)	07(17,9)	
Médio	21(77,7)	28(71,7)	
Superior	05(18,5)	04(10,2)	
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>39</b>	

Fonte: Boletim de Avaliação de Treinamento

A análise da avaliação demonstrou que os dois grupos avaliaram como ótimo (75,7%) e bom (24,3%) o curso ministrado pelas autoras do artigo. Quanto ao desempenho das facilitadoras como ótimo (91,0%) e bom (9,0%), conforme demonstra tabela.2.

**Tabela 2.** Avaliação do curso e dos Facilitadores por nível de escolaridade. Angra dos Reis-RJ,ago.2013.

Variáveis	Horário Integral n ( %)	Horário Período n ( %)	Meio	P-valor
<b>AVALIAÇÃO DO CURSO*</b>				
Ótimo	21(78,0)	29(74,3)		
Bom	06(22,0)	10(25,7)		0,7494
<b>AVALIAÇÃO DOS FACILITADORES**</b>				
Ótimo	24(89,0)	36(92,4)		0,6822
Bom	03( 11,0)	03(7,6)		
<b>ESCOLARIDADE</b>				
Fundamental	01(3,8)	07(18,0)		0,083
Médio	21(77,7)	28(72,0)		0,001
Superior	05(18,5)	04(10,0)		0,003
<b>Total</b>	<b>27(100,0)</b>	<b>39(100,0)</b>		

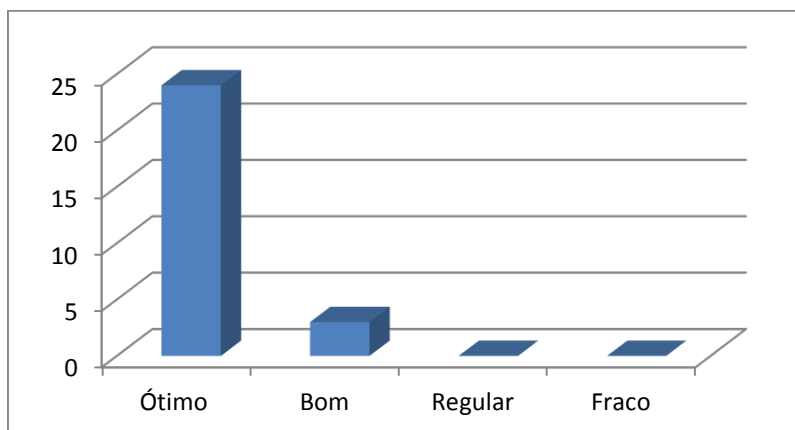
\*qui-quadrado \*\* teste exato de fisher

Foram aplicados os testes de qui-quadrado para verificar se existia diferença significativa ( $p < 0,05$ ) entre a avaliação do curso nos períodos integral e meio período, e teste Exato de Fisher (já que duas das células tem n inferior a 5) para verificar se existe diferença entre a avaliação dos facilitadores. Em ambos os casos não houve diferença significativa ( $p > 0,05$ ) o que permite concluir que estatisticamente as avaliações foram similares entre os períodos. Para escolaridade não foi possível fazer teste estatístico já que as células apresentavam número de casos inferiores a 5 e o teste exato de Fisher só se aplica em tabelas 2 por 2.

O gráfico 1. e 2, Apresenta o desempenho dos facilitadores , autores da pesquisa.

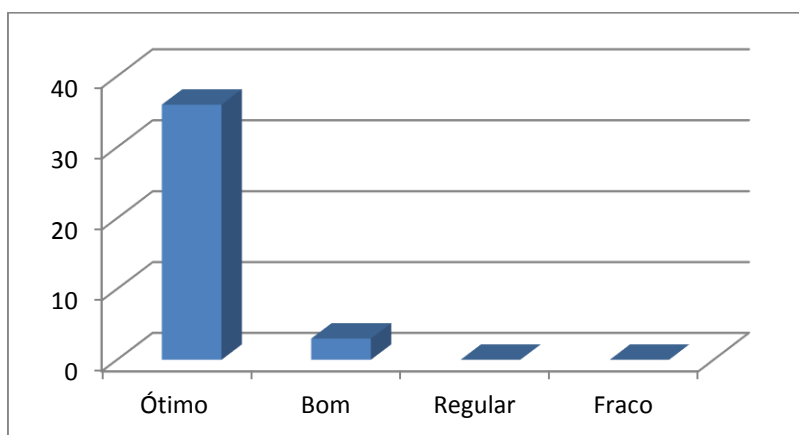


**Gráfico 1**



*Fonte:* Boletim de Avaliação de Treinamento- turma integral

**Gráfico 2**



*Fonte:* Boletim de Avaliação de Treinamento- turma meio período

A busca de alternativas que propiciasse a construção de programas de ensino com tais características levou à incorporação do conceito de competência, cuja compreensão passa, necessariamente, pela relação de duas questões centrais: educação e trabalho (BRASIL, 1999b, p.4). O conceito de competência é expresso no documento como “a capacidade pessoal de articular conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a situações concretas de trabalho”.

Dessa forma, a prática educativa almejada nessa Capacitação – propõe um processo de formação baseada na perspectiva freireana, reconhecendo os limites da relação hierarquizada entre os sujeitos, onde pressupõe ser um sujeito que pensa e o outro, o objeto pensado, substituí tal ótica pela reciprocidade entre os atores sociais e atua tendo a solidariedade e a participação como centralidade de suas ações (Diogo, 2013, p-92).

Partindo da potencialidade do diálogo como mediador da construção dos saberes, buscou-se nessa potência um aparato teórico-metodológico norteador dos princípios que orientaram as práticas educativas na formação: o diálogo e a capacidade de ouvir o que outro tem a dizer sobre si sua família. Assim, o ACS toma como ponto fundante o saber anterior das pessoas, acreditando que todos têm um conhecimento a partir de suas experiências e vivências, de suas condições concretas de existência, sem esquecer que o agente por fazer parte da própria comunidade possui a capacidade de compreensão ampliada por emergir da própria cultura.

Essa concepção de prática educativa e saúde coletiva está centrada no pensamento de Freire, na concepção crítica de compreensão do mundo e no caráter histórico determinados pelos condicionantes sociais, políticos e econômicos do processo saúde-doença.

“Não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homem, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (Freire, 1987, p. 47).

Os ACS mostraram-se animados para responder sobre o curso e tinham a consciência de que a avaliação serviria para melhorar o serviço de saúde que utilizam e irão trabalhar, muitos descreveram e contribuíram, onde extraímos algumas considerações interessantes, tais como:

“ O curso foi bastante dinâmico, possuindo muitas informações acerca do trabalho prático do agente comunitário de Saúde”.( IF26)

“ O curso me possibilitou enxergar o trabalho do ACS de uma maneira diferente, foi um mergulho em outra realidade, onde a base é o respeito pelo outro.(IF 3)

“ O curso foi muito bom, pois através dele passamos a conhecer o trabalho do ACS, sua importância e contribuição para a comunidade”.( IF 25)

“ Essa oportunidade foi excelente, para os novatos, pois podemos aprender na prática as funções que iremos desempenhar na unidade”.( IF 22)

Incorporando o ensino e o aprendizado à vida cotidiana das organizações e às práticas sociais e laborais, no contexto real em

que ocorrem, modificando substancialmente as estratégias educativas, a partir da prática como fonte de conhecimento e de problemas, problematizando o próprio fazer, colocando as pessoas como atores reflexivos da prática e construtores do conhecimento e de alternativas de ação, ao invés de receptores, abordando a equipe e o grupo como estrutura de interação, evitando a fragmentação disciplinar e ampliando os espaços educativos fora da aula e dentro das organizações na comunidade, em clubes e associações, em ações comunitárias (Brasil, 2009, p.44).

Percebe-se a importância da qualificação dos agentes comunitários, pois se esse profissional possui conhecimento teórico-científico fornecido pela equipe, ele conseguirá transmiti-lo de forma mais acessível à população, o que permite diferenciar e qualificar essa ação proporcionando maior qualidade e produtividade ao serviço oferecido (Diogo, 2013).

A autora reitera afirmando que a educação do Agente Comunitário de Saúde surge do reconhecimento da necessidade de sistematizar e socializar os saberes fundamentais à formação desses profissionais, saberes esses que transcendem o nível local e confrontam uma base comum ao trabalho.

Percebemos nos registros o processo como positivo para melhoria da qualidade do serviço. Entendemos que faz necessária uma Educação permanente direcionada ao ACS com poucos recursos de custeio são algumas observações que fazemos.

#### 4. **Considerações finais**

O ACS pode ser visto como um trabalhador genérico, que realiza tarefas não restritivas ao campo da saúde. No entanto, a especial vulnerabilidade econômica dessa categoria de trabalhador justifica a adoção, na política de recursos humanos do SUS, de uma diretriz de observância dos benefícios sociais dados pela legislação de proteção ao trabalho.

Nessa perspectiva, há necessidade de desenvolvimento e incorporação de tecnologias que apoiem a identidade do ACS, quando se colocam em questão o trabalho e o saber do agente comunitário de saúde, integrando as diferentes dimensões de sua atuação, parece-nos muito atual.

No que se refere à qualificação do ACS, apesar do Ministério da Saúde definir as principais diretrizes para sua formação, na prática esse processo ainda é muito diversificado. Acreditamos que na qualificação reside a força e a riqueza da presença desse ator em uma equipe de saúde.

A qualificação dos trabalhadores permite uma nova visão do processo de trabalho, a necessidade de capacitação dos Agentes Comunitários de Saúde, que estão iniciando sua vida profissional em uma atividade, simples e ao mesmo tempo complexa. O ACS, querendo ou não participa e circula dentro de uma comunidade, das casas, convivem com o cotidiano da comunidade o qual faz parte.

O treinamento dos agentes vem ao encontro das políticas de saúde para melhorar a atenção de saúde local. Percebemos que as oficinas de sensibilização ocorrida com os ACS antigos para apresentação dos novos agentes, permitiram a compreensão do programa e fizeram as coisas começarem a mudar. Agora há integração entres as equipes existentes e os recém-chegados, os agentes trabalham juntos em prol da atenção básica, em articulação ao programa contando com o apoio institucional.

No Município, a lógica em relação à satisfação do profissional também sofreu alteração, a capacitação levou os profissionais a se preocuparem mais em organizar o trabalho de forma a dar aos usuários mais satisfação quando acessam os serviços oferecidos. Cada diretriz do treinamento foram estudados para que o maior número de informações possíveis fosse transmitido à equipe de ACS e apontamos que os dois períodos tiveram avaliações estatisticamente similares.

Antes, não existiam critérios para inclusão desses profissionais na ESF do Município, sua entrada era meramente indicação política. Afirmamos que o processo seletivo e o treinamento demonstraram credibilidade e maior responsabilidade a esses atores, sem contar com as melhorias reais na qualidade das ações e serviços de saúde, concluímos que faz necessário um programa de educação permanente desses profissionais.

No caso dos Agentes Comunitários de Saúde, do Município de Angra dos Reis, era imprescindível a qualificação dos mesmos para assumirem o cargo. Acreditamos que toda empresa ou serviço que tenha como meta manter um padrão de qualidade, deve possuir um quadro de pessoal, com perfil de extrema competência e qualificados. Uma avaliação de desempenho, em particular dos ACS, acreditamos que nesses atores sociais reside a força e a riqueza de informações a respeito de uma comunidade.

Por fim, valer notar que as expectativas depositadas em torno da participação dos ACS, o cuidado da SAB que decidiu apostar em todo o conjunto e permitiu a formação desses atores para atuarem na atenção básica.

Entretanto, esperamos que o treinamento sirva para melhorar a qualidade dos serviços da Atenção Básica, temos a pretensão que a implantação do treinamento irá mudar a realidade das equipes e dos usuários do SUS dentro do município, já que o treinamento permitiu a compreensão do programa e esperamos que as coisas mudem, agora com apoio institucional, onde todos os envolvidos entenderam o desejo de melhoria da qualidade dos serviços prestados a comunidade. A construção e apropriação do conceito de trabalho em equipe, eles começaram a entender o que é esse trabalho e um dos pontos principais foi a união entre os participantes ao final do treinamento.

A avaliação do curso, descrita nos depoimentos dos ACS como resultado da relação destes com o ensino- aprendizagem do novo trabalho e como dispositivo regulador para os próximos cursos de capacitação, refletiu a existência e o uso das aptidões (aprendidas e improvisadas) do ACS e o cuidado comunitário.

### **Referências Bibliográficas**

Bernardo, V. Desenvolvimento de programa multimídia aplicado ao ensino da medicina. Tese de Mestrado, EPM/UNIFESP, 1996.

Brasil. Constituição Federal de 1988. Brasília: SENADO FEDERAL, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 8080 de 19 de setembro de 1990.

\_\_\_\_\_. Lei 8142 de 28 de setembro de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS/ SPS/MS. Coordenação de Atenção Básica/SAS/MS. Diretrizes para elaboração de programas de qualificação e requalificação dos Agentes Comunitários de Saúde. Brasília, DF, 1999b. Disponível em < [http://bvmsms.saude.gov.br/publicações/cd09\\_16.pdf](http://bvmsms.saude.gov.br/publicações/cd09_16.pdf) > Acessado: 05/12/14.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Programa de Saúde da Família. Brasília, COSAC, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1987.

- Diogo, Mayara Athanázio. Educação Permanente Do Agente Comunitário De Saúde: Organização E Planejamento Na Visita Domiciliar. Volta Redonda: UniFOA, 2013, 163p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde e do meio Ambiente. Centro Universitário de Volta Redonda: UniFOA, RJ, 2013.. Disponível em <  
[http://web.unifoa.edu.br/portal\\_ensino/mestrado/mecma/dissertacao\\_13.asp](http://web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecma/dissertacao_13.asp)> Acessado: 28/12/14.
- Scherer, M. D. A. *et al.* Rupturas e resoluções no modelo de atenção à saúde: reflexões sobre a estratégia saúde da família com base nas categorias Kuhnianas, Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.16, p.53-66, set.2004/fev.2005.
- Loureiro, L.H. Ensino de Gerência em Saúde Coletiva e a Educação Permanente dos Profissionais da ESF: o uso do software educativo / Lucrecia Helena Loureiro. – Volta Redonda: UniFOA, 2010. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional) -- Centro Universitário de Volta Redonda -- UniFOA. Pós-graduação em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2010.
- Nunes, M.O; Trad, B.L; Almeida, B.A; Homem, C.R; Melo, M.C. Agente Comunitário de Saúde: personagem híbrido e polifônico. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18(6):1639-1646, nov-dez, 2002.
- Silva, A.S; Dalmaso, A.S.W. O Agente Comunitário de Saúde e suas Atribuições: os desafios para os processos de formação de recursos humanos em saúde. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v6, n10, p.75-94, fev 2002.
- Nogueira, R., Ramos, Z.V.O. A vinculação institucional de um trabalhador sui generis – o agente comunitário de saúde. [Texto para discussão 735]. 2000. 33p. Disponível em <URL: <http://www.ipea.gov.br> >. Acesso em: jun 2012.
- Dissertação (Mestrado) Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. SILVA, J.A O agente comunitário de saúde do Projeto QUALIS: agente institucional ou agente de comunidade? São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo.
- Teixeira, C.F., PAIM, J.S. Planejamento e programação de ações intersetoriais para a promoção da saúde e da qualidade de vida. Rev. Adm. Pública, v.34, n.6, p.63-80, 2000.
- Lotta, G. S. Saber e Poder: Agentes Comunitários de Saúde Aproximando Saberes Locais e Políticas Públicas / Gabriela Spanghero Lotta. 2006. Orientador: Peter K. Spink. Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo.
- Souza, Rafaela A. e Carvalho, Alysson M. Programa de Saúde da Família e Qualidade de Vida: um olhar da psicologia. Revista Estudos de Psicologia, 8(3), 515-523, 2003.
- Martines, W.R; Chaves, E.C. Vulnerabilidade e sofrimento no trabalho do Agente Comunitário de Saúde no Programa de Saúde da Família. Rev Esc Enferm USP. 2007; 41(3):426-33.

## **B- CONCEÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS**





## **Ideias, Oportunidades e desafios - Conceção de materiais educativos**

Helena Berenguer<sup>1</sup>

Celina Onofre<sup>2</sup>

### **Resumo**

Falar em políticas inclusivas é a ponte que nos faz recordar a temática da igualdade e consequentemente da diferença. As políticas inclusivas podem ser entendidas como estratégias direcionadas para os direitos humanos, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pelo combate de todas e quaisquer formas de discriminação.

Sendo o papel da leitura de extrema relevância no que respeita ao desenvolvimento da criança/jovem e a sua integração na sociedade, a Educação terá de lhe dedicar uma atenção especial pois ela será a chave para o seu sucesso.

Apontamos neste artigo um conjunto de objetivos que operacionalizamos e que simultaneamente nos permitem ter um fio condutor na nossa prática letiva diária, nomeadamente: criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo; criar atitudes e hábitos positivos de relação e de cooperação; fomentar o prazer pela leitura; desenvolver a capacidade de escuta ativa e de concentração; contar e recontar histórias com recurso a vários tipos de comunicação incluindo a aumentativa.

Em termos metodológicos optámos pela metodologia de Projeto, por ser esta a mais indicada para ultrapassar as necessidades da Escola de hoje, que engloba uma população diversificada da qual fazem parte integrante os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente (NEEP).

O trabalho de projeto apesar de desenvolver competências disciplinares obtém sentido fora das disciplinas, colaborando para que a Escola se torne um lugar de produção de novos saberes que implicam a conceção de materiais adequados à especificidade dos alunos. Nesta perspetiva, a pertinência do trabalho desenvolvido no âmbito da Educação de crianças/jovens com NEEP centra-se numa postura facilitadora da diferença, isto é, a Educação facultada às crianças/jovens formas de aprendizagem proporcionais às suas capacidades em vez de exigir aprendizagens à medida e ao ritmo da generalidade dos alunos.

**Palavras-chave:** Leitura; comunicação aumentativa, metodologia de projeto; materiais educativos.

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas de Marrazes-Leiria, berenguer.helena@gmail.com

<sup>2</sup> Agrupamento de Escolas de Marrazes-Leiria, cmonofre@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, têm-se registado progressos visíveis, com a colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Conselho da Europa (CE), sobre a problemática das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Existe um forte compromisso moral e político dos países membros da Comunidade Europeia para agirem com vista à equiparação de oportunidades para pessoas com NEE para que, estas possam exercer os mesmos direitos e deveres que os outros cidadãos.

Podemos então referir que a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e se analisarmos a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), no seu artigo 1.º “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” ficamos perante a garantia de igualdade de oportunidades no acesso à educação, sucesso e participação de todos na sociedade. Contudo, consideramos que a promoção da igualdade de oportunidades não se expressa da mesma forma para todos ie todos os alunos terão direito a uma abordagem diversificada que responda eficazmente às necessidades de cada um.

Ao querermos uma Escola que seja na realidade para todos, tal como se preconiza é necessário que seja um espaço de desenvolvimento no plano das atitudes, das competências práticas e funcionais para serem desenvolvidas em situações concretas da vida diária, tendo como objetivo principal maior independência pessoal e social, bem como o desenvolvimento da autonomia e dos aspetos sócio cognitivos, dos valores e das relações. Por forma a concretizar estes princípios surge a necessidade de procurar estratégias diversificadas e com elas os Projetos dinamizados no Agrupamento de Escolas de Marrazes: “Biblioteca... um espaço de letras” e “inclusão.com” este último com a parceria da Fundação PT.

Em termos estruturais, este artigo projeta de uma forma tão clara quanto possível, a importância/razões para que se desenvolvam Projetos que tenham em consideração as especificidades dos alunos NEEP ou seja que se passe à ação, que se reflita sobre o que se está a realizar, que se reorientem as atividades planeadas e os recursos mobilizados.

Por último apresentaremos a Conclusão, onde especificamos os aspetos mais significativos e relevantes do trabalho desenvolvido e sustentados pelo enquadramento do mesmo.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### A leitura e os leitores

De uma forma geral, a leitura é entendida como o processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo (Sim-Sim, 1997:207). Por esta razão diferentes leitores podem ter níveis diferentes de compreensão face a um mesmo texto, o que significa que a capacidade de leitura influencia a compreensão do que se lê.

Podemos afirmar que ler é a capacidade de atribuir significado ao texto lido e a possibilidade de relacionar o que se leu com outros textos, entender-se o que o autor quis transmitir e deixar-nos levar por essa leitura.

A leitura é uma prática complexa e multifacetada. Ela distrai e dá prazer, forma intelectual e moralmente a pessoa, desenvolve a imaginação do leitor, amplia a capacidade crítica, favorece a aquisição de cultura, a autonomia pessoal e social.

Tal como a nível social, também na educação a leitura é a chave do sucesso escolar e os leitores que não desenvolveram, atempadamente, as capacidades de leitura, verão aumentadas as suas dificuldades à medida que os temas estudados se tornam mais complexos. Além disso, o fraco desenvolvimento da capacidade de leitura, (...) fomenta a insegurança emocional, a perda de incentivo, e origina, por vezes, problemas psicológicos graves, como frustração, agressividade ou timidez (Silva Antão, 2000: 66).

Destacamos que sendo o livro um veículo facilitador da linguagem e da comunicação torna-se necessário que ele seja acessível a todos inclusive às crianças/jovens com necessidades educativas especiais (NEE). Assim, é necessária a disponibilização de meios aumentativos de comunicação, de mobilidade e de manipulação que tenham em linha de conta o perfil de funcionalidade e as competências dos alunos. O seu nível de atividade e participação torna necessário adequar todo o processo bem como as atividades por forma a que interiorizem conceitos, desenvolvam capacidades e confiança. Quando um livro é adaptado constitui, também ele, um meio

facilitador da comunicação funcional, espontânea e independente, funcionando como um meio de inclusão destes alunos.

### Sistemas Aumentativos de Comunicação

De acordo com Ferreira, et al. (2000), Sistemas Aumentativos de Comunicação (SAC) são todo o tipo de comunicação que aumenta ou amplia a fala, para compensar as disfunções comunicativas de qualquer origem.

Estes são constituídos por um conjunto estruturado de códigos não verbais que possibilitam capacidades de representação e servem para levar a cabo atos de comunicação funcional, inata e aplicável a novas situações (Almirall & Bellacasa, 1990).

Os SAC têm como finalidade a comunicação, a aprendizagem, a interação, a autonomia, e melhorar as capacidades globais das crianças/jovens, proporcionando-lhes uma melhor qualidade de vida.

Estes sistemas são compostos por diferentes símbolos, como os gestuais, que se concretizam na linguagem gestual. Certos símbolos são reproduzidos graficamente, como acontece com os das ferramentas Bliss, SPC e PIC.

O sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) foi concebido, em 1981, por Roxana Mayer Johnson, e é composto por desenhos simples e 26 representativos da palavra escrita (Sotillo, 2003). É composto por símbolos iconográficos, inicialmente desenhados a preto num fundo branco. Atualmente a versão SPC a cores é mais conhecida e utilizada, inicialmente através da versão informática do programa GRID que foi recentemente atualizada sendo denominada GRID2 – escrita com símbolos SPC. O SPC não tem uma sintaxe própria, pelo que se ajusta à sintaxe da linguagem do utilizador. É indicado para pessoas com boa capacidade visual (para que possam distinguir os símbolos), com capacidades cognitivas (que lhes permitam reconhecer os desenhos) e com capacidades mnésicas e de memória (Sotillo, 2003).

### Metodologia de Projeto

De acordo com Cortesão et al (2002) projeto é um termo ambíguo, e diz respeito a um plano de ação, a uma intenção, a um esboço e por tal facto, consiste num estudo em profundidade. Assim, podemos afirmar que de forma genérica um projeto procura responder a uma incerteza.

Com a apropriação do termo projeto, a nível educacional, podemos afirmar que este visa um trabalho que se desenvolve em conjunto, com as contribuições de cada um. Este conceito não se revê na uniformização, mas está associado ao reconhecimento da utilidade que o envolvimento de alunos e professores têm na construção dos saberes. Este conceito está ainda relacionado com o reconhecimento da qualidade de ensino e com a capacidade de responder aos problemas do dia-a-dia das escolas e dos que dela fazem parte.

Para que na realidade se desenvolva um projeto é necessário passar à ação, analisar e fazer o balanço do que se está a realizar, reorientar as atividades planeadas e os recursos mobilizados.

## **INTERSEÇÃO DE PROJETOS**

Público-alvo

O grupo é constituído por um total de 20 alunos com NEEP que beneficiam da medida e) (Currículo Específico Individual) do Decreto-Lei nº3 de 2008, dez destes alunos apresentam Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) e dez Défice Cognitivo. As suas idades variam entre os 4 e os 15 anos, sendo 9 do género feminino e 11 do género masculino.

“Biblioteca... um espaço de letras”

Este projeto teve início no ano letivo 2012/2013 e tem sido atualizado anualmente tendo em conta as especificidades dos alunos bem como a adesão às atividades apresentadas.

A ida à biblioteca é calendarizada, este ano letivo ocorrem semanalmente à sexta-feira. Os alunos vão sempre acompanhados por uma docente de Educação Especial.

A existência da professora bibliotecária (na escola sede) e de uma animadora sociocultural, no Agrupamento de Escolas, facilita a possibilidade de estabelecer com elas um calendário de iniciativas a desenvolver na Biblioteca/Centro de Recursos.

Este projeto tem por objetivos fomentar o prazer pela leitura; desenvolver a capacidade de escuta ativa e de concentração; desenvolver a capacidade de compreensão

de um texto ouvido; contatar com um modelo competente de leitura expressiva; inculcar o hábito/necessidade de leitura regular e consolidar a coesão do grupo.

Os livros/textos trabalhados fazem parte do Projeto a Ler+ e são escolhidos de acordo com a época do ano e/ou temáticas definidas no CEI dos alunos.

Da avaliação realizada no final de cada ano letivo salientamos a importância manifestada às atividades que proporcionaram a interação dos alunos, que facilitaram o desenvolvimento de competências no domínio da leitura e na diversidade de atividades que ocasionaram uma participação ativa.

Tendo em conta o grau de satisfação, evidenciado pelos alunos, este Projeto vem sendo implementado há vários anos e perspectiva-se a sua continuidade.

“inclusão.com”

Este projeto teve por base a necessidade de meios tecnológicos adequados para o desenvolvimento de trabalhos, no âmbito de Projetos desenvolvidos na Escola, com alunos sem comunicação e sem o mecanismo de leitura adquiridos. Assim, surgiu a parceria com a Fundação PT, que nos permitiu adquirir soluções especiais (computadores, GRID2 e PT SPC) através de doativo.

Os Objetivos deste projeto são: promover situações de ensino individualizado para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da interação; disponibilizar o tempo necessário às aprendizagens de cada aluno, respeitando o seu ritmo, características/especificidades individuais, em diferentes ambientes; potenciar as capacidades inatas dos alunos e responder adequadamente a centros de interesse específicos. Este projeto teve início no presente ano letivo e está a ser implementado tendo por base o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Biblioteca... um espaço de letras. Tornou-se num complemento do mesmo por permitir a utilização dos SAC, neste caso específico na utilização do Programa GRID2, dado que os alunos com problemas de comunicação e/ou sem o mecanismo da leitura adquirido têm a possibilidade de participar nas atividades desenvolvidas.

Como resultado deste trabalho conjunto há enriquecimento, dinamismo próprio e uma maior participação destes alunos nas atividades escolares diárias.

## Visualização dos projetos

No final de cada livro/história trabalhada será realizado um caderno de atividades (compilação das fichas realizadas) este será convertido para PDF e publicado na página da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos.

Com o apoio de outros alunos (turma do curso vocacional) e professores serão construídos materiais de sinalética para a viabilização de uma biblioteca acessível e inclusiva, integrada numa escola, que se pretende igualmente acessível e inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste artigo, fica evidente que investimos no sentido de tornar a Escola cada vez mais inclusiva e ajustada às condições de acessibilidade, que se pretende própria de uma Escola para Todos.

De acordo com Berenguer, Onofre e Galinha (2013) se todo e qualquer ser humano procura, no seu dia-a-dia, fundamentalmente, ser autónomo, então, afigura-se que estes Projetos podem ser um meio ímpar para que cada um se desenvolva global e harmoniosamente, melhorando a sua qualidade de vida.

Numa perspetiva de educação de qualidade para todos é necessário pensar em Inclusão, mas tal facto exige que as Escolas dos nossos dias repensem as políticas educacionais (não é pela alteração dos normativos legais que se produz a diferença) bem como a implementação de Projetos que implicam um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, de modo a que o ensino se diferencie e os professores adequem as suas práticas à diversidade da Escola de hoje.

A intenção de fazer da Escola a fonte de produção de conhecimento e de acolhimento às diferenças remete-nos para a necessidade de cooperação, solidariedade e envolvimento por parte da comunidade educativa e do mecenato.

## Referências Bibliográficas

Almirall, C. & Bellacasa, R. (1990). *Comunicacion aumentativa – curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal*. Madrid: Ministerio de Assuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.

- Berenguer, H., Onofre, C. & Galinha, (2013). Alunos com NEEP – *Desenvolvimento Motor e a Atividade Física Adaptada*. Animação Sociocultural, cidadania e Política Europeia (SOARES, F., CASTRO, S. & VIEIRA, V. - coords.). Mértola: Gráfica Comercial
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, M.C. T, Ponte, M.M.N. & Azevedo, L.M.F. (2000). *Inovação Curricular Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave* (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Silvia Antão, J.A. (2000). *Elogio da leitura: tipos e técnicas da leitura*. Porto: Asa.
- Sim-Sim, I. et. al (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sotillo, M. (2003). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Editorial Trotta.

### **Legislação**

DECRETO-LEI 3/2008 de 7 de Janeiro.



# **Recurso de Materiais Didático/Pedagógicos: aumento de habilidade motora fina, espontaneidade e criatividade no processo educacional inclusivo**

Rafaela Matavelli<sup>1</sup>

Viviane Almeida<sup>2</sup>

## **Resumo**

Considerando que a Educação Inclusiva é um importante conceito no que confere a igualdade da educação para todos, e assim, baseia-se na crença de que todos os membros de uma determinada comunidade têm direito de participar e aceder à educação; Dado que, de acordo com a Declaração de Salamanca 1994, onde se prevê que as crianças com Necessidades Especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular, sendo importante destacar que este termo não se refere apenas às crianças com deficiência, mas sim a todas e quaisquer necessidades educativas.

Pretende-se com este trabalho atender a essas diferenças. Assim propõem-se a apresentação e construção de materiais didáticos/pedagógicos, funcionando como recursos pedagógicos e de acessibilidade colaborando para que as crianças com Necessidades Educativas Especiais participem ativamente do processo escolar com espontaneidade, criatividade e autonomia.

Sendo o objetivo geral do presente trabalho o estudo e apresentação de materiais didático/pedagógicos que têm o intuito de habilitar a criança com Necessidade Educativa Especial com dificuldade motora especificamente na motricidade fina, afim de, desenvolver sua espontaneidade e criatividade nas práticas educativas.

A metodologia empregada foi a qualitativa, do tipo documental e a análise de conteúdo. O material documental utilizado neste estudo foram livros e artigos científicos, assim como apostilas de cursos especializados no assunto. O levantamento dos dados trouxeram experimentos e teorias a respeito da educação inclusiva, recursos como materiais didático/pedagógicos específicos às crianças com Necessidades Educativas Especiais, e teorias do Psicodrama como a espontaneidade e criatividade.

Os resultados percebidos de acordo com os dados documentais sugerem que as crianças com NEE que utilizam o recurso de materiais didáticos/pedagógico têm maior processo de criatividade em seus trabalhos em sala de aula, obtendo uma maior autonomia e espontaneidade no que confere ao seu processo educacional.

**Palavra-chave:** Recurso de materiais/didáticos; educação inclusiva; espontaneidade e criatividade.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve rdmpsiche@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Algarve, viviane0101@hotmail.com

## Cusquito

Graça Bernardo<sup>1</sup>

### Resumo

O Cusquito é um boneco/mascote que criei no âmbito da formação “ A acessibilidade para a diversidade e mobilidade humana no séc. XXI”, promovida pela Câmara Municipal de S. Brás de Alportel em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em 2012.

“Embora seja usual relacionar o conceito de acessibilidade aos elementos puramente físicos, como arquitetura ou ferramentas, e até mesmo elementos informáticos, melhorar a acessibilidade começa com a mudança de atitudes dos membros da comunidade educativa, integrando os valores da diversidade e da igualdade de oportunidades, adaptando as suas dinâmicas e os seus métodos de trabalho para que todos e todas possam participar em igualdade de condições” (Aragall, 2014:41)

A partir deste pressuposto, comecei a delinear uma estratégia que despertasse as crianças do Pré-escolar para a DIFERENÇA, a sua inevitável e curiosa procura, o seu misterioso e interessante conhecimento e a sua natural aceitação.

A ideia Cusquito começou a crescer, em simultâneo na minha cabeça e no meu coração. Um dia nasceu, foi a alegria geral do grupo heterogéneo de crianças do JI de Mealhas-Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas- S. Brás de Alportel, onde trabalho, e eu, ” como mãe pedagógica” deste filho lindo e querido por todos, senti uma imensa felicidade. O Cusquito tornou-se interativo, parceiro de descoberta e brincadeiras, viajou para casa das crianças, por outros Jardins de Infância e Escolas, conheceu crianças e jovens com diferenças especiais que o adoraram, pois, (tal como eles) encontraram um amigo diferente e simpático. O Cusquito foi registado, pois a sua importância assim o exigia. Atualmente continua a visitar-nos pois é um Cusquito irremediavelmente cusco.

Constatarei que, de facto, o CUSQUITO é EXCLUSIVO e INCLUSIVO e um excelente aliado para pais, educadores e professores, para passar a mensagem: Todos somos importantes, bonitos e capazes, independentemente da cor, religião, nacionalidade,... ou qualquer dificuldade/incapacidade.

---

<sup>1</sup> Educadora de Infância, Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas, [graca-bernardo@hotmail.com](mailto:graca-bernardo@hotmail.com)

O Cusquito contribui para que nos tornemos cidadãos mais conscientes, competentes e felizes a operar numa sociedade que se quer cada vez mais respeitante da diferença, mas também mais igualitária nos direitos e deveres.

**Palavras-chave:** Inclusão; material Pedagógico; diferença.

## **Iguais, diferentes ou transparentes? *Por uma visibilidade da diversidade na literatura para crianças***

Olga Fonseca<sup>1</sup>

Alexandra Cabrita<sup>2</sup>

Alice Lowent<sup>2</sup>

Ana Marta Caninas<sup>2</sup>

Célia Rodrigues<sup>2</sup>

Mariana Chan<sup>2</sup>

Sofia Graça<sup>2</sup>

### **Resumo:**

A par da fruição estética, reconhece-se, na literatura para crianças, a capacidade de contribuir para a formação integral do ser. O livro permite à criança viajar por mundos fisicamente inacessíveis, porque geograficamente distantes, ou porque imaginários; permite--lhe viver muitas e diversificadas experiências, por interposta pessoa: projetando-se nas personagens, vestindo-lhes a pele, a criança faz aprendizagens a que não teria acesso se estivesse limitada à vida real.

Vivemos numa sociedade culturalmente heterogénea, em que proliferam os discursos de respeito pela diferença e de inclusão; as escolas pretendem-se inclusivas e com uma população heterogénea nos credos, nas etnias, nas práticas socioculturais. No entanto, a maior parte da literatura para crianças insiste em ignorar essa multiplicidade, apresentando--nos um universo maioritariamente homogéneo e estereotipado.

Os materiais que iremos apresentar são alguns dos concebidos e executados, no contexto de unidades curriculares de licenciatura e de mestrado, com o fim de dar visibilidade às diferenças.

**Palavras-chave:** Literatura; crianças; inclusão; recursos educativos

### **Introdução**

Todas e todos somos NEEs. Toda a gente tem necessidades educativas especiais, específicas da sua forma de ser, porque não há duas pessoas completamente iguais. Todas e todos temos necessidades educativas especiais, porque somos a espécie que nasce mais desprotegida e também a que fica mais tempo dependente da progenitora ou de outros

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve, [ofonseca@ualg.pt](mailto:ofonseca@ualg.pt)

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve

seres adultos. Todas e todos temos necessidades educativas especiais, porque somos a espécie que nasce com menos defesas contra as agressões do meio ambiente e com menos recursos para recolher o alimento de forma autónoma. Como refere Fernando Savater, a diferença fundamental, orgânica, entre a nossa espécie e as restantes é a nossa «quase absoluta ausência de *especialização* de qualquer tipo» (Savater, 2004, p. 22). Mas somos, também, a espécie que mais facilmente se adapta aos mais diversificados habitats, construindo, talhando, amassando, colando, costurando, no exterior de nós e com o que nos é estranho, o que nos falta geneticamente. Na ausência de asas, construímos aviões; na ausência de gordura, pelos ou penas que nos protejam do frio, fabricamos agasalhos; na ausência de músculos, construímos máquinas; na ausência de garras, construímos facas e machados; na ausência de caninos e molares possantes, domesticámos o fogo, para amaciar a dureza das carnes e das plantas...

Digamos que os seres humanos estão programados como «seres» mas não como «humanos». Recebemos com a nossa dotação genética a capacidade inata de levar a cabo comportamentos não inatos. (Savater, 2004, p. 21)

No entanto, só em contacto com outros humanos esse processo pode ter sucesso.

A nossa humanidade biológica necessita de uma confirmação posterior, de qualquer coisa como um segundo nascimento em que, por meio do nosso próprio esforço e da relação com os outros humanos, se confirme definitivamente o primeiro. É necessário nascer para se ser humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos *contagiam* a sua humanidade a propósito... e com a nossa cumplicidade (Savater, 2006, p. 30).

A nossa dependência de outras pessoas é corroborada quando

etologistas como Eibl-Eibesfeldt afirmam que estamos geneticamente programados para adquirir aptidões que só os outros podem ensinar-nos, o que estabelecerá uma complementaridade intrínseca entre a herança biológica e a herança cultural. (Savater, 2006, p. 45)

O processo de adaptação ao meio nunca está acabado, o que leva alguns autores a falar em «neotenia»:

*Neotenia* significa, portanto, «plasticidade ou disponibilidade juvenil» (os pedagogos falam em *educabilidade*), mas também

implica uma teia de relações necessárias com outros seres humanos. [...] A possibilidade de ser humano só se realiza efetivamente por meio dos outros, dos semelhantes, quer dizer daqueles com os quais a criança fará depois todos os possíveis por se parecer. (Savater, 2006, p. 32)

Ou seja, estamos sempre a aprender e a necessitar de nos relacionarmos com outros humanos, para ultrapassar as nossas limitações, para crescer – e nunca paramos de crescer.

Alguns e algumas de nós temos a sorte de ter, como necessidades mais prementes, as que são mais frequentes (a miopia, que afeta tantas pessoas, seria impeditiva do exercício de muitas atividades, nomeadamente a docência, não fora a invenção das lentes ou da cirurgia corretiva; a resistência e capacidade dos membros inferiores da maior parte das pessoas não lhes permitiria desenvolver uma atividade profissional a dezenas de quilómetros de casa, não fora a invenção dos vários meios de transporte, para dar apenas dois exemplos mais óbvios). Nós, que sofremos de limitações recorrentes, temos ao nosso dispor as ferramentas com que as podemos ultrapassar e prosseguir o nosso crescimento, de forma tendencialmente linear. Restam as minorias. Mais do que uma problemática de qualidade da «limitação», deparamo--nos com uma problemática de quantidade (de pessoas que a apresentam): são as minorias que não têm apoio; são as minorias que são afastadas dos restantes humanos; são as minorias que não são estimuladas. São as minorias que permanecem transparentes.

Se navegarmos na net, encontramos, por exemplo, listas de pessoas com síndrome de Down que tiveram sucesso em várias áreas tão diversas como, por exemplo, o ensino, o desporto, a arte, a política. Essas listas não indiciam o fim da discriminação, nem uma maior visibilidade das pessoas, antes pelo contrário, Revelam apenas que, apoiadas, devidamente apoiadas, estas minorias podem chegar onde chegam as outras maiorias – que, aliás, também só lá chegam ... quando apoiadas. Porque não tenhamos dúvidas de que se tratássemos as crianças ditas sem necessidades educativas especiais como tratamos as outras, também elas teriam dificuldade em progredir e afirmar-se socialmente. Se as votássemos ao ostracismo; se lhes disséssemos, desde o início, que nunca poderiam «chegar a lugar nenhum», que nunca poderiam desenvolver uma atividade profissional, cultivar as expressões artísticas, praticar desporto, também elas teriam dificuldade em sair da zona de dependência.

Vivemos hoje numa sociedade culturalmente heterogénea, em que proliferam os discursos de respeito pela diferença e de inclusão; à imagem da sociedade, as escolas pretendem-se inclusivas e com uma população heterogénea nos credos, nas etnias, nas práticas socioculturais. No entanto, a escola ainda não oferece apoios suficientes às minorias nem lhes dá visibilidade no currículo oculto. Trata as minorias como se fossem transparentes. O mundo que vemos representado na maior parte dos livros que estão ao dispor das crianças, desde os manuais escolares aos livros de literatura, insiste em ignorar a multiplicidade; os manuais não preveem alternativas para eventuais necessidades das minorias nem sequer representam essas minorias, nas suas ilustrações; o mundo que a literatura para crianças retrata apresenta-se maioritariamente homogéneo e estereotipado; no plano do imaginário, não existe uma diversidade equivalente à da vida real.

Ora, a par da fruição estética, reconhece-se, na literatura para a infância, a capacidade de contribuir para a formação integral do ser. O livro permite à criança viajar por mundos fisicamente inatingíveis, porque geograficamente distantes ou porque imaginários; permite-lhe viver muitas e diversificadas experiências, por interposta pessoa: Projetando-se nas personagens, vestindo-lhes a pele, a criança faz aprendizagens a que não teria acesso se estivesse limitada à vida real.

Mas na literatura que ainda predomina, nos espaços de educação formal, nas bibliotecas, nos lares, nas livrarias, não encontramos a diversidade. Logo, há crianças que não se podem rever nos heróis e heroínas; assim como há crianças que não sabem que existem outras crianças que, parecendo diferentes, sentem, sonham, riem e choram como elas.

Na nossa literatura para crianças, as personagens boas são caucasianas, jovens – príncipes e princesas de pele clara, ou animais como os cordeiros, as pombas; as más são, predominantemente, mais velhas e/ou de minorias étnicas. E os lobos. Não há famílias monoparentais nem casais homossexuais; temos o pai que trabalha fora de casa e não está ligado à linguagem dos afetos; a mãe, que não trabalha fora de casa e cujo trabalho doméstico não é remunerado nem reconhecido; eventualmente, a mãe pode ser substituída por uma madrasta – invariavelmente má. Um ele e uma ela casam-se, têm filhos e são felizes para sempre. Raramente se fala de amor.

Começam a aparecer outros discursos, mas são ainda poucos e balbuciantes. Sobretudo, nos casos em que a narrativa e/ou a ilustração se afasta do estereótipo, é para sublinhar a diferença e não para promover a sua natural inclusão. Se aparece uma criança

com uma cadeira de rodas, esse aspeto vai ser sublinhado como «não normal». A maior parte das crianças, representadas na literatura e nos manuais, nem óculos usa!

Os materiais que iremos apresentar são alguns dos concebidos e executados, no contexto de unidades curriculares de licenciatura e de mestrado, com o fim de dar visibilidade às diferenças e contribuir para uma escola inclusiva. O primeiro instrumento, «Não és capaz», foi concebido no âmbito da UC de Estudos Literários, da licenciatura em Educação Básica; o segundo, «Era uma vez...», foi concebido no âmbito da UC de Didática do Português, do mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclo; as estratégias e instrumentos referidos no último ponto, «O Jeremias na sala», foram concebidos e implementados no âmbito da investigação desenvolvida para um Relatório de PES (Prática de Ensino Supervisionada) do Mestrado em Educação Pré-escolar.

*Não és capaz* (Alexandra Cabrita, Alice Laurent, Ana Marta Caninas, Mariana Chan)

Como já foi referido, ao ouvir uma história, a criança projeta-se na ou nas personagens com as quais mais se identifica (geralmente o ou a protagonista), e vive as aventuras por interposta pessoa. Infelizmente, na sua maioria, os livros para crianças não refletem a heterogeneidade contemporânea. Continuam a apresentar predominantemente personagens caucasianas e, quando são apresentadas personagens de outras etnias, são muitas vezes personagens antipáticas, más, ou surgem enquadradas em contextos etnográficos estereotipados, monoculturais, apesar de nos dias de hoje vivermos em sociedades multiculturais. Simultaneamente, quer ao nível do texto, quer ao nível das ilustrações, predominam os estereótipos e pululam os preconceitos, insistindo os livros em veicular representações sociais desfasadas da realidade contemporânea. As famílias continuam a ser representadas por um pai que trabalha fora de casa, uma mãe que se ocupa das lides domésticas, filhas que ajudam a mãe nessas tarefas e brincam com bonecas e filhos que se envolvem em brigas, jogam à bola, andam de bicicleta, trepam às árvores, e ajudam o pai nas tarefas de *bricolage*. Raramente aparecem personagens com limitações físicas visíveis. Logo, este tipo de narrativa dificulta a projeção das crianças que se afastam dos padrões ditos «normais».



Face a isto, decidimos criar um livro versátil, que evitasse reproduzir estereótipos ou preconceitos, para que qualquer criança se pudesse identificar com as personagens, projetando-se na história. Foi assim que nos surgiu a ideia de realizar um livro apresentando apenas cenários e texto, criando, paralelamente, múltiplas personagens, que funcionam como fantoches, e que, pela diversidade, permitem que cada criança escolha a etnia de cada uma das personagens principais e a faixa etária, o género e a etnia de cada uma das secundárias.



Inserimos, também, uma cadeira de rodas, bem como alguns outros objetos que estão presentes ao longo da história, para que o reconto se torne mais lúdico.

Para ler o texto, é necessário levantar uma parte da página, o que permite ler a história, num primeiro momento, e contá-la, depois, de cor, apenas com o apoio dos cenários.



O livro tem como protagonistas duas crianças amigas e inseparáveis, a menina do lacinho e o menino do laçarote, que passavam o tempo a jogar ao «Não és capaz». Nesta brincadeira, as crianças desafiavam-se mutuamente. Inicialmente era uma brincadeira com probabilidade de gerar consequências negativas. O desafio podia ser, por exemplo, «Não és capaz de atirar a bola à janela» ou «Não és capaz de comer o bolo todo!». Após algum tempo – e vivenciadas várias consequências desagradáveis – as duas crianças perceberam que o desafio podia ser lançado com objetivos positivos, construtivos, e passaram a desafiar-se de modo a aprender e a ajudar-se mutuamente. Diziam, por exemplo, «Não és capaz de aprender as tabuadas de 1 a 10 até amanhã!», acabando, assim, por crescer com o jogo.

Com esta história, quisemos mostrar como uma brincadeira entre crianças amigas pode ter consequências más e como as mesmas crianças podem transformar o seu jogo favorito numa atividade lúdica que respeita o que as rodeia e quem as rodeia. Mas quisemos também contá-la sem cair em estereótipos, quer ao nível da caracterização física das personagens, quer ao nível das suas atitudes. Há, por exemplo, um momento em que a menina oferece uma flor ao menino, para superar uma situação de conflito, criada por ele; esta passagem não só contraria a ideia de que só se oferecem flores às pessoas do género feminino, como ensina que, se uma situação nos magoa, podemos ter a iniciativa de tentar resolvê-la, mesmo que não nos sintamos responsáveis.

A narrativa está construída de forma a permitir que, em cada reconto, se escolha com quem vive cada uma das crianças (com a mãe, com o pai, com duas mães, com dois pais, com a avó, com o avô, com os avós, com uma tia...); podem, igualmente, ser escolhidas as etnias de cada personagem. Pode-se, ainda, decidir qual das personagens usa a cadeira de rodas, não sendo o seu uso impeditivo para a participação em nenhuma das ações narradas.

*Era uma vez* (Sofia Graça)

«Era uma vez...» é um instrumento didático recriado a partir de outro já existente *Il était une fois...* (Lambert, Rilstone, Wallis, 1996), frequentemente designado como *Le tarot des contes*. Pretendeu-se, com este instrumento, dar resposta à falta de recursos

didáticos que promovam uma educação mais inclusiva e que dê visibilidade à diferença, articulando as vertentes didática, cultural, estética, lúdica e ética. «Era uma vez...» é um jogo de cartas destinado a crianças dos 1º e 2º ciclos, criado para as auxiliar nas suas produções escritas e orais, particularmente na criação de textos narrativos. Tem um carácter lúdico e, ao mesmo tempo, permite trabalhar no sentido de uma educação inclusiva pelos valores que transmite.

O jogo fica arrumado numa caixa, onde as cartas estão agrupadas por temas (personagens humanas, personagens não humanas, espaços, objetos mágicos, ações, caracterizações).



As personagens humanas não foram escolhidas ao acaso; são de variadas etnias e idades e algumas revelam necessidades especiais, embora cada uma seja apenas identificada pelo nome próprio. O conteúdo das outras categorias foi também pensado de forma a associar o imaginário e o real, nomeadamente as novas tecnologias e cenários contemporâneos. Pretende-se sensibilizar as crianças para que integrem, nas suas criações e, conseqüentemente, nas suas vidas, tudo aquilo que nos rodeia, sem exceções nem discriminações, respeitando as diferenças, compreendendo e aceitando o outro na sua singularidade; deseja-se, também, sublinhar que todas as pessoas são diferentes, têm gostos e opiniões diferentes. É justamente estas diferenças que enriquecem a sociedade. Só assim podemos acrescentar novas ideias ao mundo e novas maneiras de o encarar. E por haver toda esta diversidade é necessário respeitar a alteridade e sentir que nos respeitam. Devemos acolher as pessoas como elas são pois só assim o mundo fará sentido e, enquanto não percebermos isso, estaremos a perder um mundo de oportunidades.

Incluir não é tratar a outra pessoa como se fosse igual a nós (ignorando as suas características que a tornam única), nem é trata-la como se fosse um ser totalmente diferente dos restantes; é, sim, tratá-la tendo em consideração as suas características particulares e saber respeitá-las. Só assim poderemos passar de uma sociedade multicultural para uma sociedade intercultural. Acreditamos que a escolha dos instrumentos didáticos pode contribuir para fazer a diferença.

A atividade pode e deve ser desenvolvida em trabalho de grupo, promovendo, assim, o trabalho cooperativo que, por sua vez, é um excelente recurso para a integração e acrescenta um contributo para a formação integral do ser, no processo de ensino-aprendizagem. Sozinhos poderemos até ir mais depressa; mas acompanhados chegaremos certamente mais longe.

### *O Jeremias na sala (Célia Rodrigues)*

Este último ponto prende-se com uma parte do estudo desenvolvido em conjunto com a professora Olga Fonseca, na qualidade de orientadora do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. O mesmo foi realizado junto de um grupo de vinte e cinco crianças no Jardim de Infância de São Brás de Alportel.

Começamos por apresentar uma síntese do projeto: o nosso estudo teve como principal objetivo entender qual o papel da mediação do conto no desenvolvimento de princípios éticos em crianças de idade pré-escolar. Para a concretização do mesmo, foi desenvolvida uma metodologia de cariz qualitativo. Como forma de encadear todo o projeto, determinámos como fio condutor um tema que considerámos de importante mediação e reflexão ética em contexto pedagógico: o lobo como personagem das histórias e o lobo como animal real, integrante da natureza e, atualmente, em vias de extinção.

Inicialmente, estruturámos o estudo para três momentos fundamentais: num primeiro momento, trabalharíamos o conto do Capuchinho Vermelho, um dos contos mais conhecidos da tradição literária e que apresenta o lobo como uma personagem má; num segundo momento, trabalharíamos o livro *A ovelhinha que veio para jantar* (Smallman, 2006), uma narrativa que apresenta um lobo que se afeiçoa a um cordeiro, desiste de o comer, protege-o e torna-se vegetariano; num terceiro e último momento, apresentaríamos às crianças o lobo real, mais concretamente o lobo ibérico (o lobo mais próximo da sua realidade), pretendendo com tal atividade que as crianças ficassem a conhecer melhor o lobo e as suas características reais, nomeadamente as características físicas, o habitat, a alimentação, a relação entre lobos e a relação do lobo com o ser humano.

Uma situação imprevista obrigou a que o nosso estudo não se limitasse a estes três momentos. Sentimos necessidade de lhe acrescentar um outro momento, depois de ouvir, numa entrevista individual, a opinião de uma criança sobre o lobo do conto *O Capuchinho*

*Vermelho*. Esta criança apontou como justificação para não gostar do lobo, o facto de ele ter o pelo preto. Durante o diálogo, percebemos que o desagrado da criança se alargava às pessoas com tons de pele mais escuros. As respostas desta criança às nossas perguntas fizeram-nos perceber que tínhamos de trabalhar sobre inclusão com este grupo e que não podíamos ignorar a ideia que esta criança construía sobre aquilo que é preto e sobre as pessoas de origem africana.



Foi então que resolvemos levar o Jeremias para a sala e contar uma versão adaptada de «Boi Blimundo», um conto tradicional de Cabo Verde.

A partir deste momento, o Jeremias passou a fazer parte do grupo de crianças da sala; apresentámo-lo ao grupo como mais uma criança que estava ali para aprender também. E pudemos testemunhar como o trabalho com o Jeremias alterou a posição das crianças em relação às diferenças e, mais concretamente, em relação à cor da pele.

Num primeiro contacto, houve crianças que não quiseram cumprimentar o Jeremias, recusando-se a dar-lhe beijinhos ou abraços. Nos dias seguintes, o Jeremias continuou a estar em evidência na sala; era apenas um boneco, mas utilizado como «fantoche», «criou vida» e começou a «participar» nas conversas de grupo e nas brincadeiras com as crianças. Com o Jeremias foram trabalhados temas como as regras da sala, hábitos alimentares, hábitos de higiene, emoções, diferenças, entre muitos outros. De dia para dia, notávamos que o grupo criava uma maior relação de empatia com o Jeremias e que a pergunta «E o Jeremias?» era feita com mais frequência por parte das crianças.

Importa sublinhar, neste contexto, o papel das pessoas adultas, enquanto modelos, perante o grupo de crianças. Observámos que a relação que estabelecemos, desde o início, com o Jeremias, foi fundamental para que as crianças se sentissem seguras e quisessem aceitar o Jeremias tal como as pessoas adultas o aceitavam. Quando chegou a hora de o Jeremias voltar para casa, todas as crianças, sem exceção, o quiseram abraçar e o quiseram beijar.

Estas atividades levaram-nos a colocar uma questão: Se estas crianças não tivessem recebido o Jeremias na sala e não tivessem aprendido a aceitá-lo e a incluí-lo nas suas brincadeiras e nas suas conversas, como iriam aceitar uma criança de outra etnia num ano posterior?

Mais do que colocar a tónica na ideia de que «somos todos iguais», devemos mostrar às crianças que todas as pessoas têm igual direito à diferença. Esse é o caminho para que se tornem seres inclusivos.

### **Referências Bibliográficas**

Lambert, R., Rilstone, A. & Wallis, J. (1996). *Il était une fois... Le jeu de Cartes pour Raconter des Histoires*. Paris:

Halloween Concepts.

Savater, F. (2004). *A coragem de escolher*. Lisboa: Dom Quixote

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote

Smallman, S. (2006). *A Ovelhinha que Veio para o Jantar*. Lisboa: Dinalivro.

## **C- TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS- ESCOLAR**





# **Educação Inclusiva: Um desafio para a escola e os profissionais de orientação educacional**

Juan J. Leiva Olivencia<sup>1</sup>

Antonio S. Jiménez Hernández<sup>2</sup>

## **Resumo**

O presente artigo, partindo da análise dos sistemas educativos na atualidade, perspetiva o conceito de inclusão educacional (social e emocional) e equaciona a pertinência de um delineamento efetivo de estratégias educacionais que promovam o respeito pela diversidade e uma efetiva implementação da inclusão.

Neste enquadramento, os investigadores, partindo de uma análise das dificuldades e barreiras para o desenvolvimento da educação inclusiva, em que do seu ponto de vista, a chave motivacional para a educação inclusiva, poderá passar pela mudança de mentalidade e formação de professores - em que os relacionamentos interpessoais, a empatia, as competências sociais e do senso de pertença a um grupo jogam um papel da maior relevância - , tomam como pano de fundo a educação para a resiliência do orientador educacional, enquadrada numa perspetiva de desenvolvimento ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, estratégias educacionais.

## **INTRODUÇÃO**

Os sistemas atuais de educação estão enfrentando nas últimas décadas, o desafio da qualidade e da excelência educacional em uma complexa e permanente mudança social (Pérez, 2012). Assim, a inclusão educacional (social e emocional) está a investigar uma formação de qualidade e excelência em todas as instituições educacionais do século XXI o que implica uma intervenção sócio educativa que também deve ser inclusiva, com apoio

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (Espanha), juanleiva@uma.es

<sup>2</sup> Antonio S. Jiménez Hernández, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (Espanha), ajimenez14@us.es

de valores, princípios, solidariedade e convicções democráticas. Neste sentido, o papel dos profissionais da orientação educacional é essencial, ao difundir o papel da orientação educativa pelos diferentes agentes educativos, mas jogando a própria orientação um papel de catalisador e potenciador de todos os tipos de recursos, espaços e tempos para a melhoria da qualidade da educação nas condições de justiça e equidade educacional (Nussbaum, 2006; Stobart, 2010).

Certamente, não devemos esquecer que excelência depende também do grau de inclusão de todos os alunos e de suas famílias, também de quem pode mostrar algum tipo de necessidade educacional específica em algum momento de sua escolaridade (Escudero e Martínez, 2011). Ou seja, a qualidade e a excelência acadêmica devem atender parâmetros de imparcialidade e atenção à diversidade para a construção de uma escola mais igualitária, que realmente ofereça igualdade de oportunidades para melhor coesão e progresso social (Darling-Hammond, 2001), o que pressupõe uma mudança de paradigma na mentalidade e na identidade das escolas em relação à educação inclusiva, que ainda persistem se identificar como educação especial – defendendo consequentemente uma integração e não a inclusão (López, 2004 ; 2006; Stainback & Stainback, 2001).

## **1. A INCLUSÃO NA ESCOLA DO PRESENTE E DO FUTURO**

Para muitos, o conceito de inclusão - incluindo alunos com diversidade funcional em contextos educativos tradicionais – é não raras vezes considerado como uma extensão do princípio de integração e, portanto, entendida como a tentativa de que as crianças e os jovens com deficiência poderão integrar-se no *normal educacional* e terem algum sucesso.

Ora, hoje ninguém duvida que uma orientação profissional de qualidade, é concebida para que todos os alunos, sem exceção, tenham sucesso na escola. No entanto, este conceito ultrapassa aspetos para além dos académicos. Além disso, no caso de atenção às políticas de diversidade empreendidas pelas autoridades educativas regionais. Concretamente, do Estado espanhol, embora em termos de uma perspectiva teórica opte pela inclusão; pelas práticas, normas e procedimentos para a educação de alunos com educativas especiais necessidades, a verdade é que se assiste a processos de segregação de alguns nos centros de educação especial em detrimento da inclusão social e

educacional (Susinos e Parrilla, 2008), não só defendida por profissionais de orientação, mas por muitas famílias e instâncias sociais (Echeita, 2006).

Educar a diferença implica uma atitude de gratidão para com a comunicação e a interação entre pessoas diferentes e a compreensão da diversidade como uma aprendizagem positiva e necessária nas organizações e na escola atual. Trata-se de desafio complexo e, hoje, defender a ideia de inclusiva educação situa-se entre o desejo de ser uma proposta educacional crítica, e a realidade de estar no cruzamento de estradas, variando de secreta segregação de estudantes com necessidades educativas especiais - com uma clara falta de profissionais especializados - , bem como uma deficiente e insuficiente formação em educação inclusiva dos professores e da comunidade educativa (Arnáiz, 2003).

Neste sentido, há ainda uma abordagem curricular compensatória no tratamento educacional dos alunos com necessidades educativas especiais, o que é lamentável, não só para os profissionais da orientação educacional que são indigitados para tal, mas também por profissionais da educação e da orientação educacional, bem como para famílias, as quais enfrentam com angústia, um sistema de ensino que é não capaz de garantir um atendimento inclusivo e de qualidade - em paridade – para seus filhos e filhas (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003).

No campo da educação da Universidade de onde vimos, no caso das faculdades de Ciências da Educação, vale também mencionar a necessidade de aprofundar a conceção de educação inclusiva não só com os estudantes, mas também com os professores. As universidades e as faculdades de educação devem ser motores da mudança educacional e transformação de atitudes sociais para melhorar e o progresso da sociedade e da ciência.

No caso específico da educação inclusiva, algumas universidades espanholas andaluzes e portuguesas foram incorporando nos seus currículos novos graus ligados à educação de ensino básico (onde se encontra a especialidade da educação inclusiva, anteriormente chamada de educação especial). Tal torna possível que se exija um maior nível de especialização, desde que não esqueçamos a importância de promover a educação inclusiva em todas as unidades curriculares, dado ser uma espinha dorsal de um ensino crítico e comprometido em tempos de incerteza económica e social, como que estamos vivendo particularmente na Espanha desde 2007 até os dias atuais.

Assim, não podemos negar que muitos professores universitários defendem uma perspectiva aberta, uma educação holística e integradora complexa.

## **2. ANÁLISE DAS DIFICULDADES E BARREIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

De acordo com Sapon-Shevin (2010), muitos profissionais de orientação estão enfrentando quatro grandes obstáculos para a implementação e o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

E uma questão poderemos colocar: Como superar cada um destes obstáculos para contribuir pra uma verdadeira inclusão? Que estratégias desencadear para que a educação inclusiva não seja mais do que um slogan de educação ou um modismo pedagógico, mas uma educação positiva e promotora do sucesso para todos os que integram para a comunidade educativa? De que obstáculos estamos, afinal, a falar?

1. O conceito de normalidade, bem como a falta de cooperação e coordenação entre os profissionais da educação e comunidade educativa em geral;
2. Ambientes e culturas de escola que são hostis à atenção à diversidade e que não compreendem nem aceitam a inclusão de todos os alunos e suas famílias;
3. Uma conceção reducionista do currículo, bem como uma absoluta dependência do discurso, aliadas a uma prática de competências educacionais que visam, essencialmente, uma educação para um controlo economicista, um aumento de privatização das escolas e um processo de padronização total dos testes e exames no qual os alunos jogam seu futuro (Stobart, 2010);
4. A formação de professores e profissionais de orientação educacional que não oferecem suporte para uma efetiva educação inclusiva.

Em relação ao primeiro ponto, note-se que muitos professores já entendem como normal os alunos que apresentam algum tipo de problema. Então, são conselheiros que exercem uma pedagogia contínua da diversidade, porque a diversidade é absolutamente normal nas instituições educacionais do século XXI. Os estudantes trazem para a escola não só capacidades e certas habilidades acadêmicas, bem como dificuldades de todos os tipos e necessidades específicas que podem ser cognitivas, emocionais e/ou sociais que devem ser atendidas pela instituição educacional. Dito isto, os orientadores educacionais podem desempenhar um papel chave na determinação de um ambiente escolar inclusivo onde normal é diferente, diferente, de uma visão monolítica da escola e centando-se numa visão dinâmica e holística da vida escolar.

Em relação à segunda barreira, recordamos Mara Sapon-Shevin (2010) para quem inclusão atinge fruição nos institutos de educação secundária e prende-se com a existência de certas culturas institucionais relutantes à diversidade, não propensa à diversidade em qualquer tipo de manifestação. Sem dizer que é uma questão fundamental que os orientadores executam uma tarefa árdua na defesa de uma educação de qualidade onde o valor da diversidade e equidade devem estar permanentemente presentes (Dubet, 2010).

Na verdade, dentro da ação tutorial e de apoio aos professores, é comum colocar sobre as diferentes perspectivas de mesa as atitudes cognitiva, linguística, religiosa, cultural, social, afetivo-sexual diversidade..., e nem todos os professores se mostram comprometidos com o respeito pela diversidade.

A terceira barreira é curricular e refere-se ao invisível de idéias, pessoas e conhecimento que pode ser ligado com elementos de minoria social ou científica. Somos adeptos de que a escola deve dar voz à voz, e também os conselheiros devem orientar os professores para o currículo que é construído respeitando o máximo e também promovendo as minorias étnicas, bem como respeitosos e atentos e firmes nas críticas dos excessos e injustiças sociais que vem causando um sistema sócio-econômico que é purgado com aqueles que são mais fracos. Este olhar crítico pode ser tratado por profissionais da orientação educacional em conjunto com a equipe de gestão e todo o corpo docente e comunidade educativa em coodenação. A escola recebe influências permanentes da sociedade e da economia, e estamos vivendo momentos relevantes precisamente para trabalhar esta consciência de responsabilidade social e cívica (Young, 2011).

Finalmente, a quarta barreira refere-se à falta de formação reflexiva e crítica, poderíamos dizer também responsável e séria sobre o papel moral e ético das instituições de ensino sobre a inclusão. Às vezes os profissionais de orientação não entendem certas práticas de estigmatização ou tendências de exclusão em seus institutos, e é possível que haja uma significativa falta de atitudes e valores conducentes à educação inclusiva. Neste ponto, euçionamos o seguinte: Trata-se de um problema de formação dos profissionais da educação? Possivelmente sim, agora, provavelmente a questão não só deve ser dirigido a professores, mas também às famílias, aos estudantes e, conseqüentemente, a toda a comunidade educativa. Neste sentido, o papel dos profissionais da orientação educacional é o de cooperativamente promover a formação em educação e inclusão social, o que se apresenta com uma relevância extraordinária.

### **3. A CHAVE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MUDANÇA DE MENTALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Vivemos em um mundo em constante mudança, especialmente no campo da educação. Há uma preocupação crescente para melhorar o capital humano e o bem-estar social, em que o papel da educação é de suma importância, uma vez que investir em educação não é uma despesa mas um investimento para o futuro, crescimento social e desenvolvimento econômico (Verdugo, 2009).

Os processos de transformação que há algumas décadas podiam ser alargados ao longo dos anos, agora ocorrerem rapidamente graças à velocidade e imediatismo que nos fornecem as TIC. O que há de novo, hoje, amanhã está desatualizado. Então, temos um novo mapa político, social e cultural que é desenhado de uma forma tão instável, devido à sua natureza altamente variável. A escola, como um membro da sociedade não pode permanecer alheia à mudança de cenário e é forçada a renovar-se para responder aos desafios que apresenta a sociedade do século XXI.

A proporção crescente de estudantes estrangeiros por classe, a disparidade de conhecimentos, culturas, estilos de vida... (tudo isso sem redução do rácio de alunos por sala de aula) dá lugar a um quebra-cabeça difícil. Por um lado, a sociedade exige de nós uma maior preparação académica para enfrentar uma realidade cada vez mais complexa; por outro lado, a escola tenta lidar com tal complexidade com estratégias que nem sempre corresponde com a atual diversidade na sala de aula (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

No contexto da União Europeia, a reforma dos currículos da Universidade para sua adaptação para o EEES (área do ensino superior europeu), contribui para o surgimento de novos módulos curriculares adaptadas às novas necessidades de formação. No caso da classe do ensino primário/básico ( em Portugal), é especialmente significativo em algumas faculdades de Ciências da educação, a aparência do tema "para uma escola inclusiva: modelos e práticas", como é o reconhecimento institucional para a necessidade que todos os professores desenvolvam práticas de gestão de estratégias de desenvolvimento de carácter inclusivo. A escola inclusiva é apresentada como uma resposta não só para o atual cenário educacional, mas também para o social.

De enfatizar que a escola é o primeiro lugar onde crianças de diferentes origens sociais aprendem a com-viver juntos na diversidade. A experiência mostra-nos que se não

aprendemos a apreciar as diferenças na sala de aula, mais difícil será aprender a fazê-lo em uma sociedade distintamente elitista, competitiva e materialista. A escola inclusiva, ao pretender erradicar qualquer forma de discriminação e promover a coesão social, deve ser concebida como a esperança de transformação da sociedade, rumo a um futuro mais justo, mais equitativo e, em última análise, mais humano.

Apesar de várias definições sobre educação inclusiva poderem ser encontradas numa revisão aprofundada da literatura, na tentativa de sintetizar as suas bases poderíamos dizer que a escola inclusiva reconhece a diversidade como um valor, em que todos tenham um lugar em situação de igualdade. O reconhecimento das diferenças individuais conduz ao reconhecimento da diversidade, não só cognitiva mas também social, emocional e axiológica. Assim, do ponto de vista da inclusão social e educacional, diversidade é reconhecimento das diferenças e sua valorização.

Talvez esta última idéia é um dos mais importantes: a diversidade é valorizada; ou seja, não é deficiência, falta de ou desvios de um perfil normativo. Se podemos comparar um indivíduo com um perfil normativo (e pedir que se adapte a este), nós não estamos a reconhecer as suas peculiaridades, mas sim as suas desigualdade. Portanto, a desigualdade surge quando diferenças como as fraquezas são institucionalizadas e é esta rotulagem de deficiência que justifique a exclusão. Na verdade, a desigualdade vai para além da escola, dos métodos e dos processos de avaliação que são utilizados nas salas de aula de ensino (Milhares & Singal, 2009).

A desigualdade está enquadrada na mentalidade coletiva e é necessário quebrar com uma gama de preconceitos e estereótipos para crianças com deficiência e suas famílias (Lopez, 2004). Para nós, a escola inclusiva é a solução social e pedagógica mais possível e aquela por que todos temos que pugnar, em que a educação para a resiliência do orientador educativo, por exemplo, pode fazer toda a diferença no sentido da viabilização efetiva de uma inclusão na sala de aula.

E, não constituindo objeto deste artigo uma incursão científica por esta temática, afigura-se-nos todavia que esta pode constituir uma resposta possível para a inclusão do ser humano com ou sem necessidades educativas especiais na sala de aula, até porque, como comumente se defende a resiliência apresenta-se como resultado da interação entre fatores tais como, entre outros, regulação das emoções; controlo dos impulsos; empatia; otimismo; análise causal; autoeficácia, auto realização. Efetivamente a investigação na temática indicia que tais fatores, quando agrupados, podem propiciar a superação da adversidade, relacionada com o sentido da vida, no próprio indivíduo e no seu próximo,

e é essa aglutinação que poderá possibilitar o desenvolvimento da maturidade emocional no ser humano e, muito em concreto, quando falamos de orientação educativa, em que muitas vezes o professor se vê confrontado com a necessidade imperiosa de responder de forma mais adequada, consistente e eficaz às situações mais ou menos diversas e complicadas que se lhe apresentam no quotidiano do ato educativo, pontuado pelo imprevisível e irrepetível.

### **Referências Bibliográficas**

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Darling- Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dubet, F. (2010). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N., Miguel, E., Parrilla, Á., & Ainscow, M. (2004). Educar sin excluir, *Cuadernos de Pedagogía*, (331), 50-53.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar, *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Madrid: Morata.
- Harwood, V. (2009). El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta. Morata: Madrid.
- Karz, S. (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Gedisa. Barcelona
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Archidona (Málaga): Aljibe
- Miles, S. & Singal, N. (2009). The Education for All and the Inclusive Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.



- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Sapon- Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. California: Corwin.
- Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata
- Susinos, T.. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?, *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- Susinos, T.. Parrilia, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Tilstone, Ch., Florian, L. & Rose, R. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. EOS: Madrid.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
- Verdugo, M. A.. (2009). El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida. *Revista de Educación*, (349), 23-43.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

# **Secundário e depois? Análise comparativa de políticas de oferta formativa no Ensino Secundário/Médio e das transições para o trabalho, em Portugal e no Brasil.**

Márcia Regina Barbosa<sup>1</sup>

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado<sup>2</sup>

## **Resumo**

A generalidade dos países da OCDE tem vindo a investir recursos significativos numa diversificação das vias formativas para o cumprimento e conclusão do Ensino Secundário. Procura-se, com estas iniciativas, garantir que todos/as os/as jovens concluem este ciclo com uma preparação adequada, ou para prosseguir estudos no Ensino Superior, ou para enfrentarem transições bem-sucedidas para o Mercado de Trabalho. Alinhados com este movimento, Portugal e o Brasil podem ser apontados como dois países que vêm manifestando preocupações e elaborando políticas tendentes ao cumprimento das finalidades enunciadas. Partindo desta constatação, propomo-nos, neste trabalho, efetuar uma análise comparativa entre os normativos que, nos dois casos, suportam o recente reforço do ensino profissional, no âmbito do ensino secundário, equacionando as conclusões disponíveis, em cada país, sobre o impacto desta oferta formativa na vida dos/as jovens e das suas transições para o mundo do trabalho. Verifica-se um maior investimento de políticas no âmbito de escolas técnicas e cursos de formação com vistas a instruir os/as jovens para o trabalho de acordo com as demandas regionais.

**Palavras-chave:** Ensino secundário; políticas públicas e formação para o trabalho

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco/FPCE/Universidade de Coimbra, [marciape46@hotmail.com](mailto:marciape46@hotmail.com)

<sup>2</sup> FPCE/Universidade de Coimbra

## **Pelos trilhos da transição – “Projeto de intervenção no âmbito da Transição para a Vida Pós-escolar**

Sandra Correia<sup>1</sup>

### **Resumo**

O presente projeto, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, foi implementado numa escola rural do AE Eng.º Duarte Pacheco, ao longo de dois anos letivos. Teve como objetivos principais: (1) proporcionar aos docentes uma formação específica, no sentido de dar resposta às necessidades dos alunos em processo de transição, e (2) facultar aos jovens experiências diversificadas, privilegiando a formação vocacional.

Considerando que a transição subentende uma metodologia de trabalho ligada à participação social e ao treino vocacional, pretendeu-se, no decurso do projeto, dinamizar estratégias que realçassem uma postura ponderada, reflexiva e de cooperação entre os intervenientes, com vista à melhoria da prática docente.

A definição de três linhas de ação, designadas “Eixo 1”, “Eixo 2” e “Eixo 3”, Ações de Formação, Ateliers de Transição e visitas a locais onde se exercem variadas profissões, respetivamente, pareceu-nos a melhor forma de intervenção, porquanto permitiu responsabilizar neste processo os vários atores educativos.

**Palavras-chave:** Projeto, formação, intervenção, transição

### **INTRODUÇÃO**

O Decreto-lei n.º 3 de 2008 veio consagrar o que, há vários anos, vinha sendo recomendado pela Declaração de Salamanca (1994), que ressaltava a necessidade de os jovens com necessidades educativas especiais (NEE) precisarem de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, e pela *European Agency for*

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas Engenheiro Duarte Pacheco, sandracorreia@aedpacheco.edu.pt

*Development in Special Needs Education* (2002), que apontava a contínua participação do aluno na vida comunitária e cívica e o envolvimento das famílias como um dever da escola e dos profissionais de educação.

O projeto “Pelos Trilhos da Transição”, apoiado e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, foi implementado, entre setembro de 2012 e dezembro de 2013, na EBI de Boliqueime e contou com a colaboração do CFAE do Litoral à Serra e da Câmara Municipal de Loulé. A sua concretização permitiu-nos ultrapassar alguns dos obstáculos existentes ao longo de todo o processo de transição, principalmente no que diz respeito à formação dos profissionais envolvidos, à melhoria dos recursos humanos e materiais, à sensibilização da comunidade local e ao envolvimento das famílias no desenvolvimento integral dos seus educandos.

Com este projeto de intervenção, subordinado ao tema da “Transição para a vida Pós-escolar”, pretendeu-se formar a população docente (docentes dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico), no sentido de dar resposta às necessidades específicas dos alunos em processo de transição, ou seja, aqueles que, usufruindo da medida e) do Decreto-lei n.º 3 de 2008, estavam a três anos da idade limite da escolaridade obrigatória e para os quais deveria ser construído um Plano Individual de Transição (PIT). Paralelamente, no que diz respeito aos outros alunos, incluindo aqueles que pertencem ao grupo-alvo de Educação Especial (EE), o desenvolvimento de atividades de treino vocacional representou uma mais-valia para as suas escolhas futuras e para a melhoria do seu desempenho.

Numa fase posterior, pretendeu-se que a população discente tivesse acesso a experiências diversificadas, no âmbito da transição, através dos “Ateliers de Transição” e de visitas a locais onde se exercem diferentes ofícios (padaria, pastelaria, oficina de mecânica, supermercado, cabeleireiro, etc.).

## **IDENTIFICAÇÃO, ANÁLISE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

A tríade relacional Educação, Trabalho e Sociedade tem sido objeto de estudo por parte de diversos teóricos e pensadores, estando o desenvolvimento da sociedade, na sua vertente económica, dependente da capacidade de produção dos seus membros, isto é, da formação dos profissionais que a constituem. Neste sentido, a escola assume uma importância primordial para todos os alunos, em geral, e para os alunos com NEE, em particular.

Sobre o tema “Preparação para a vida ativa”, a Declaração de Salamanca (1994) sugere, para além da transição apropriada da escola para a vida ativa, que o currículo dos

alunos com NEE inclua programas específicos de transição, os quais devem prepará-los para agir, depois de saírem da escola, como membros independentes e ativos das respectivas comunidades. Como se depreende, este processo de transição para a vida pós-escolar deve ter, então, como preocupação elementar a preparação dos jovens para uma vida com qualidade, proporcionando-lhes oportunidades de moldar e atribuir conteúdo à sua própria existência, de acordo com as necessidades básicas universais (necessidade de vestuário, alimentação, lazer, participação na vida social e comunitária, entre outras).

Segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education* (2002), esta transição deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, uma contribuição sistemática da escola e dos profissionais de educação, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego, através de protocolos formais ou informais, nomeadamente no âmbito da implementação dos PIT.

Verifica-se, porém, que ainda existem muitos obstáculos à implementação de processos de transição, mormente no que diz respeito a: formação dos profissionais envolvidos; falta de recursos humanos e materiais; dificuldade na aceitação de estágios de sensibilização por parte das empresas; reduzidos incentivos ao emprego de pessoas com deficiência.

Constata-se, no exercício das funções docentes em EE, e dos contactos privilegiados com os vários atores educativos, que os alunos que constituem o grupo-alvo de EE, designadamente aqueles a quem se aplica a medida mais restritiva da EE, ou seja, o Currículo Específico Individual, carecem de uma motivação que tenha como pedras basilares o interesse e as expectativas dos próprios e das suas famílias.

Em consonância com o Projeto Educativo de Escola, fruto da contemplação e apreciação da realidade circundante, vislumbrou-se como prioritária a intervenção no campo da formação vocacional, porquanto esta se afigurou como uma urgência da população discente e do meio envolvente. Assim, a formação que visa os interesses e necessidades específicas dos alunos representa, hodiernamente, uma ferramenta indispensável no combate ao absentismo escolar, ao desemprego e à exclusão social, nomeadamente no campo de ação da Transição para a Vida Pós-escolar.

## **TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR**

A transição para a vida pós-escolar de jovens com deficiência emerge, no enquadramento do trabalho desenvolvido pela Agência Europeia sobre este tema (2006),

como parte de um extenso e intrincado processo que cobre todas as fases da vida de uma pessoa que requer orientação particular. Os fins últimos de um processo de transição bem-sucedido incluem “uma vida boa para todos” e, paralelamente, “um bom trabalho para todos”. Por conseguinte, a organização da escola deve contribuir para que tal processo se desenvolva adequadamente.

O momento da transição para a vida pós-escolar pressupõe uma contínua participação dos jovens, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços abrangidos e uma estreita colaboração com o mercado de trabalho, porquanto, futuramente, é este que os irá receber numa nova etapa de vida. Garantir o acesso de todos os jovens a algum tipo de formação prática, promover o estabelecimento de uma relação de respeito e de confiança com todos os atores educativos e reverenciar as suas distintas necessidades são preceitos a adotar no processo de transição.

A organização de propostas de formação flexíveis, concebendo períodos de preparação antes da formação para o mercado de trabalho, e a promoção de incentivos formais e informais para as empresas que venham a integrar estes jovens após o término da escolaridade obrigatória (reconhecimento social, reduções e incentivos fiscais, etc.), através da oferta de lugares de estágio para este público, são aspetos que devem ser contemplados no processo de transição.

O reconhecimento da necessidade de subsistir uma cooperação formal entre os serviços de educação e os serviços de emprego, bem como a premência de se disponibilizarem recursos para a formação profissional, com vista à aquisição, por parte dos jovens, de competências pessoais e profissionais que lhes permitam, à saída da escola, obter um emprego são fatores determinantes para uma maior abertura no mercado de trabalho. Este processo de transição da escola para a vida pós-escolar, isto é, para o mundo do trabalho, tornar-se-á menos difícil à medida que se forem trilhando os caminhos da transição (*Agency for Development in Special Needs Education*, 2002).

A transição para a vida pós-escolar, de acordo com o *International Labour Office* (1998), pode definir-se como:

um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel (... de estudante para formando, de formando para trabalhador...) e que é central para a integração na sociedade (...) Para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades educativas especiais necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade. (1998, pp. 5-6)

Ainda de acordo com o *International Labour Office* (1998), a transição da escola para o trabalho não é um processo linear; a saída da escola não significa, impreterivelmente, uma incursão direta no mundo do trabalho. Esta pode considerar-se gradativa e os jovens alternam períodos de estudo com períodos de trabalho. As estatísticas complementares da *European Agency for Development in Special Needs Education* (2002) apontavam, em 1995, para uma percentagem de 30% de jovens sem qualificação a nível do ensino secundário. Esta percentagem, no caso de alunos com NEE de carácter permanente, é ainda mais elevada, duplicando no caso das deficiências de baixa incidência; estes jovens são considerados analfabetos funcionais, o que se traduz num processo de transição para a vida pós-escolar interrompido numa fase ainda incipiente (Dias, 2011).

A OCDE (2011) considera que uma solução para resolver o analfabetismo funcional passa pela reorganização e adequação dos PEI às necessidades individuais dos alunos e pelo desenvolvimento das redes informais no seio de cada comunidade educativa. Uma preparação vocacional nem sempre está relacionada com experiências autênticas de emprego, podendo ter lugar em espaços segregados, nas escolas ou nas instituições, e nem sempre é orientada para profissões complexas (Dias, 2011). Os jovens com deficiência carecem de qualificações exigidas para o futuro emprego, pelo que a formação deve ser mais congruente com as atuais exigências do mercado de trabalho, o que, potencialmente, originará mais sucesso na Transição para a Vida Pós-escolar (Taveira & Silva, 2011). Deste modo, os jovens tornar-se-ão adultos independentes e realizados nas suas profissões (OCDE, 2011).

O processo de transição para o aluno com deficiência não é simples; alguns fatores tornam essa transição bastante complexa, dificultando o acesso desses jovens ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, ao convívio social mais amplo. O jovem com deficiência não deve estar limitado às esferas da família e da escola, devendo ser incentivado a participar na vida social e comunitária como todo e qualquer cidadão (Dias, 2011). Assim:

Será na escola, através de projectos de transição para a vida adulta/activa que se deve iniciar o percurso de inclusão profissional através de estágios de sensibilização em posto real de trabalho que apoie escolhas futuras e prepare a posterior inserção em mercado competitivo de trabalho. (Genelioux, 2002, p. 209)

Similarmente ao que aconteceu com a educação, as preocupações políticas com a formação e o emprego de pessoas com deficiência aumentaram na década de 70,

sobretudo após a revolução de abril. Não obstante, as características inerentes à deficiência condicionaram, no caso destes indivíduos, o direito inalienável e constitucionalmente consagrado de aceder à formação profissional e ao emprego. A integração socioprofissional de pessoas com deficiência constitui, hodiernamente, objeto de incontestável interesse e particular relevância, no contexto da construção de uma sociedade que se deseja cada vez mais justa, solidária e inclusiva, sem obstáculos, de maneira a garantir a paridade de estatutos, as mesmas condições de participação social e uma efetiva igualdade de oportunidades (Dias, 2011).

O favorecimento de uma comunidade inclusiva enaltece, pois, o que cada um tem de melhor e proporciona o reconhecimento societal, a melhoria da autoestima, o respeito mútuo, o orgulho em si próprio e o sentido de pertença a um grupo, através da valorização que lhe é atribuída como membro da comunidade (Antunes, 2012).

Para Dias (2011), “As pessoas com deficiência têm vindo, ainda que de uma forma gradual, a conquistar um direito que é de todos, o trabalho, o acesso a uma profissão, a integração social e a autonomia e independência económica desejada.” (p. 38)

O relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Alunos com NEE, divulgado pelo Ministério da Educação e denominado “Transição da Escola para o Emprego” (2006), contou com a participação de mais de uma dezena de países e de 60 profissionais diretamente envolvidos neste campo. Este relatório refere alguns aspetos que devem ser acautelados, no que se refere ao processo de transição para a vida pós-escolar, designadamente: a existência e a implementação de medidas de política e de intervenções práticas; a participação dos alunos/jovens e o respeito pelas suas escolhas pessoais; a conceção de um Programa Educativo Individual (PEI) ajustado às necessidades específicas dos alunos; a construção de um PIT que complemente o PEI; a colaboração de todos os atores educativos envolvidos (família, agentes educativos e serviços); a urgência do estabelecimento de uma relação de trabalho estreita entre os serviços de educação e os serviços de emprego.

O Relatório da Agência Europeia (2006) abarca, ainda, uma série de advertências dirigidas aos responsáveis pelas políticas educativas e aos agentes educativos decorrentes das questões-chave supra referidas e que se traduzem em medidas práticas facilitadoras do processo de transição dos alunos da escola para a vida pós-escolar. Passamos a destacar as seguintes: promoção de medidas de políticas coordenadas entre os diferentes serviços; sortimento, às escolas, dos recursos necessários, materiais e humanos, para a implementação dos PEI dos alunos; promoção do trabalho com as famílias; confirmação



da existência de um PIT, inserido em cada PEI, a implementar antes do fim da escolaridade obrigatória; comprovação da existência de uma certificação, atribuída aos alunos no fim da escolaridade obrigatória, que contenha as qualificações obtidas, devendo ser acauteladas considerações de ordem discriminatória; garantia do estabelecimento de uma cooperação contínua e eficaz entre os diferentes serviços, quedando visivelmente constituído o respetivo âmbito de atuação; criação de medidas de incentivo às empresas e aos empregadores; existência de um profissional que atue como elemento de referência para cada discente.

Na perspetiva de Dias (2011), o rumo a seguir passa por reconhecer as capacidades e as dificuldades de cada aluno, respeitando as suas especificidades e alicerçando a sua educação em atitudes e valores. Deste modo, eles tornar-se-ão mais conscientes, interdependentes e participativos, cumpridores dos seus direitos e deveres e, concludentemente, terão acesso a melhores oportunidades.

### **OPÇÕES METODOLÓGICAS**

No decurso do Projeto, almejou-se a dinamização de métodos e estratégias que realçassem uma postura ponderada, reflexiva e de cooperação entre os vários intervenientes, com vista a uma intervenção adequada e coerente, já que a Transição para a vida Pós-escolar pressupõe uma metodologia de trabalho virada para a participação social, para a resolução de problemas, para o treino e formação vocacionais, geradores de aprendizagens significativas e funcionais, e para os projetos de investigação-ação.

A orientação de um projeto de investigação-ação representa, por um lado, uma interface entre duas posições, conjugando o saber científico com o saber do senso comum; por outro lado, envolve o entrosamento de metodologias de investigação com praxologias de ação, sem olvidar a viabilidade da execução global do projeto, considerando as contingências e os constrangimentos inerentes a qualquer intervenção (Cró, 2004). Deste modo, a prática da investigação-ação pareceu-nos uma metodologia apropriada ao desenvolvimento de um projeto desta natureza, já que promove o afastamento da prática não reflexiva e apadrinha o trabalho colaborativo e as práticas pluridisciplinares, impulsionando a melhoria de quaisquer intervenções (Many & Guimarães, 2006).

#### *Objetivos gerais*

No início do projeto, tendo como meta a procura de soluções para os problemas apresentados, definimos os seguintes objetivos gerais:

- Proporcionar aos docentes uma formação específica, no âmbito da Transição;

- Caracterizar as práticas levadas a cabo para a conceção e implementação dos PIT;
- Melhorar as práticas, propondo algumas modificações, tanto a nível da conceção como da implementação dos PIT;
- Melhorar a interação escola/família, através do delineamento de uma estratégia concertada;
- Privilegiar dentro da escola a formação vocacional;
- Implementar currículos mais flexíveis e funcionais, que privilegiassem o desenvolvimento de competências instrumentais e sociais;
- Melhorar o desempenho nas áreas académicas funcionais (leitura, escrita e cálculo);
- Desenvolver atividades de treino vocacional;
- Proporcionar aos alunos experiências diversificadas, no âmbito da Transição.
- Valorizar capacidades específicas e talentos diferenciados;
- Preparar os alunos para desempenharem funções válidas na sociedade e no mercado de trabalho;
- Promover o sentido de partilha, de descoberta e de iniciativa;
- Sensibilizar a comunidade educativa face à problemática do absentismo, da exclusão social e do insucesso.

### *Linhas de ação*

A definição conjunta de três linhas de ação, designadas “Eixo 1”, “Eixo 2” e “Eixo 3”, Ações de Formação para docentes, Ateliers de Transição e visitas a diferentes locais onde se exerciam variadas profissões, respetivamente, assumiu-se como a melhor forma de intervenção numa ótica que ultrapassa o limite da turma e da escola. Na linha advogada por Freire (1997), em que a experiência “ajuíza” o discurso, encarámos o presente projeto de investigação-ação como uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aperfeiçoar a prática docente (Tripp, 2005).

Com o “Eixo 1”, Oficina de Formação e Curso de Formação, pretendeu-se que os formandos (44 docentes), ao longo da sua realização, e posteriormente, adotassem uma postura mais dinâmica e interativa, encarando os alunos num contexto ecológico, e demonstrassem singularidade na adaptação das inovações à sala de aula, fomentando, assim, a diferenciação pedagógica face ao potencial de recursos. As formadoras organizaram, no final das ações formativas, Manuais de Formação, compostos por fichas informativas, protocolos de intervenção, PIT e variados exemplos práticos nas áreas

envolvidas. Estes produtos das ações de formação foram compilados pela equipa responsável pelo projeto e aguardam publicação.

Os *Ateliers* de Transição, “Eixo 2”, realizados ao longo do ano letivo de 2012/13 e do primeiro período letivo de 2013/2014, facultaram aos alunos o acesso a experiências diversificadas, no que diz respeito a diferentes ofícios e profissões. O facto de se terem deslocado à escola profissionais de diferentes áreas foi determinante na definição dos interesses vocacionais dos alunos e na sensibilização da comunidade escolar, já que várias atividades estiveram abertas à participação de todos. Estes profissionais, com recurso a apresentações multimédia, testemunhos pessoais e demonstrações reais do que fazem no seu quotidiano, certificaram perante alunos e professores as suas competências e saberes e representaram um incentivo real para o início do processo de transição. Os alunos tiveram, pois, o privilégio e a possibilidade de “experimentar” diversas técnicas e artes, de acordo com a especificidade de cada *atelier*.

A escolha dos *ateliers* teve em linha de conta a informação recolhida na fase inicial do Projeto, através da aplicação dos questionários de levantamento de interesses e expectativas (a alunos e a encarregados de educação), com o intuito de averiguar possíveis áreas de predileção. Tiveram lugar, entre outros, os seguintes: Pintura de Paredes, Decoração de Interiores, Multimédia, Jardinagem, Fotografia, Cerâmica, Pintura, Adereços de Cozinha, Pintura Criativa, Eletricidade, Computas, Reciclagem, *Nail Art*, Lãs, Artes Plásticas, Teatro do Oprimido e Escrita Criativa.

Deste modo, considerando os eixos 1 e 2, sugeriu-se a aplicação das seguintes estratégias dentro das salas de aula: realização de atividades em que os alunos pudessem experimentar o sucesso, com vista à melhoria da autoestima; formação e treino vocacional (com a colaboração da psicóloga educacional); ensino reflexivo, através da responsabilização/consciencialização gradual dos alunos; desenvolvimento da autonomia, através da preparação e da criação de materiais; utilização de métodos cooperativos de aprendizagem e do trabalho de projeto; desenvolvimento de competências académicas, de acordo com as atividades de treino vocacional; ajustamento de critérios de avaliação.

Alvitrou-se ainda, fora das salas de aula, com a equipa de trabalho, a aplicação das estratégias a seguir elencadas: exploração e preparação dos processos de transição; reajustamento de PEI, de acordo com a informação recolhida ao longo do processo; criação de material didático relacionado com a transição; acompanhamento dos *Ateliers* de Transição, com recolha de imagens para memória futura; dinamização de

reuniões/encontros formais e informais, conducentes à formação contínua dos docentes e à sensibilização dos restantes agentes educativos; interação constante com as famílias; organização de um portfólio de documentação afeta ao trabalho dos alunos e ao processo de transição (relatórios pedagógicos, psicológicos, médicos e terapêuticos; roteiros de avaliação, PEI; futuros protocolos); sensibilização da comunidade educativa para a elaboração de projetos de investigação-ação.

O “Eixo 3”, tendo em conta que se tratava de um escola de pequena dimensão, inserida num ambiente rural, pretendeu proporcionar aos alunos, numa primeira fase, o conhecimento do meio, por intermédio de visitas de estudo, um contacto direto com locais de trabalho e, posteriormente, o estabelecimento de parcerias/protocolos, no âmbito dos processos de transição. Neste sentido, entre outras, foram realizadas visitas aos seguintes locais: jardim de infância, pastelaria, supermercado, oficina de mecânica, carpintaria, centro comunitário, Santa Casa da Misericórdia, lar de idosos, cooperativa de citrinos e estação de correios.

#### *Avaliação*

A avaliação, ao longo do projeto, foi contínua e formativa, assumindo um caráter descritivo, qualitativo e sistemático, o qual determinou a adoção de medidas de ajustamento e/ou correção de estratégias.

Houve um acompanhamento e uma monitorização permanentes das estratégias e das atividades realizadas, através da recolha e do tratamento de dados relativos aos vários eixos do projeto. Foram preenchidos questionários de avaliação, pelos vários participantes, após a realização de qualquer atividade; foram efetuadas reflexões pelos formandos da oficina e do curso de formação; e foram redigidos relatórios de avaliação pelas formadoras e pelo consultor do CFAE.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O término do projeto “Pelos Trilhos da Transição” requer, indubitavelmente, uma reflexão sobre os resultados alcançados, o nível de consecução dos objetivos e os constrangimentos com que nos deparámos. Apesar de estarmos cientes de que um projeto não é um produto acabado, como, aliás, nada o é em Educação, e tendo em conta os vários reajustes que fomos fazendo, de acordo com a dinâmica impressa pelos intervenientes e

pelo desenrolar das atividades, cabe-nos salientar alguns aspetos que se nos afiguram pertinentes.

A nível de constrangimentos, evocamos, desde logo, algum receio inicial manifestado pelos docentes envolvidos nos processos de transição, obstáculo ultrapassado numa fase ainda incipiente do projeto, alguma dificuldade na concretização das visitas a diferentes locais, por falta de meios logísticos, e o facto de, na fase final, um dos três alunos com PIT, que se encontrava a realizar estágio na Santa Casa da Misericórdia, ter sido transferido para outra escola (o aluno cumpriu exemplarmente o seu plano de estágio).

No que diz respeito aos princípios que nortearam o projeto, formação docente e formação vocacional de alunos, podemos afirmar que sempre foram tidos em conta, o que facilitou o alcance dos objetivos traçados. Assim, salientamos a importância do eixo 1, consubstanciado numa oficina de formação de 60 horas e num curso de formação de 25 horas, que proporcionaram aos docentes uma formação específica, no âmbito da Transição para a Vida Pós-escolar, formação essa que, numa fase inicial, se limitou aos docentes do agrupamento, mas que, numa fase posterior, se alargou a outros agrupamentos e concelhos do Algarve.

A formação adquirida pela população docente permitiu, por um lado, levar a cabo práticas inclusivas, através da conceção e da implementação dos PIT e, por outro lado, melhorar a interação escola/família, através do delineamento de uma estratégia concertada entre todos os atores educativos.

Destacamos, no campo da formação vocacional, os eixos 2 e 3 que, em conjunto, permitiram que, dentro da escola, se implementassem currículos mais flexíveis e funcionais, potenciadores do desenvolvimento de competências instrumentais e sociais. Paralelamente, em consequência da implementação destes currículos e do desenvolvimento das atividades de treino vocacional, verificaram-se progressos significativos nos perfis de desempenho dos alunos, no que se refere às áreas académicas funcionais (leitura, escrita e cálculo) e na promoção do sentido de partilha, de descoberta e de iniciativa.

Os *Ateliers* de Transição e as visitas a locais de trabalho, dado o seu carácter prático, foram determinantes na promoção de experiências diversificadas, no âmbito da transição, pois possibilitaram diferenciar talentos, descobrir áreas de interesse e valorizar capacidades específicas que, num futuro próximo, permitirão aos alunos desempenhar funções válidas na sociedade e no mercado de trabalho.

De um modo global, a implementação do projeto foi avaliada por todos os participantes como muito positiva, tendo-se concretizado os objetivos a que nos propusemos inicialmente, designadamente a sensibilização da comunidade educativa face à problemática da diferença, da exclusão social e do insucesso, o estabelecimento de parcerias com instituições/empresas da comunidade e a estreita articulação com os vários serviços envolvidos na implementação dos PIT.

O impacto do projeto traduziu-se, assim, nos aspetos organizativos e funcionais, na prestação de um serviço de maior qualidade aos jovens e respetivas famílias e numa participação mais dinâmica na comunidade envolvente. Com efeito, na fase final do projeto, iniciaram-se parcerias e acordos de cooperação, no âmbito da transição, aos quais daremos continuidade nos próximos anos.

Perante o exposto, salienta-se a importância do trabalho de equipa, resultado de uma mudança interna de atitude, algo que se vai construindo e cimentando à medida que se privilegia a ação. Nesta linha, encaramos a colaboração entre os vários agentes educativos como um dos fatores capitais para o incremento de uma atitude positiva perante os alunos com défices nas funções intelectuais na escola e na turma, com vista à melhoria dos seus resultados e à sua inserção futura na vida comunitária.

Em síntese, cabe-nos referir que a conceção de projetos de investigação/ação surge, no potencial polissémico do termo, como a primazia dada à ação, projeto de ação, e à vida, projeto de vida, perfilhando a educação de qualidade, ancorada na flexibilidade e na diferenciação curricular, os Trilhos da Transição, rumo a uma educação cada vez mais inclusiva.

### **Referências Bibliográficas**

- Antunes, E. (2012). *Impacto do PIT na Qualidade de Vida de uma jovem com DID*. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.
- Barreto, A. (2010). *A Inserção Profissional dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais no Concelho da Lourinhã*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cró, M. (2004). Uma experiência de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 149-165). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.

- Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais* (2004). Salamanca. Espanha.
- Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República, I Série, nº 4 de 7-01-2008.
- Dias, A. (2011). *Processos de transição para a vida pós-escolar de crianças e jovens com deficiência. Um estudo de caso no concelho da Lourinhã*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais Problemas, Questões e Opções enfrentadas pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 países* (relatório síntese).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *Planos Individuais de Transição, Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*.
- Freire, P. (1997). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. Ed 33. Ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Genelioux, M. (2002). *Emprego Apoiado e Satisfação. A perspectiva de pessoas integradas em mercado competitivo de trabalho*. Lisboa: Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- International Labour Office (1998). *Education, Employment and Training Policies and Programmes for Youth with Disabilities in four European Countries*. Geneva: International Labour Office.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores, S.A.
- OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*. Education and Training Policy, OECD Publishing.
- Taveira, M. & Silva, J. (2011). *Psicologia Vocacional. Perspectivas para a intervenção* (2.ª Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.

## Aspectos do desenvolvimento de jovens e adultos egressos de um programa de educação especial (Proesp)

Célia Regina da Silva Rocha<sup>1</sup>

Laudicélia Gusmão de Lima<sup>2</sup>

### Resumo

O presente estudo teve como objetivos identificar a situação atual de vida de egressos do Programa de Educação especial – PROESP, da Universidade Cruzeiro do Sul, no período de março de 2007 até dezembro de 2014, no tocante a avaliação que fazem do momento atual de vida, ao desenvolvimento e ampliação do conhecimento e de informações adquiridas no período em que frequentaram o Programa, compreender a sua percepção acerca do PROESP e do atendimento recebido. Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, retrospectivo, pautado em análise documental. A população foi constituída por 79 egressos, de ambos os sexos. O perfil dos egressos permitiu apreender e discutir os avanços obtidos, os motivos que os levaram a desistir do Programa e o tipo de atividade que estão desenvolvendo atualmente. Os resultados apontam que o Programa contribuiu de forma satisfatória para a aquisição da autonomia e independência, superação das dificuldades de relacionamento interpessoal e familiar, melhora na coordenação motora e na comunicação. Considerando os resultados obtidos com este estudo, sugerimos a implantação de programas semelhantes ao PROESP em outras Universidades, considerando-se assim a possibilidade de habilitar profissionais para trabalharem junto a este público, especificamente junto às pessoas com deficiência intelectual, que infelizmente, ainda sofrem cotidianamente rejeição e preconceito por parte de seu grupo social.

**Palavras-Chave:** deficiência intelectual; inclusão social; programa de educação especial; egressos.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, docente da Universidade Cruzeiro do Sul. Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordenadora do Programa de Educação Especial da Universidade Cruzeiro do Sul.

<sup>2</sup> **Psicóloga.** Especialização em Dependência Química oferecida pela Unidade de Pesquisa em Álcool e Drogas da Universidade Federal de São Paulo (UNIAD/UNIFESP). Psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS Álcool e Drogas III São Miguel..



## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo divulgar os resultados obtidos junto aos jovens e adultos egressos do Programa de Educação Especial - PROESP, da Universidade Cruzeiro do Sul, que vem desde 1993, articulando discussões e a criação em sua grade curricular de uma disciplina com enfoque nas questões referentes à inclusão das pessoas com deficiência, baseando-se na legislação brasileira e documentos internacionais vigentes e adotando ações visando à quebra das barreiras do preconceito, tão presente em nossa sociedade.

Assim, surge em 1997, o Serviço de Atendimento Especial – SAESP, organizado e iniciado pelo curso de Pedagogia, com o objetivo prestar atendimento a adolescentes, adultos portadores de deficiência, propiciando o bem estar e interação social, por meio de programas educativos desenvolvidos pelos graduando da Universidade Cruzeiro do Sul, além de oferecer orientação e informação aos pais e à comunidade.

Muitos destes jovens foram marginalizados tanto pela escola como pela escassez de recursos e serviços a eles destinados. Infelizmente, a escola, na verdade, ainda permanece presa a um modelo elitista exclusivista voltado ao ensino de pessoas que já reúnem condições para exercer a cidadania sem criar, portanto, propostas alternativas que dêem conta das pessoas com deficiência, especificamente os indivíduos com a deficiência intelectual. O SAESP enquanto um serviço, com o objetivo de focar as questões relacionadas aos jovens e adultos com deficiência e busca alternativa educacional que se mostrem pertinentes a esses indivíduos, priorizando ao máximo, a sua inclusão em todos os segmentos sociais. Numa proposta centrada na visão de uma educação ao longo da vida, que não se perde porque não teve sucesso em um determinado aspecto, e nem se esganche por causa de uma impossibilidade real, quer seja no aspecto orgânico, educacional ou psicossocial.

Compreender e intervir nessa situação utilizando seus próprios meios e recursos para favorecer o crescimento pessoal e social, tanto dos educandos e seus familiares quanto de seus educadores ainda em formação.

Em 2001 o SAESP foi encampado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade, e passando a ser um programa da Universidade - o Programa de Educação Especial – PROESP, mantendo o empenho da Universidade como um todo (educadores, pesquisadores e graduandos), em juntar esforços para garantir aos alunos com deficiência acesso, permanência, integração e participação ativa na vida acadêmica, possibilitando-lhes gozar e exercer plenamente a sua cidadania.

Neste sentido, a Universidade sendo também um espaço que tem por finalidade possibilitar a o conhecimento, a investigação e a pesquisa sobre os vários aspectos educacionais, psicossociais e emocionais da população atendida dentro do PROESP, devendo também abranger as várias possibilidades de ação pedagógica desde a estimulação essencial, à educação pré-escolar, do escolar e profissionalização do educando já na fase adulta. Espaço de contribuição e desenvolvimento de conhecimentos pertinentes à educação dos jovens e adultos com deficiência intelectual, com vistas a sua integração social apontando questões relativas à escola, ao ensino a principalmente a formação do educador. Portanto, tem os seguintes objetivos, em primeiro lugar, oferece ao cotidiano a reflexão sobre essas realidades forçando-a a buscar contribuições, organizar suas experiências, realizar esse trabalho metodológico, criativo, construindo sobre o objeto a ser pesquisado, um princípio que possa servir de reflexão-ação aos outros, ou seja, acrescentar coisas que nos interessam e nos sirvam futuramente.

Pretende-se que estas pessoas recebam uma educação que as habilite a participar da vida social junto à comunidade na qual está inserida, podendo vir a desenvolver atividades que as aproximem ao máximo da convivência e produtividade dos indivíduos não deficientes. Vivendo em uma sociedade que é altamente competitiva, saber cooperar e mostrar autonomia em muitos aspectos da vida pode ser importante. Ao mesmo tempo, a inserção, a participação e a integração social exigem do indivíduo certo grau de vivência com os outros que permita tomar decisões podendo fazer escolhas com interações positivas com o meio.

As atividades desenvolvidas são elaboradas pelos graduandos, de diferentes áreas do conhecimento, como: pedagogia; psicologia; educação física; educação artística, dentre outros, no desenvolvimento de projetos:

- **Projeto Autonomia e Independência:** visava incentivar o aluno, possuidor de deficiência, a realizar atividades dentro de suas rotinas pessoais e manter o aprendizado adquirido; auxiliar na organização do pensamento e desenvolver a capacidade de análise crítica e síntese em diferentes situações.

- **Projeto Resgatando a Leitura e a Escrita:** auxiliar o aluno a manter o conteúdo aprendido anteriormente, quer seja na vida escolar ou na aprendizagem familiar, pois a maioria dos jovens e adultos tende a apresentar dificuldades no armazenamento das diversas informações recebidas. Portanto, estas atividades visavam estimular o

desenvolvimento da capacidade de atenção, memória, concentração, compreensão, organização do pensamento e análise crítica mediante as diferentes situações vivenciadas.

- **Projeto Lazer e Cultura:** este projeto é desenvolvido a partir da demanda dos próprios jovens e/ou monitores, na realização de passeios culturais e recreativos, como: visitam a parques, museus, exposições, peças teatrais, cinema, concertos musicais, dentre outros, visando à ampliação de seu repertório sociocultural, além de obter informação e conhecimento dos espaços de lazer e cultura, dentro e fora da cidade de São Paulo. Nestas ocasiões privilegia-se a participação do grupo familiar nas atividades propostas.

- **Projeto Corpo e Movimento:** visando favorecer o desenvolvimento da coordenação motora, das expressões verbal e não verbal, da expressão corporal através da dança e da dramatização, das percepções visual e auditiva.

- **Projeto Fazendo Arte:** com o objetivo de incentivar a criatividade, o desenvolvimento de habilidades artísticas como: pintura, música, colagem, mosaico; confecção de artesanato com material reciclado, decoupage, xilogravura, dentre outros.

- **Projeto de Inclusão Digital:** visa promover a inclusão digital dos jovens e adultos frequentadores do Programa, utilizando os recursos oferecidos pela tecnologia da comunicação e da informação. Neste projeto a Universidade mantém parceria com a Fundação Bradesco, dentro do Programa Virtual Vision, na capacitação de pessoas com a deficiência visual – cega e baixa visão, utilizando a ferramenta.

- **Dialogando com pais e irmãos dos jovens atendidos pelo PROESP:** buscando aproximação e interação entre os membros da família, pois os familiares são os elementos fundamentais para a melhora da condição de vida dos jovens frequentadores do Programa.

- **Capacitação para professores da rede e gestores de empresas:** que visam suprir as dificuldades dos educadores em relação a métodos e técnicas utilizadas, desmistificar as questões relativas à diferença/deficiência favorecendo a construção de estratégias de envolvimento em diferentes estruturas sociais para que eles tenham oportunidades de incluírem-se e exercer o direito à cidadania.

A condição imposta aos alunos da Universidade Cruzeiro do Sul, das diversas áreas do conhecimento, interessados em ser monitor do Programa, é a apresentação de um projeto de monitoria, que atenda as necessidades do Programa. Exige-se que haja ética, respeito aos direitos e as limitações apresentadas pelos jovens e/ou adultos que freqüentadores do Programa. Os monitores recebem uma bolsa auxílio, na forma de desconto nas mensalidades.

Para se inscrever no Programa, o jovem (precisa ter idade acima de 14 anos) e/ou adulto, juntamente com o responsável, primeiramente, preenchem uma ficha de inscrição, onde oferecem as informações sobre os dados demográficos, escolares, as habilidades e características pessoais e funcionamento intelectual, com a finalidade de identificar o nível de desenvolvimento em que o mesmo se encontra e, a partir daí, elabora-se trabalho específico às necessidades vigentes, respeitando-se sua singularidade.

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AADD*, define a deficiência intelectual como sendo as :

“limitações substanciais no funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relacionadas com duas ou mais áreas de comportamento adaptativo: comunicação, auto-cuidado, vida no lar, habilidades sociais, uso da comunidade, autodeterminação, saúde e segurança, habilidades acadêmico-funcionais, lazer e trabalho, e que se manifestam antes dos 18 anos.” (2010).

O indivíduo com a deficiência intelectual apresenta atraso durante o seu desenvolvimento, tanto no comprometimento cognitivo como nas habilidades adaptativas dificultando a realização de tarefas cotidianas que exigem um maior nível de complexidade, que, muitas vezes, interfere significativamente nas relações familiares, escolares e sociais.

### **O processo de inclusão das pessoas com deficiência**

Considerando o processo sócio-histórico das pessoas com deficiência, Rocha (2006) afirma que a história da construção social destas pessoas, foi permeada por situações de extermínio, abandono e exclusão. Posteriormente, estas pessoas passaram por períodos de segregação em instituições. Na década de 80, a partir da comemoração do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência buscou-se a integração destas

peças, e assim ocorresse a sua inserção social, (Bianchetti, 1995) o processo integralizador tinha como base a adequação dos indivíduos com deficiência ao meio social do qual fazia parte. Na década de 90, ocorre a Conferência Mundial da UNESCO, em 1990, em 1994, na cidade de Salamanca acontece a Conferência Mundial Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, na qual se reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, dando origem a Declaração de Salamanca (Rossato, 2011), protagonizou a acessibilidade e a qualidade na educação destes alunos, sendo, portanto, um dos marcos que favoreceu o avanço para construção de uma sociedade inclusiva. Segundo Rocha (2006), durante a década de 90 a questão da educação inclusiva se fortalece, principalmente, quanto ao direito à educação de qualidade no ensino comum e formação dos indivíduos para o trabalho.

Assim como outros documentos e leis que foram instituídas, a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual afirma que, como todas as pessoas, os sujeitos que possuem a deficiência intelectual, têm direitos básicos e liberdades fundamentais constantes nas diversas declarações, convenções e normas internacionais (Rossato, 2011). Este documento aponta a importância da cooperação de âmbito internacional, no sentido de proporcionar condições eficientes para que as pessoas deficientes intelectuais exerçam todos os seus direitos e tenham plena liberdade.

Neste período, segundo Ferrari (2007), o Brasil vem sendo signatário de diversos documentos internacionais, que promoveram várias transformações, voltadas tanto para a educação como para a inclusão social da pessoa com deficiência, mesmo assim, a autora aponta a presença de “controvérsias”, justifica que, atualmente, este campo ainda está em construção e “abriga posições divergentes” quando se trata do percurso que tem que ser delineado a favor da educação inclusiva.

O fato de, atualmente, não haver mudanças radicais nas atitudes da sociedade, em relação à aceitação dos sujeitos com algum tipo de deficiência, respeitando-se sua singularidade, não invalida as conquistas visíveis dos direitos aos bens sociais, culturais e econômicos alcançados por estas pessoas. Por isso é fácil verificar que graças aos avanços alcançados e às mudanças de conceitos que influenciaram a cultura vigente, as pessoas com deficiência estão tendo a oportunidade de frequentar escolas e outros diversos segmentos sociais.

Neste aspecto o PROESP vem inovar, priorizando o atendimento educacional para jovens, acima de 14 anos e adultos, numa abordagem voltada para a questão da

interdisciplinaridade, resgate dos valores humanos, da autoestima, do respeito, das competências sociais e, principalmente, da autonomia, independência e da identidade.

Este estudo teve como objetivo verificar se as expectativas referentes à influência do Programa no desenvolvimento dos egressos foram supridas; obter dados sobre os benefícios e progressos alcançados por estes, após terem participado do PROESP; e se existe o interesse em voltar a frequentar o mesmo. Partindo dos resultados demonstrados neste trabalho, pretendeu-se identificar de que forma o Programa colaborou com o desenvolvimento global dos educandos, para avaliar a eficácia da metodologia aplicada durante o desenrolar dos vários Projetos.

### **Método**

Foi realizado um estudo descritivo, retrospectivo com método documental, abordagem qualitativa, que teve como intuito efetuar um levantamento nos registros de jovens e adultos desistentes e/ou desligados do PROESP. Foi escolhida a pesquisa documental por constituir-se como uma fonte não reativa poderosa de investigação, pois é ela que nos permite a obtenção de dados (Lüdke & André, 1986). Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semi-dirigida, segundo Marconi (2007), dando liberdade para que os participantes da pesquisa expressassem suas percepções e sentimentos de forma espontânea. O roteiro foi previamente elaborado, composto por perguntas sobre: o motivo da desistência; relatos sobre as condições atuais do egresso; quais os progressos observados em seu desenvolvimento, obtidos durante o período em que o mesmo frequentou o Programa e, se pretendem voltar a participar do mesmo.

### **Resultados e Discussão**

Atualmente, o PROESP atende 50 jovens, no entanto, existe uma demanda de uma demanda que apresenta número significativo de pessoas que permanecem em fila de espera. O Programa não faz restrições do tipo de deficiência e o critério adotado para a exclusão do integrante do Programa é a quantidade de faltas sem justificativa, que os sujeitos possuem.

Foi possível obter relatos, de forma detalhada, dos pais e ou responsáveis pelos egressos. As entrevistas foram realizadas no período de agosto e novembro de 2014. No primeiro momento foram levantados, aleatoriamente, 79 prontuários de egressos do PROESP entre os anos de 1997 e 2014. Primeiramente, utilizou-se o contato telefônico, com isso, 38 (48,1%) famílias responderam e, quanto às 41 (51,9%), segundo companhia

telefônica, o número do telefone não existia, portanto, não atenderam. Posteriormente, foram enviadas cartas convidando estes últimos a comparecerem na Universidade, onde constava o dia e horário previamente agendado, para fornecer outros dados relevantes. Com esta intervenção, dos 41 familiares, compareceram quatro (9,8%), totalizando 42 (53,1%) contatos, os demais 37 (46,8%), por conta de mudança do endereço e número do telefone, não empreendemos sucesso.

Os jovens e/ou adultos inscritos no PROESP são, em sua maioria, possuidores da síndrome de Down e, provenientes de famílias com baixa renda moradoras na Zona Leste da cidade de São Paulo. Muitos não tiveram a oportunidade de frequentar a escola de ensino regular e, com isso, ficaram suscetíveis às próprias limitações e a falta de acesso ao processo de escolarização, ou ainda foi convidada a se retirarem da escola, por não conseguirem acompanhar o ensino oferecido.

Dos jovens e adultos entrevistados 17 (40,5%) são do sexo feminino e 25 (59,5%) do masculino.

Os pais entrevistados forneceram depoimentos significativos sobre os avanços obtidos por seus filhos, durante o período em que estes participaram do PROESP, relataram que:

- “o PROESP ajudou muito... pois o filho adquiriu mais autonomia, está trabalhando como repositor em Supermercado há aproximadamente dois anos e que o Programa colaborou com a melhoria de sua leitura e escrita e, assim como a comunicação que também melhorou antes ele se isolava muito... tudo que for atividade ajuda” (Luís Fábio, 29 anos).

- “hoje eu deixo que minha filha lave louças e algumas peças de roupa” (Daniela 31 anos).

- “estou pegando tomadas para montar e o meu filho ajuda, com isso ganha seu próprio dinheiro” (Adriano, 40 anos).

- “ele está conseguindo subir escada, coisa que antes ele não fazia, porque perdia o equilíbrio” (Leandro, 23 anos).

- “consegue folhear e segurar o lápis desenhando e escrevendo” (Jéssica Talita 26 anos).

- “recolhe roupas no varal e seca louças para mim” (Valéria, 28 anos).

- “está se comunicando melhor, não só comigo, mas com o pai, com os irmão e cunhados, está bem mais falante” (Marcos, 28 anos).

- “o PROESP colaborou bastante, ficou melhor e mais comunicativo, é um amor é uma beleza” (Marcos Vinícius, 20 anos).

- “está namorando” (Rodrigo, 20anos).

- “ele está mais desinibido e esperto, a comunicação ficou melhor. Agora não estou mais fazendo coisas para ele, pondo comida, fazendo café, suco, pois mesmo com preguiça, ele mesmo faz” (Nahun, 23 anos).

- “ela perdeu o medo de andar de elevador” (Vivian, 27 anos).

- “toma banho e se troca sozinho, antes eu tinha que ajudar” (Robson, 29 anos).

- “ela adquiriu autonomia se cuida sozinha, ajuda na casa, se comunica em casa e com outras pessoas” (Valéria Cristina, 34 anos).

- “está trabalhando realizando limpeza como diarista” (Lilian, 28 anos).

- “no PROESP ficou mais comentador, o relacionamento com os colegas foi muito bom, ficou mais participativo e comunicativo, aprendeu a manusear o computador, em casa ele usa bastante” (Jeferson, 30 anos).

- “antes do PROESP, vivia com a cabeça pendurada igual tartaruga, agora está uma benção na minha vida, trabalha, fala com as outras pessoas, atende telefone, fica sozinho em casa, faz a barba e toma banho sozinho, colegas dele vêm na nossa casa” (Jefferson Luís, 25 anos).

- “aprendeu bastante, fala mais dinâmico. Era tímido, depois do PROESP tem mais discernimento, pergunta coisas, está independente, arruma a cama, dobra roupas e namora as atividades e as conversas entre ele e os colegas do PROESP o deixaram mais ele” (Alexandre, 30 anos).

- “ele conseguia se localizar sozinho dentro da universidade, pegar o elevador e chegar até a sala do PROESP, hoje ele consegue se localizar nos lugares, sair na rua e voltar para casa” (Thiago Rodrigo, 31anos).

De acordo com os relatos, acima mencionados, podemos perceber que os jovens, obtiveram progressos significativos em seu desenvolvimento, pois, passaram a ser mais comunicativos, adquiriram maior autonomia e independência durante a execução de afazeres domésticos, autocuidado, trabalhos formais, além de outras pequenas tarefas do cotidiano, portanto, passaram a ser mais produtivos e participativos.

Dentre os entrevistados, 15 egressos (36,84%) adquiriram mais independência e autonomia em diversas atividades como tomar banho sozinho, escolher seu próprio vestuário; fazer compras; atravessar rua; executar trabalhos remunerados sendo: montador de tomadas, repositor em supermercado, ajudante em sorveteria. Realizar



coisas de interesse próprio como: subir escadas; folhear; segurar lápis; escrever; praticar esporte e lazer, considerando as suas limitações.

Outros 32 (77,30%) apresentaram progressos relativos às atividades e execução de serviços cotidianos como a capacidade de executar pequenas tarefas domésticas: lavando e guardando louças; recolhendo roupas estendidas no varal; auxiliando na limpeza da casa.

Outros 20 (47,9%) adquiriram mais habilidade na linguagem oral; ficando mais desinibido e se comunicando melhor com os membros familiares e outras pessoas; além de ir a passeios sem a companhia dos pais.

Seis (14,3%) jovens permaneceram no PROESP, por um período inferior a três meses, relataram que não observaram progressos, justificando que o curto período de permanência, possa ser a causa desta ocorrência.

Na avaliação dos resultados, observou-se que a família passou a confiar mais na capacidade do egresso, assim como o próprio jovem adquiriu maior confiança na sua capacidade de desenvolver diversas atividades e se comunicar.

Sobre o motivo da desistência, justificaram com a inserção do egresso em atividade laboral (15,3%) ou escolar (6,3%) com período incompatível com o horário do PROESP; doença tanto da pessoa responsável como do próprio egresso (4,8%); desinteresse do egresso (2,4%); e/ou falta de condições do responsável em acompanhar (10,8%).

Quanto ao desejo, manifestado durante a entrevista, por parte da família do egresso, sobre o retorno ao PROESP, 11 (26,2%) dos responsáveis se manifestou de forma positiva o desejo de voltar a frequentar o Programa. Os demais justificaram que o egresso estava inserido em escola, portanto não tinha tempo disponível; ou estava trabalhando. Quatro deles informaram que a distância da moradia não favorecia o deslocamento; ou embora tenha alcançado um nível de progresso o egresso, não tinha interesse de voltar a participar do Programa.

## **Discussão**

Constatou-se que aos deficientes, principalmente, aqueles com deficiência intelectual, não são dadas condições mínimas para que se integre na sociedade, pois, quando atingem a idade de 14 anos ou mais, o ensino público deixa de oferecer alternativas educacionais voltadas às competências necessárias para que seu desenvolvimento alcance níveis de crescimento pessoal, autonomia e independência.

Dentre os jovens egressos, verificou-se que, em muitos casos, a escola básica não possibilitou o acesso a esse processo. Ao matricularem-se no PROESP, que visa o aprimoramento do processo de inclusão social destas pessoas, apesar dos diversos progressos alcançados constatou-se que, ainda, há a necessidade de se promover ações, objetivando favorecer a concretização de mudanças, por meio da preparação dos profissionais das diversas áreas e a elaboração de estratégias, que possam reduzir comportamentos preconceituosos por parte da sociedade, podendo assim, aperfeiçoar técnicas específicas ao atendimento das pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento físico ou intelectual, além de estimular a interação entre as diferenças de forma eficiente.

...as interações são importantes para todas as pessoas, e no caso das pessoas com deficiência, elas são primordiais. O isolamento, ou até mesmo a precarização de oportunidades, só inviabilizam o seu processo de humanização. A questão está em propiciar interações significativas para estas pessoas, para que possam aprender e desenvolver-se. (Rossato, 2011).

Para reforçar esse conceito, citamos Pelosi (2006), pois a mesma relata que existe a necessidade de organizar estratégias que sejam adaptadas para as pessoas deficientes. Neste sentido, O PROESP preocupou-se em oferecer um ambiente diferenciado do modelo escolar, onde ocorreram mudanças objetivando a adaptação de forma abrangente a diversos espaços educacionais de lazer e cultura. Os pais e/ou responsáveis não mencionaram estes aspectos em sua avaliação. É importante que haja investimentos em instrumentos específicos, que possam favorecer o processo de inclusão social, objetivando a acessibilidade destes jovens, nos diversos segmentos sociais. Os responsáveis pelos jovens: Luis Fábio, Adrian, Rodrigo, Lilian e Thiago Rodrigo, enfatizam os progressos dos jovens nesta esfera, assim como, contribuiu para o desenvolvimento global dos jovens e/ou adultos, fortalecendo a autoconfiança e o crescimento do repertório das atividades realizadas cotidianamente, nos diversos espaços ocupados por estes.

A metodologia do PROESP que consistia no desenvolvimento de diversos projetos, como: Faz Dança, realizando atividades corporais auxiliou os educandos a aprimorar sua coordenação motora e desinibição, ampliação da desenvoltura adquirida durante a comunicação, citada por várias famílias. O projeto Fazendo Arte estimula a criatividade e o manuseio de diversos materiais (reciclados ou não), para concretizar a confecção de artesanato, e xilogravura, pintura e desenho, além de outras produções.

Da mesma forma, a participação dos jovens nas atividades do projeto Resgatando a Leitura e a Escrita, que tem por objetivo a manutenção do aprendizado existente e conquistando outros, ampliou a capacidade de atenção e concentração, favoreceu a organização do pensamento crítico e da comunicação. Associamos a esta metodologia, ao aprimoramento do folhear, da possibilidade de trabalhar como repositor de mercadorias, entre outras habilidades semelhantes, contidas nos depoimentos dos familiares.

O projeto Lazer e Cultura que visa promover a interação social e exploração dos respectivos espaços da Universidade Cruzeiro do Sul e durante as atividades externas. De forma estratégica, nas atividades deste projeto, os familiares são convidados a participarem da atividade, com isso é esperado que houvesse maior integração e ampliação das informações e conhecer os diferentes espaços sociais e culturais do bairro ou da cidade, estabelecendo uma relação de confiança, cumplicidade entre eles.

Nas atividades desenvolvidas no projeto Autonomia e Independência, as quais visam estimular a aquisição de habilidades que favoreceriam a execução de pequenas tarefas rotineiras, conquistadas pelos jovens egressos como: autocuidado, lavar e secar louças; ficar sozinho; retirar roupas do varal; servir o próprio prato; fazer o próprio suco, dentre outras, de forma autônoma e independente.

O projeto Inclusão Digital, utiliza um dos Laboratórios de Informática da Universidade, onde são ministrados curso de informática, tanto para os jovens com deficiência intelectual como para deficientes visuais, em parceria com a Fundação Bradesco no projeto “Virtual Vision”, com isso, observou-se que esta ampliou a possibilidade destes jovens se comunicarem de forma mais abrangente, obtendo informações e aumentando a possibilidade de alcançarem e ampliarem seus conhecimentos por meio do campo virtual.

Três pais e/ou responsáveis verbalizaram a importância do relacionamento entre os participantes do Programa, referindo-se ao processo de identificação dos inibidos com aqueles que eram desinibidos. Estes pais relataram que os jovens mais inibidos, passaram a ser mais comunicativos, e assim, replicavam comportamentos que foram apreendidos durante a inter-relação. Este fenômeno foi considerado muito importante e benéfico pelos familiares.

Assim como os pais e/responsáveis que, regularmente, frequentam o PROESP, os familiares dos egressos expressaram sua satisfação, referente às mudanças no comportamento dos jovens. Confirmando o que é teoricamente postulado sobre os resultados alcançados com as técnicas específicas de estimulação do deficiente

intelectual; a promoção de inter-relações entre os pares, monitores, coordenação e demais pessoas de seu convívio, o trabalho compartilhado com a família e o manejo dos comportamentos disfuncionais. Segundo Fernandes (2002) esta estratégia foi importante para trabalhar as questões ligadas à aparência pessoal, a capacidade de solucionar problemas de forma independente e, também, a confiança dos familiares em relação à capacidade de seus tutelados, amenizando a superproteção, que muitas vezes existe, promovendo a realização de ações e atividades, de forma autônoma e independente.

Foi importante saber que a família acredita que o filho, tem potencialidades e que precisa ser continuamente estimulado e explorado, entendendo que as limitações não impedem que sejam desenvolvidas outras habilidades. De acordo com Ferraz (2010), o interesse da mãe em estar presente acompanhando as atividades que são aplicadas em seu filho, pode colaborar de forma positiva com o trabalho dos profissionais, responsáveis em promover a inserção do sujeito deficiente intelectual, pois, a integração entre a família e a escola é importante para o desenvolvimento global que se pretende alcançar.

A partir dos depoimentos colhidos durante este trabalho, podemos afirmar que a permanência no PROESP, trouxe benefícios e progressos para os jovens egressos, pois os mesmos hoje possuem melhores condições e qualidade de vida, que favoreceu o exercício da autonomia, aprimoramento da coordenação motora fina e global, que lhes possibilitaram o desenvolvimento de atividades cotidianas básicas, assim como apresentaram evolução na comunicação, fluência e espontaneidade na linguagem, permitindo o exercício de suas individualidades e aumentando a auto percepção e a autoconfiança.

Outro fator importante foi que o Programa favoreceu a inter-relação dos inscritos com os futuros profissionais, graduandos da Universidade, das diferentes áreas do conhecimento, dando-lhes a oportunidade de adquirir experiência no convívio com pessoas com e sem deficiência, adequando comportamentos, podendo assim colaborar com a diminuição de tabus e preconceitos. Este processo de interação também se processo junto aos graduandos que frequentavam a “praça de convivência” da Universidade, juntamente com os alunos do PROESP.

## Conclusão

Concluimos que é importante o desenvolvimento de ações, em outras universidades, que poderão melhorar a formação dos profissionais, criar possibilidades e experiências inclusivas, dando mais oportunidades para que as pessoas com deficiência possam desenvolver seu potencial e sua inclusão nos diversos segmentos sociais.

Através do comprometimento social, em estar desenvolvendo ações específicas à “Inclusão Social” de sujeitos deficientes intelectuais e de aprimoramentos de profissionais que estejam preparados para trabalhar de forma específica às necessidades concretas apresentadas, por parte dos jovens atendidos, poderemos amenizar preconceitos e favorecer a criação de possibilidades e experiências inclusivas, também, dar mais oportunidades para as pessoas com deficiência, contribuindo para a sua efetiva inclusão.

## Referências Bibliográficas

- AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.UmkTT9JDtIE> acessado dia 24/10/2013 as 10h40.
- Bianchetti, L. Aspectos históricos da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. II, n. 3, 1995.
- Ferrari, M. C. Sekkel & Dias, M. A. L. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicolog. cienc.prof.* vol.27 no.4 Brasília dez. 2007. Acessado dia 15/01/15.
- Ferraz, Clara Regina Abdalla; et al. *Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores*. Rev. bras. educ. espec. vol.16 no. 3. Marília: Sept./Dec. 2010. Acessado dia 8/8/2011.
- Ludke, Menga & André, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- Marconi, M. de A. & Eva, M. L. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- Pelosi, M. B. *Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar*. In MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. Marília: Abpee, 2006.
- Rocha, C.R.S. *A Universidade aberta para as questões dos portadores de necessidades especiais*. In: CARVALHO, G.T.R.D. e UTUARI, S.S. Formação de Professores e Estágios Supervisionados: relatos, reflexões e percursos. Coletânea Práticas Educativas. São Paulo: Andross, 2006, p.78-91.

Rossato, S. P. M. & Leandro, N. S. T.: A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Rev. bras. educ. espec.* vol.17 no.1 Marília Jan./Apr. 2011. <http://www.scielo.br/scielo.php?scrip> Acessado dia 23/10/2013 às 21h28.

Sasaki, R. K. *Inclusão: reconstruindo uma sociedade para todos*. 3ª ed.; Rio Janeiro: WVA, 1999.

## D- FORMAÇÃO DE PROFESSORES





## **A formação do/a professor/a na perspectiva da inclusão como um direito humano**

Aida Maria Monteiro Silva<sup>1</sup>

### **Resumo**

O debate sobre a educação como um direito humano e na perspectiva da inclusão é muito recente no Brasil, historicamente falando, uma vez que ganha campo com o processo de democratização do país, assegurada pela Constituição de 1988, ao definir como um dos seus objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). E no artigo 205, define “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. É, nesse contexto, que a formação dos/as profissionais da educação, no que se refere à educação inclusiva, passa a ser regulamentada pela Resolução CNE/CP nº1/2002, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, quando define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao mesmo tempo, a discussão sobre a educação inclusiva ganha força com a elaboração de documentos oficiais, como: Programas Nacionais de Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, referendando a educação como um direito humano. É, portanto, a partir desses marcos legal, no Brasil, que procuramos investigar como a legislação em Portugal contempla esse debate – de uma educação como direito humano, e que busca a inclusão no respeito à diversidade. Assim, o estudo parte de uma análise qualitativa de documentos oficiais, no Brasil e em Portugal, nos últimos 10 anos, buscando compreender até que ponto a formação dos/as profissionais da educação está contemplando essas orientações e determinações legais. Os primeiros resultados, embora preliminares, evidenciam que são ainda incipientes e com pouco aprofundamento os processos de formação, que possam

---

<sup>1</sup> UFPE/Brasil/Bolsista CAPES-Universidade do Porto, trevoam@terra.com.br

instrumentalizar esses/as profissionais na garantia da educação inclusiva, que não se restringe apenas às pessoas com deficiência, mas em uma perspectiva do direito à educação para as mesmas.

**Palavras-chaves:** educação inclusiva; formação; direitos humanos.

# Políticas públicas, legislação Brasileira e a formação do professor para a inclusão dos alunos com a síndrome do x frágil

Monaliza Ehlke Ozorio Haddad<sup>1</sup>

Vitor Franco<sup>2</sup>

## Resumo

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é uma questão muito discutida no campo da educação, conduzindo, no Brasil, a políticas públicas princípios e práticas pedagógicas, fundamentadas na Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, garantindo apoios para que se efetive a aprendizagem dos educandos, disponibilizando recursos, serviços pedagógicos, recursos de acessibilidade, ou seja, as adaptações necessárias para o processo de inclusão.

**Objetivo:** O presente estudo se propõe a descrever as condições de inclusão dos alunos com Síndrome do X Frágil (SXF), amparadas na legislação brasileira das políticas públicas educacionais. A SXF é uma perturbação do desenvolvimento que resulta de uma mutação do cromossomo X, sendo a forma mais comum de deficiência intelectual de causa hereditária. As características da Síndrome do X Frágil que mais afetam a escolaridade são: as cognitivas, comportamentais, linguagem e fala, relacionamento interpessoal e social e funções executivas.

**Método:** O ponto de partida para o estudo é a documentação sobre à inclusão dos alunos com SXF no sistema regular de ensino.

**Resultados:** a educação inclusiva está prevista pela própria legislação educacional brasileira (Capítulo V da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação). Os aspectos legais das políticas públicas referentes à inclusão dos educandos estão presentes em vários documentos que amparam o direito à educação, sendo que o primeiro deles é a Constituição Federal (1988), seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Nacional de Educação (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), declarações, resoluções e pareceres destinados

---

<sup>1</sup> Monaliza Ehlke Ozorio Haddad, IAD – Instituto de Desenvolvimento e Aprendizagem Universidade de Évora, [monalizahaddad@uol.com.br](mailto:monalizahaddad@uol.com.br)

<sup>2</sup> Universidade de Évora, [vfranco@uevora.pt](mailto:vfranco@uevora.pt)

aos alunos com necessidades educativas especiais. Segundo estas diretrizes legislativas, a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é promover a mediação entre o Ensino Fundamental e os apoios recebidos por estes alunos.

**Conclusão:** De acordo com a legislação existente, e para que esta tenha consequências na prática educativa, é fundamental que os professores tenham acesso a formação continuada específica e criem estratégias para garantir a inclusão e atender à diversidade dos educandos com SXF.

**Palavras-chave:** Inclusão, políticas públicas, síndrome de X frágil, formação continuada.

A década de 90 incrementou o desafio da inclusão e da prática inclusiva de acordo com os princípios fundamentais da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento de consenso internacional mais importante na educação e na integração das crianças com deficiência, que defende uma educação inclusiva no nível de princípios, políticas e práticas, com ênfase no papel das escolas regulares para combater atitudes discriminatórias e promover uma sociedade inclusiva, reafirmando o objectivo de conseguir uma escola para todos, aceitando as diferenças, para que ocorra a apropriação do processo de ensino e aprendizagem atendendo às diferentes necessidades individuais.

A educação inclusiva "é um processo contínuo que visa oferecer educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, características e expectativas dos alunos e comunidades de aprendizagem, eliminando todas as formas de discriminação" (UNESCO, 2008, p. 3). Além disso, a educação inclusiva "pode ser vista como um processo de reforço da capacidade de um sistema de educação para chegar a todos os alunos. É, portanto, um princípio geral que deve nortear todas as políticas e práticas educacionais, a partir da crença de que a educação é um direito humano fundamental e as bases para uma sociedade mais justa" (UNESCO, 2009). É um processo contínuo, visando proporcionar educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade, as diferentes necessidades, capacidades, características e expectativas de aprendizagem dos alunos e comunidades, eliminando todas as formas de discriminação.

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam apresentar. As escolas inclusivas "devem reconhecer e responder às diversas necessidades

de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem diferentes e garantir uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades" (UNESCO, 1994, p. 11). Esta forma inclusiva de entender a educação representa uma reforma educacional ampla e com mudanças em todos os níveis.

A educação inclusiva é garantida pela legislação brasileira, e tem aumentado a presença das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais nas turmas regulares das escolas. Devido a isso é importante que os profissionais recebam formação continuada adequada para trabalharem com estes alunos, que compreenda todos os aspectos e conceitos referentes a inclusão educacional.

Quanto à legislação brasileira referente à inclusão educacional, temos como referência a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que têm como objetivo central garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos nas escolas regulares.

Na Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, é apresentada a garantia à educação para todos, independentemente de suas especificidades. Para que isto se torne realidade, impõem-se as seguintes indicações:

- Esforço persistente de reorientação das propostas curriculares em seus projetos político-pedagógicos;
- Incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino;
- Qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas de largo alcance, particularmente no que diz respeito à qualificação de docentes;
- Oferta de uma formação continuada que possibilite aos professores analisarem, acompanharem e contribuírem para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), ainda apresenta condições legais de direito universal para o sistema da educação, bem como o direito e a permanência do ensino que é obrigatório e gratuito, em seu artigo 208, inciso III, que sustenta que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Na Lei 8069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 11, é assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único

de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. Em seu parágrafo primeiro faz referência a que a criança e o adolescente portador de deficiência receberão atendimento especializado.

Na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é assim assegurada às crianças brasileiras (sem distinção de raça, classe social, ou qualquer forma de discriminação, entendidas sujeitos de direitos, considerados em sua peculiar condição de pessoas em desenvolvimentos) prioridade absoluta na formulação de políticas públicas e destinatários privilegiados de recursos nas dotações orçamentárias das diversas instâncias políticas e administrativas do País.

Temos também o Decreto nº 6.949, de 2009, da Organização Nacional da União que determina, em seu artigo 24, que os Estados devem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação, e à efetivação deste direito sem discriminação, no sistema educacional em todos os níveis.

A definição da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve em seu art 1º que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado deverá ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O seu artigo 2º define que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras, para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Ainda nesta mesma resolução, faz referência a quem é o aluno que deve ser considerado incluído em seu artigo 4º, ou seja qual o aluno que é público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Em seu art. 5º refere-se que o AEE deve ser realizado em sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Também faz referência quanto ao profissional que deve desenvolver esta função e as suas atribuições, no artigo 12, onde deixa explícito que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. No artigo 13 faz referência às atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado que são identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Na Política Nacional de Educação Especial está definido que para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base, tanto na formação inicial como na continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência além de conhecimentos específicos da área. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica - CNE/CEB nº 04/2009 enfatiza apenas que esse educador deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 concebe a Sala de Recursos Multifuncionais como espaço da escola pública de Educação Básica que deve estar organizado para disponibilizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio pedagógico complementar ou suplementar ao currículo escolar dos alunos com necessidades especiais. A denominação multifuncional dá-se em virtude da flexibilidade de sua constituição, promovendo as diversas formas de acessibilidade ao currículo escolar

através de estratégias de aprendizagem que favoreçam a construção de conhecimentos pelos educandos portadores de necessidades educativas especiais, oferecendo subsídios para que tenham acesso ao currículo escolar e adquiram autonomia na vida prática.

Diante deste contexto, é fundamental que os professores tenham acesso a formação continuada para desenvolver o seu no processo de ensino e aprendizagem destes educandos, sendo essencial criar estratégias que visem nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes.

A finalidade das políticas educacionais é o reconhecimento e a garantia, do direito à educação, enquanto direito humano. Não somente no acesso a vagas, mas, também, o direito à gratuidade, à permanência e à inclusão, e a uma educação de qualidade. Ao analisar a educação como uma política pública que produz conhecimento, é fundamental buscar melhorias quanto aos investimentos que garantam a frequência e a permanência dos alunos na escola. Assim, a escola precisa trabalhar na elaboração de projetos políticos pedagógicos, visando a transformação, pois com a educação inclusiva será possível desenvolver um trabalho preventivo com oportunidades para todos, garantindo os direitos de cidadania em todos os aspectos.

Diante do exposto as diferenças passam a legitimar novas práticas, respondendo às necessidades diversas das pessoas. Boneti afirma que:

É necessário admitir que as políticas públicas não sejam pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação. Mesmo sendo as políticas públicas definidas tendo como parâmetro o bem comum de todos os segmentos sociais, deve-se perceber a dinâmica conflitiva dos diferentes interesses e forças envolvidos no tecido social (Boneti, 2000, p.213).

O processo educativo busca a transmissão do conhecimento sistematizado, e baseia-se na prática social, para que se possa realmente corresponder às reais necessidades da escola pública, gratuita, universal, laica e obrigatória.

Atualmente, no Brasil, as crianças entram na escola com seis anos de idade e começam a escolaridade obrigatória. A entrada na escola é sempre um período marcado por inúmeras indagações para os pais, sendo assim a inclusão destas crianças neste período muito importante, pois vão se defrontar com outras crianças e isso pode fará que



tanto elas como os pais façam as imprescindíveis adaptações. Quando esta criança já frequentou a Educação Infantil a adaptação fica mais fácil, pois centraliza-se na mudança de espaço físico e características do outro nível de ensino.

Quando nos referimos à inclusão das crianças com o diagnóstico da Síndrome do X Frágil (SXF) (que é uma perturbação do desenvolvimento que resulta de uma mutação do cromossomo X, sendo a forma mais comum de deficiência intelectual de causa hereditária) temos de verificar em que medida estas crianças também são amparadas na legislação brasileira das políticas públicas educacionais, considerando que as suas características que mais afetam na escolaridade são: as cognitivas, comportamentais, linguagem e a fala, relacionamento interpessoal e social e as funções executivas.

Como os sinais e sintomas da SXF podem ser semelhantes a outros casos de atraso ou perturbação global de desenvolvimento, é necessário, em primeiro lugar, o diagnóstico através do exame genético (Maddalena et al., 2001). As investigações mostram que um diagnóstico precoce possibilita uma melhor abordagem do tratamento que, iniciado cedo, tem grande influência no prognóstico dos portadores (Steiner, Guerreiro, Marques-de-Faria, & Lopes-Cendes, 2005; Lachiewicz, Dawson, & Spiridigliozzi, 2000; Bailey, Skinner, Hatton, & Roberts, 2000), assim como a propagação da Síndrome (Bailey et al, 2002).

A literatura mostra uma estreita relação entre a Síndrome do X Frágil e o autismo, transtorno global do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação, de socialização e de comportamento.

A inclusão educacional destas crianças deve respeitar as diferenças individuais dos alunos, procurando os serviços mais apropriados ao seu atendimento, considerando que eles possuem características e de tempos aprendizagem diferenciados uns dos outros.

Vale salientar ainda que, de acordo com o decreto nº 6.571/2008, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos educandos considerados com necessidades educativas especiais. Neste mesmo decreto, no artigo 6º, há definição de que o aluno deverá ser contabilizado duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que atende a todos da Educação Básica, ou seja, da creche ao Ensino Médio. Portanto, para todos os estudantes que frequentam o Ensino Fundamental e o Atendimento Educacional Especializado há garantia do recurso financeiro a eles destinado.

Conforme consta na referida Resolução 04/2009 do CNE e CBN, já mencionados, a função do Atendimento Educacional Especializado deverá ser a de promover a mediação entre o Ensino Fundamental, proporcionando apoios para que se efetive a aprendizagem dos educandos e disponibilizando recursos, serviços pedagógicos e, se necessário, recursos de acessibilidade, ou seja às adaptações necessárias para que se efetive o processo de inclusão.

Aqui também tem de ser considerada a formação do professor, tanto a inicial como a continuada, fundamental no que se refere à qualidade da educação. Os professores são profissionais essenciais para ser alcançada a democratização do ensino, desenvolvendo as capacidades de pensar, refletir. Por isso, a qualidade deve ser uma prioridade no campo das políticas públicas, nos investimentos relativos á educação e, dentre eles, os destinados para a formação profissional do professor.

Assim, as políticas públicas devem ter em consideração as concepções educacionais da sociedade, confirmando o compromisso dos profissionais da educação com o redimensionamento destas políticas públicas, para que a busca de inclusão oriente o trabalho docente e possa ser concretizada no acompanhamento contínuo destas crianças. Na inclusão educacional é essencial uma análise continuada dos serviços pedagógicos especializados e do atendimento a ser realizado, os quais podem implicar uma maior flexibilidade curricular, num processo que busca alcançar uma sociedade mais inclusiva.

### **Referências Bibliográficas**

- Bailey, D. B., (2000). Early development, temperamento, and functional impairment in autismo and fragile X syndrome. *J Autism and Develop Disorders*, 30, 49-59.
- Bailey, D. B., Skinner, D., Sparkman, K., Moore, C. A., Olney, R. S., & Crawford, D. C. (2002). Delayed Diagnosis of Fragile X Syndrome - United States, 1990--1999. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 51 (33), 740-742.
- Boneti, L. W. (2000) Educação, exclusão e cidadania. 2 ed. Ijuí: Unijuí.
- Brasil, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09/01/01. Plano Nacional de Educação.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.
- \_\_\_\_\_. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96.

- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172/01. 2001.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, DF, 2001.
- Duarte, N. (2000) Vygotsky e o aprender a aprender: crítica às apropriações Neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana. São Paulo: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? São Paulo: Autores Associados, 2003.
- Maddalena et al. (2001). Genetics & IVF Institute Technical standards and guidelines for fragile X: the first of a series of disease-specific supplements to the Standards and Guidelines for Clinical Genetics Laboratories of the American College of Medical Genetics. Quality Assurance Subcommittee of the Laboratory Practice Committee. *Genetic in Medicine*, 3(3), 200-5.
- Paro, V. (2010). Exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez,
- Sasaki, R. (1999). Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.
- Saviani, D. (1985). Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. In: Revista da ANDE ano 5, p 27-28, n. 9.
- \_\_\_\_\_. Política e educação no Brasil (2002). 5ª Ed. São Paulo: Autores Associados,
- \_\_\_\_\_. Educação do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. Escola e democracia. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. Escola e Democracia. 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: UNESCO.
- Unesco (2008). International conference on education. Inclusive Education: The way of the future. Geneva: UNESCO.

# **A formação do professor para o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência segundo a Legislação brasileira**

Livia da Conceição Costa Zaqueu<sup>1</sup>

Cristiane Silvestre de Paula<sup>2</sup>

## **Resumo**

A Constituição Federal brasileira de 1988 propõe a entrada dos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de Ensino regular, prevendo a oferta de atendimentos especializados a esse público. O **objetivo** do presente trabalho é descrever sobre a formação do professor para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao aluno com deficiência segundo a Legislação brasileira. **Método:** O método de pesquisa utilizado foi qualitativo com base na pesquisa documental, para tanto, foram selecionados documentos oficiais da base de dados do Ministério de Educação na referida temática. **Resultados:** Os principais documentos selecionados vêm garantir a oferta do AEE aos alunos como meio de apoio ao processo de inclusão nas classes comum do ensino regular. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, determina que os sistemas de ensino, devem assegurar direitos essenciais à participação ativa de alunos com deficiência nas escolas. Enquanto que a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente necessária à diversidade. Assim, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, vem promovendo um amplo processo de formação de gestores e professores na rede de educação básica nacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que a Educação Inclusiva deve assegurar em escolas de qualquer nível, que para tanto, precisam ser preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos, independente de seus atributos pessoais. O Decreto 6571/2008 estabelece a oferta do AEE aos alunos público-

---

<sup>1</sup> Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior Capes, Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP, [liviazaqueu@ig.com.br](mailto:liviazaqueu@ig.com.br)

<sup>22</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP

alvo: aqueles com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública do ensino regular. Prioriza a formação de professores para realizar esse atendimento, priorizando conteúdos que venham garantir intervenções específicas na sala de recursos multifuncionais. **Conclusão:** O estudo serviu para refletir sobre os documentos oficiais norteadores de educação na perspectiva da educação inclusiva em relação à formação de professores para o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência para repensarmos em ações mais efetivas para que se cumpra a legislação brasileira.

**Palavras-chave:** Formação do professor, Legislação brasileira, Inclusão.

## **Introdução**

A Constituição Federal brasileira de 1988 propõe a entrada dos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de Ensino regular, prevendo a oferta de atendimentos especializados a esse público (Brasil, 1988).

Um dos objetivos fundamentais da Constituição Federal brasileira em vigor é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Neste caso, definindo, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, garantindo como dever do Estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (Brasil, 1988).

Por outro lado, apesar da garantia legal na prática ainda percebe-se à existência de desafios para efetivar a educação como direito de todos. Neste contexto, urge considerar que não se pode atrelar a esse direito algo relacionado apenas ao cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular. Neste caso, isso poderia até mesmo reforçar a exclusão dos referidos alunos, por isso, urge medidas efetivas que venham garantir a participação dos referidos alunos nas atividades curriculares da escola.

Assim, uma das tarefas para que os objetivos possam ser atingidos em educação em uma perspectiva inclusiva é identificar constantemente as intervenções e ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para

todos os alunos. Isso certamente exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos.

Diante das situações aqui apresentadas, destaca-se a constituição de espaços de aprendizagem na escola para todos os alunos conforme determina a CF 88 (art. 205, inc. III), prevendo que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais (Res. 2/01), preferencialmente na rede regular de ensino.

### **Alguns Programas Nacionais de apoio a Educação Inclusiva**

O cenário atual da educação brasileira requer compromisso com a aprendizagem de todos os alunos independente de suas condições. Neste sentido, ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

O Ministério da Educação (MEC) oferece programas de apoio à Educação Inclusiva de alunos com necessidades especiais e alunos com deficiência na rede pública de ensino, a saber:

- **Brasil Alfabetizado:** alfabetização de jovens, adultos e idosos. Acontece em todo o território nacional, com prioridade para os municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. O MEC oferece apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos.
- **Escola Que Protege:** projeto voltado para a promoção dos direitos humanos, a defesa de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. Sua principal estratégia é a formação continuada de profissionais de educação e da Rede de Proteção Integral.
- **Escola Aberta:** escola como espaço para o desenvolvimento de atividades educativas, culturais e esportivas para estudantes e comunidades. O programa apoia a abertura, nos finais de semana, de escolas públicas localizadas em

territórios de vulnerabilidade social. Visa fortalecer a convivência comunitária, evidenciar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, além de contribuir para valorizar o território e os sentimentos de identidade e pertencimento. O desenvolvimento do programa pressupõe a cooperação e a parceria entre as esferas federal, estadual e municipal e a articulação entre diversos projetos e ações no âmbito local, incluindo os da sociedade civil.

- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): subsídio ao trabalho pedagógico dos professores. Este programa distribui livros didáticos, dicionários e obras complementares de qualidade para escolas públicas de ensino fundamental e médio. Atende ainda aos alunos integrantes do programa Educação de Jovens e Adultos e das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado. Os livros são catalogados no Guia de Livros Didáticos, publicado pelo MEC. As escolas escolhem os títulos, de acordo com seu projeto pedagógico.
- Mais Educação: induz a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O programa financia projetos das escolas para oferecer atividades ligadas ao meio ambiente, esporte, lazer, direitos humanos, cultura, artes, inclusão digital, saúde, alimentação e prevenção no turno oposto ao das aulas regulares.
- Acompanhamento da Frequência Escolar: monitora a frequência escolar de alunos de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa-Família. Cabe ao Ministério da Educação o acompanhamento das presenças, visando o combate à evasão e estimular a progressão escolar.
- Escola Ativa: programa está sendo finalizado e substituído pelo Programa Escola da Terra, contemplando mudanças na concepção pedagógica.
- Escola Acessível - Promove condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Ações do programa (disponibilizar recursos, por

meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais)

- Sala de Recursos Multifuncionais - Apoia a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.
- Livro Acessível - Promove a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os Centros de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e os Núcleos Pedagógico de Produção Braille (NAPPB).
- Benefício Prestação Continuada na Escola - Monitora o acesso e permanência na escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada - BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas, entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde.
- Formação Continuada de Professores de Educação Especial - Apoia a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.

Portanto, diante da abrangência desses programas, vale destacar que para garantir na escola a participação efetiva de alunos considerados público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, tais como: àqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, além da existência de



alguns recursos de tecnologia assistiva para atender às necessidades específicas de alguns desses alunos, é urgente pensar no auxílio de um professor especializado e apoio de uma equipe interdisciplinar, além de outros serviços (Brasil, 2008; Santana, 2005; Silva & Aranha, 2005). A partir desta questão, a educação especial e a situação da excepcionalidade da educação escolar, mediadas pela educação comum, dependem, fundamentalmente, da qualidade ou da competência dos professores comuns e especializados (Mazzota, 1993).

Portanto, o objetivo deste trabalho foi descrever a formação do professor para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao aluno com deficiência segundo a Legislação brasileira.

## **MÉTODOS**

O método de pesquisa utilizado foi qualitativo com base na pesquisa documental, para tanto, foram selecionados documentos oficiais da base de dados do Ministério de Educação na referida temática.

## **RESULTADOS**

Os principais documentos selecionados vêm garantir a oferta do AEE aos alunos como meio de apoio ao processo de inclusão nas classes comuns do ensino regular. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, determina que os sistemas de ensino, devem assegurar direitos essenciais à participação ativa de alunos com deficiência nas escolas. Enquanto que a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente necessária à diversidade. Assim, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, vem promovendo um amplo processo de formação de gestores e professores na rede de educação básica nacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que a Educação Inclusiva deve assegurar em escolas de qualquer nível, que para tanto, precisam ser preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos, independente de seus atributos pessoais. O Decreto 6571/2008 estabelece a oferta do AEE aos alunos público-alvo: aqueles com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação,

matriculados na rede pública do ensino regular. Prioriza a formação de professores para realizar esse atendimento, priorizando conteúdos que venham garantir intervenções específicas na sala de recursos multifuncionais (Brasil, 2008).

Os dados analisados revelam que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a Educação deve ser assegurada em escolas de qualquer nível, que para tanto, precisam ser preparadas para propiciar um ensino de qualidade aos alunos público alvo da Educação Especial, independente de seus atributos pessoais. Além disso, é importante destacar que a Resolução n. 4 (Brasil, 2009) estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular. Assim, um dos artigos analisados constatou que muitos fatores mostram-se dificultadores do processo de inclusão na escola, tais como: carência de rampas e de banheiros adaptados, falta de capacitação dos docentes, precariedade do apoio dado pela Secretaria de Estado da Educação, desconhecimento do diagnóstico das deficiências e de como lidar com as especificidades de cada aluno (Oliveira & Souza, 2011).

Frente a isso, a formação do professor para o atendimento ao aluno com deficiência no Brasil é essencial e vem garantir a inclusão escolar com responsabilidade e respeito a diversidade e especificidades dessa população.

## **CONCLUSÃO**

O estudo levantou alguns dados sobre a Educação na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e como norteador para refletir sobre os documentos oficiais norteadores da Política Nacional à formação de professores para o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência para repensarmos em ações mais efetivas que venham atender a esse público para que se cumpra a legislação brasileira.

É inegável o valor das ações que se tornam exemplares, mas certamente isso não garante sua generalização para o sistema de ensino, o que resultará em desigualdade na oferta de mesmas condições de qualidade para todos os alunos residentes na circunscrição de cada escola.

**Apoio:** Este trabalho contou com o apoio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior-CAPES

## Referências Bibliográficas

- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.
- Santana, IM. Educação inclusiva: *Concepções de professores e diretores*. *Psicologia em Estudo: Maringá*; v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- Silva, SC, Aranha, MSF. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília: 11, 373-394. 2005.
- Mazzotta, MJS. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993. 146 p.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, Brasília, 2009.
- Oliveira, MAM, Souza, SF. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. *Educar em Revista*, Curitiba, n.42, p 245-261, out/dez 2011

## **Panorama do programa “a formação de professores para a implementação de uma educação bilíngue para surdos”**

Lucenir Ferreira<sup>1</sup>

Marlison Gomes<sup>2</sup>

Eleny Cavalcante<sup>3</sup>

Daiane Pinheiro<sup>4</sup>

### **Resumo**

Com base na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a língua materna da comunidade surda e, também, alicerçado no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), localizada no Município de Santarém-Pará, desenvolveu no ano de 2013 o Programa intitulado “A Formação de Professores para a Implementação de uma Educação Bilíngue para Surdos”, aprovado pelo edital PROEXT/MEC/SESu –001/2013. Caracterizado como extensão universitária, o projeto desenvolveu na Universidade ações na área de formação para professores da rede de educação básica de ensino aliando o tripé: ensino, pesquisa e extensão, que abordaram a temática da surdez como foco. Para tal, foi executado através de três metodologias específicas: Cursos; Encontro temático e Seminários. Os cursos tinham como objetivo formar professores, gestores da educação básica, assim como acadêmicos dos cursos de licenciatura, da região Oeste do Pará, nos eixos de formação previstos no Decreto acima referido, que são: formação de tradutor intérprete de Libras-Língua Portuguesa; formação de instrutores surdos; formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos e o curso de Libras básico e intermediário. Cada curso teve duração de 40 horas e disponibilizou 40 vagas, exceto o curso de Libras básico e intermediário que contou com duas turmas, num total de 80 vagas com carga horária de 60 horas. O encontro temático, realizado em parceria com a Associação de Surdos de Santarém, visou alcançar no mínimo 200 pessoas para discussão e reflexão sobre questões da educação de Surdos. Por último, realizou-se o II Seminário Nacional de Educação de Surdos e o

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Licenciatura Integrada em Português/Inglês, Universidade Federal do Oeste do Pará, [lucenirsf@hotmail.com](mailto:lucenirsf@hotmail.com)

<sup>2</sup> Aluno do Curso de Licenciatura Integrada em Português/Inglês, Universidade Federal do Oeste do Pará, [marlison.letras@gmail.com](mailto:marlison.letras@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora Doutoranda, Universidade Federal do Oeste do Pará, [elenycavalcante@hotmail.com](mailto:elenycavalcante@hotmail.com)

<sup>4</sup> Professora Mestre, Universidade Federal do Oeste do Pará, [daiianepinheiroufopa@gmail.com](mailto:daiianepinheiroufopa@gmail.com)

I Seminário de Práticas em Educação de Surdos que propiciaram, além da reflexão e discussão, trocas de experiências sobre o assunto, com 1 Aluna do Curso de Licenciatura Integrada em Português/Inglês, Universidade Federal do Oeste do Pará, lucenirsf@hotmail.com 2 Aluno do Curso de Licenciatura Integrada em Português/Inglês, Universidade Federal do Oeste do Pará, marlison.letras@gmail.com 3 Professora Doutoranda, Universidade Federal do Oeste do Pará, elenycavalcante@hotmail.com 4 Professora Mestre, Universidade Federal do Oeste do Pará, daianepinheiroufopa@gmail.com

Cerca de 700 pessoas, congregando as atividades de ensino e pesquisa e a socialização das atividades de extensão desenvolvidas pelo programa. Assim, o projeto buscou por em prática as principais ações da legislação vigente, contribuindo para uma Educação de Surdos de qualidade, além de incitar a luta pela conquista dos direitos dos Surdos.

# La formación del profesorado universitario: pieza clave para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad

Anabel Moraña-Díez<sup>1</sup>

Beatriz Morgado Camacho<sup>2</sup>

## Resumo

La existencia de estudiantes con discapacidad es una realidad cada vez más presente en las universidades españolas. Progresivamente la Enseñanza Superior está comenzando a estar más comprometida con los procesos de educación inclusiva de este alumnado, creando, entre otras iniciativas, oficinas para la atención del alumnado con discapacidad, o aprobando normativas propias que establecen y regulan los derechos de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer y lo cierto es, que aún persisten significativas barreras de acceso, retención y graduación para muchos estudiantes. En el entramado universitario resulta especialmente significativo el profesorado. En este sentido, aunque en algunos casos el profesorado ha ayudado al estudiante y mostrado una actitud positiva, en muchos otros no ha sido lo suficientemente sensible o se han evidenciado carencias en relación a una adecuada formación en atención a la discapacidad en las aulas. En relación a esta última idea, el objetivo de este trabajo es analizar las recomendaciones que 44 estudiantes universitarios con discapacidad proponen para mejorar la formación del profesorado universitario con respecto a las necesidades que se derivan de las diferentes discapacidades de este alumnado. Los datos que se presentan pertenecen a la investigación “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad” (Ministerio de Economía y Competitividad de España, ref. EDU 2010-16264) que se viene desarrollando desde 2011 a la actualidad. La metodología de investigación utilizada ha sido la biográfico-narrativa. Se han elaborado historias de vida a través de distintas técnicas tales como entrevistas en profundidad, líneas de vida y fotografías. Los resultados obtenidos se discutirán junto con los de otros trabajos previos, y se realizarán recomendaciones para que las universidades contemplen una oferta formativa planificada para que los procesos de enseñanza y aprendizaje lleguen a ser inclusivos.

**Palabras-clave:** Enseñanza Superior; alumnado con discapacidad; metodología biográfico-narrativa; formación del profesorado; educación inclusiva.

---

<sup>1</sup> Dpto. Didáctica Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla y Organización Educativa.

<sup>2</sup> Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

## Educação inclusiva: Testemunhos de professores

Claus Dieter Stobäus<sup>1</sup>

Juan José Mouriño Mosquera<sup>2</sup>

Thaís Campos Teixeira<sup>3</sup>

### Resumo

Pesquisa qualitativa, entrevistando sobre que pensam e como atuam 11 docentes da Educação Especial-PUCRS, referenciando autores da Educação Especial e Educação Inclusiva. Realizou-se análise de conteúdo das respostas, com categorias semelhantes às de estudos anteriores: Utilização da terminologia- uso da nomenclatura, como sinônimos ou diferentes; Formação do Professor- vêm de diferentes áreas, com interesses e vinculações posteriores com a Educação Especial, poucos com formação na área; Satisfações- contentes quando seus alunos progredem mais em AVA, apoiados por família/colegas; Insatisfações- desgosto quando pais não atuam complementando tarefas; Dificuldades e problemas- desvalorizados como docentes, enfrentam problemáticas na escola e fora dela, dificuldade em realizar educação continuada e em serviço, faltam de apoios de parte da família; Ensino- são necessárias constantes atualizações, cuidados, que a avaliação estressa, necessitam acompanhamento com equipe multi/interdisciplinar, mínimas modificações comportamentais e cognitivas são destacadas nos relatórios; Aprendizagem- deveria melhorar a qualidade de vida dos alunos, com progressos de linguagem, controles comportamentais, incremento na interação social. Destaca-se a necessidade de discutir teorias utilizadas, realizar atividades multi/interdisciplinares, formação continuada, alterações e reformas curriculares contextualizadas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Inclusão; Formação de Professores.

---

<sup>1</sup> PUCRS, FAGED, CNPq

<sup>2</sup> PUCRS, FAGED

<sup>3</sup> SMED Porto Alegre-RS

## INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos este relato de pesquisa, cabe destacar que os dados iniciais foram analisados a partir de entrevistas realizadas no ano de 2000, servindo agora para esta rediscussão e recontextualização, já que nos parece que muitos dos resultados encontrados então ainda hoje coincidem, embora nem todos. Ao discutirmos entre nós, como autores, pensamos justamente de remeter o leitor aos dados iniciais e projeções, para então aprofundar em argumentações do que foi realizado e do que ainda está para ser modificado.

Por isso, para aquela pesquisa, pensmos em conhecer o que pensavam e como diziam que atuavam esses docentes, o que pode nos ajudar na compreensão também de uma possível **Educação Inclusiva e Educação para Todos**, mais flexível, produtiva e, especialmente, voltada para a justiça social.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

MARCHESI, COLL e PALACIOS (1990, p. 23) ressaltam que *“a predisposição de professores para a integração de alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se esses problemas são graves e têm um caráter permanente, é um fator enormemente condicionante dos resultados que se obtém. Por isso, uma atitude positiva é já um primeiro passo importante que facilita a educação desses alunos em uma escola integradora”*.

Esse pensamento nos remete à realidade de que são os professores que têm um papel preponderante na atuação com o aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais (PNEE), naquela época, hoje Pessoa com Deficiência (2012).

Houve um longo caminho histórico, no qual a exclusão, o preconceito e a rejeição foram constantes e presentes, até chegarmos ao que hoje desejamos e propomos.

Historicamente a humanidade passou por etapas que podem ser resumidas, segundo Correia (1997) em **exclusão**, quando as pessoas diferentes eram escondidas ou mesmo condenadas à morte, especialmente se lembrarmos as épocas gregas e romanas, bem como ainda a Idade Média.

O de **segregação**, dos finais do século 19 e o início do 20, no qual se criaram as denominadas escolas especiais, nas quais a política era separar e isolar as crianças do



grupo principal e majoritário da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução de problemas, lembrando os famosos e discriminadores testes, entre eles o de QI.

Após duas Guerras Mundiais, um renascimento humanista na década de 60 e dos grandes movimentos civis e sociais, denominado de **transição**, aparece, em 1972, a famosa contestação judicial, nos Estados Unidos, da Associação das Crianças Retardadas da Pensilvânia, que então colocou em pauta a oportunidade de educar essas crianças, que tiveram a partir daquele momento o direito a serem integradas na escola, como os outros alunos.

Já comentava que o ambiente educacional deveria ser o menos restritivo possível, que deveria propiciar elementos para que o professor do ensino regular atuasse com todos os alunos da classe, de forma que favorecesse a promoção das relações sociais aceitáveis entre os alunos com necessidades educativas especiais e os que não as possuem.

O termo **integração** aparece na década de 80, foi muito mais utilizada no sentido da colocação do PNEE junto com o dito normal, para fins acadêmicos e sociais, em um meio o menos restritivo possível.

SASSAKI (1997, p. 41) conceitua inclusão social como:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar e equiparação de oportunidades para todos.

Integração e inclusão são usados, ainda, como sinônimos ou de forma muito próxima, por alguns autores e entidades como a ONU, a UNESCO e a OMS.

Porém, já existe, na documentação oficial, uma forte tendência, a utilizar a inclusão como forma de acolhida humana e paradigma filosófico.

SASSAKI (1997) parece ter tomado consciência muito clara das idéias abrangentes de uma sociedade para todos, apontando alguns princípios:

- celebração das diferenças;
- direito de pertencer;
- valorização da diversidade humana;
- solidariedade humanitária;

- igual importância das minorias; e
- cidadania com qualidade de vida.

Segundo MARCHESI, COLL e PALACIOS (1990), o problema mais difícil com que se defrontam os professores pode ser expresso em como fazem a sua prática de Educação com alunos com Necessidades Educativas Especiais:

- como organizam a aula;
- como propiciam seu desenvolvimento;
- como proporcionam adequados aspectos para a aprendizagem;
- como manejam eficazmente diversas e inesperadas solicitações;
- como atualizam-se; e
- como atendem as demandas da família e da comunidade.

Um dos fatos relevantes desta última década foi a Declaração de Salamanca, da UNESCO (1994b), adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994.

A partir desse encontro, a UNESCO registrou o conceito de inclusão no campo da educação comum, afirmando a terminologia **classe inclusiva, escola inclusiva, políticas educacionais inclusivas, inclusão na educação e no emprego**, entre outras. Destaca Correia (1997, p. 66) que, já em 1970, DENO, em seu artigo sobre Educação Especial como desenvolvimento capital, salientava um Sistema em Cascata dos Serviços Educativos, cujo objetivo era a colocação da criança em um meio o menos restritivo possível.

O sistema é subdividido em sete níveis, indo desde um meio menos restritivo até o recebimento de atenção em instituições especializadas, em forma de pirâmide invertida, *"a cascata de DENO baseia-se, por conseguinte, num conceito de avaliação positiva, concebido para identificar as áreas fortes do potencial educativo, evitando a classificação em categorias negativas"*. A última fase é a de **inclusão**.

Número de alunos

#### Nível 1

Aluno permanece na classe regular. Professor do ensino regular recebe orientações do professor de educação especial (consultor) e de quaisquer outros especialistas tidos como necessários. Professor do ensino regular dirige programa de intervenção.

## Nível II

Aluno permanece na classe regular, recebendo apoio direto do professor de educação especial (itinerante). Programa dirigido pelo professor do ensino regular com a colaboração do professor de educação especial.

## Nível III

Aluno freqüenta classe regular e sala de apoio. Programa de intervenção, dirigido pelo professor do ensino regular e pelo professor de educação especial.

## Nível IV

Aluno freqüenta sala de apoio. Programa de intervenção dirigido pelo professor de educação especial.

## *Nível V*

Aluno freqüenta escola especial. Programa elaborado por especialistas, entre os quais figura o professor de educação especial.

## Nível VI

Aluno recebe serviços de educação especial no seu domicílio. Programa elaborado por especialistas entre os quais figura o professor de educação especial.

## Nível VII

Aluno recebe serviços de educação especial em Instituições especializadas: hospitais, lares, etc.  
Programa elaborado por especialistas.

Fonte: Correia (1997, p. 67).

A constatação dessa problemática e o dilema da Educação Inclusiva coloca em primeiro plano a necessidade e prioridade na formação de professor, que deve centrar-se em

saber como trabalhar na aula e que inclua, portanto, a aprendizagem de todas aquelas habilidades e estratégias para planejar convenientemente o trabalho em aula:

programações gerais e específicas;

adaptações curriculares;

metodologia (s);

organização de tempo e espaço da e em aula;

processos de avaliação;

técnicas de trabalho diversificadas; e

diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem.

Finalmente, a confiança e a motivação do professor em sua tarefa é uma variável fundamental que favorece as atitudes e manifestações positivas, ao defrontar-se com a integração e a inclusão, que leve a repercussões em todo processo educativo dos seus alunos.

## **METODOLOGIA**

O objetivo de nossa pesquisa qualitativa foi analisar testemunhos de professores universitários que trabalham na área de Educação Especial, com a Área Temática Docência com Alunos com Necessidades Educativas Especiais e as Questões de Pesquisa: Que pensam e como atuam os professores em integração / inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais?; Que satisfações e problemas relatam como mais freqüentes nas suas atividades em sala de aula?; Que problemas de ensino são mais freqüentemente narrados pelos professores?; e Que problemas de aprendizagem são mais freqüentemente narrados pelos professores?

Entrevistamos intencionalmente onze professores da Faculdade de Educação da PUCRS, em Porto Alegre, que trabalhavam diretamente na licenciatura de Pedagogia-Habilitação Educação Especial (agora extinta e substituída pelo curso de Pedagogia), com entrevista semi-estruturada, cujas respostas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo de Bardin (1995).

## **RESULTADOS**

Encontramos as mesmas categorias de nossos trabalhos anteriores, iniciados a partir dos estudos de Pós-Doutorado de Stobäus (2000), idênticas também às da literatura.

Utilização da nomenclatura: vários autores discutem o uso da terminologia, quer em termos de que são utilizadas na forma de sinônimos, como nos relatos “*inclusão e*

*integração seria a aceitação e acolhida por todos, independente de ter necessidade ou não”, “integração é mais utilizado na Europa, inclusão é mais no Canadá, aqui seria iguais”,*

Nesta subcategoria incluímos as falas daqueles professores que comentaram que a utilização dos termos Inclusão e Integração, indistintamente, não parece estar causando inconvenientes, quase que tanto faz usar uma ou outra versão, de forma idêntica, igual.

O termo *portadores de* não parece ser é mais tão utilizado entre nós, há algum tempo vem sendo substituído por *integração*, ultimamente por *inclusão*, também por *aluno* ou *pessoa com necessidade educativa especial*.

Também destacam a idéia de que a *inclusão* é maior, abrangente a *integração*. Notou-se que os professores têm a uma preocupação em tentar utilizar corretamente a nomenclatura, já que, temporalmente, *integração* veio antes, se referindo a colocar o aluno em, enquanto que *inclusão* é necessariamente maior, uma sociedade preparada para incluir.

Lembremos também o conceito de OMS, o da deficiência, incapacidade, minusvalia, é referente mais a necessidades muito importantes, permanentes. O sentido utilizado por autores ingleses, **challenge**, desafio, oposição, objeção, diferença, é atual.

quer como diferentes, como *“integração é o processo para chegar à inclusão”, “ao falar em déficit reporto o que falta, necessidade ao que posso fazer para que não falte mais”*.

Nesta subcategoria incluímos os depoimentos daqueles professores que consideraram e utilizam os termos como diferentes, até como opostos (antônimos), em especial quando relatam sobre *portadores* em vez de *alunos* ou *pessoas*, bem como *integração* em vez de *inclusão*. Apareceram vários momentos de comentários às vezes até opostos, no sentido de que *integração* seria maior que *inclusão*, que *inclusão* faria até parte da *integração*, quando é justamente o oposto. Lembremos que a própria legislação fala claramente em *portador*.

Embora ainda fiquemos, em nosso país, restritos ao campo do **menos**, muitas vezes esquecendo o campo do **mais**, os chamados alunos prodígio ou até aqueles superdotados, pessoas que também têm suas restrições ou dificuldades, nem sempre acabam sendo trabalhadas na formação na área da Educação Especial. Passam despercebidas nas Licenciaturas em geral, acabam por serem **esquecidas**.

Lembremos dos comentários de Palácios, Marchesi e Coll (1999), enquanto ao atendimento de 2% ou 18 a 20%, isto é, seriam atendidos 2% dos alunos se falássemos daqueles realmente com problemas muito sérios, necessitando de cuidados já bem específicos, porém seriam 18 a 20% do total de alunos se falássemos daqueles que necessitam de apoios para sanar suas dificuldades.

Recentemente temos novamente ouvido novamente falar em mudanças, em novas propostas do uso de terminologia, nomenclatura, utilizando agora *educandos* ou *pessoas* no lugar de alunos, mais no sentido de que não seriam apenas aqueles alunos em idade de escolarização ou que tivessem acesso à denominada escola, mas todas aquelas pessoas que necessitam de apoio, em qualquer lugar, dentro e fora da escola. Também em relação ao termo *educativas* há discussão, *educacionais* estaria mais amplo, podendo atender também outros setores da sociedade. Já a denominação *especial* poderia ser substituída por *específicas*, aquelas necessidades que cada pessoa tem em algum momento, poderiam ser atendidas em um modo específico, não necessariamente especial.

De aqui para adiante, haverá mais discussão e polemização. Recentemente ouviu-se argumentos no sentido de corrigir (o politicamente mais correto, como diriam algumas pessoas da área), para *pessoa com necessidades educacionais específicas*, demonstrando a idéia de que educacional estaria muito mais em direção à escola (no sentido de formal) e de que *especial* não daria dimensão igual a *específica*, com a problemática da pessoa especificamente identificada. Bem sabemos que ajustes ocorrerão nestes próximos anos.

Cabe ainda chamar a atenção de que se pode mudar a nomenclatura, até utilizá-la, porém isto não significa que todos estejamos inteirados das mudanças, da sua sutileza e de sua profundidade. Pode inclusive haver quem continue misturando a nomenclatura, sem saber bem do que está a falar, o que, sem dúvida, provocaria problemas para os que sabemos das mudanças e procuramos ser corretos e atuais em sua utilização.

Formação do Professor: muitos dos entrevistados vêm de diferentes áreas mas com interesses e vinculações posteriores com Educação Especial, poucos fizeram sua formação diretamente na Educação Especial, relatam que “*independente de estar preparado, tive que lecionar com alunos especiais*”, “*fiz Magistério, depois pensei em fazer Educação Física, trabalhei com paralisados cerebrais, sem curso, sem nada, aí fiz curso na SEC, depois fiz Psicologia*”, “*tinha um amigo Down na infância, a gente sempre brincava, ele morreu, então fui trabalhar na APAE como voluntária*”.

Notamos que às vezes o despreparo nos leva a estudar mais e profundamente, bem como se nota claramente o quanto nossa própria história de vida pode auxiliar nas escolhas pessoais e profissionais que realizamos posteriormente, muitas vezes para toda a vida.

Nesta categoria destacamos aqueles comentários que disseram sobre os aspectos da formação que o professor realizou, que têm relação, tanto direta como indireta, com a Educação Especial, que vão desde uma formação diretamente na área, em curso específico, até aqueles que a realizaram em diversas áreas distintas, até escolherem a de Educação Especial. Muitas vezes há um preparo específico em curso de graduação na área, mas que não chega a completar as necessidades, mormente na área de Educação Especial. São necessários, por um lado, cursos específicos e continuados, constantes atualizações, bem como a prática continuada, o estar sempre que possível também em contato com o aluno, a pessoa com NEE, conhecer o contexto.

Somos todos marcados pela nossa própria trajetória pessoal em nossas opções de vida, pelas experiências que vivenciamos, bem como por aspectos de uma pessoa que consideramos relevante, um mentor, um tutor, alguém que nos guia (guiou).

Poderíamos recomendar, como ajuda para os professores que estão em ação, mormente s mais jovens, que houvesse maiores apoios entre eles, como em um trabalho compartilhado, ou mesmo Grupos de Apoio especiais, de forma multi/interdisciplinar. Não necessariamente de especialistas que sabem tudo, mas pessoas com as quais os professores pudessem compartilhar as dificuldades do cotidiano escolar e buscar soluções possíveis, contextualizadas, realistas.

Podemos destacar Grupos de Apoio de caráter institucional (do próprio centro, dentro dele); baseado na igualdade (sem hierarquia sem distinções); com estratégias colaborativas no trabalho em grupo (não só técnicas mais complexas e intersistêmicas); auto-ajuda (reflexão pessoal e com disposição e disponibilidade para mudanças); orientações para e na prática; apoio imediato em termos de tempo e espaço; apoio dirigido à atuação do professor com os diversos alunos; flexibilidade técnica (sem formulas prontas, mas adequações contínuas) introduções de mudanças graduais e lembrando que tudo inicia de baixo para cima, com o professor, resgatando o coletivo de docentes e o que já realizam.

Satisfações: dizem que estão muito contentes quando seus alunos progridem, realizando melhor atividades da vida diária, ao serem apoiados pelas famílias, seus

colegas, a sociedade em que se encontram, dizendo *“fizemos intervenção precoce em vários casos, todos foram para a escola regular”, “ao ver o professor integrado com eles, aprendendo com eles”, “ao ver uma pessoa com Síndrome de Down dando aula de informática”, “um ex-aluno nosso, encaminhou um aluno Down”*.

Nesta categoria coletamos os depoimentos sobre aqueles elementos que entendemos que estão refletindo comentários positivos quanto ao trabalho exercido, entre elas falas relacionadas ao aluno, ao professor, aos pais, à escola e às demais pessoas que trabalham na escola e/ou fazem parte do denominado sistema educativo.

Destacamos o fato de um deles ter reconhecido o trabalho com ele mesmo realizado pelos seus professores, fez com que quisesse tentar auxiliar agora um aluno seu que tinha problemas específicos, o que é muito satisfatório para o professor e a sua escola, demandando-o justamente a especialistas e à escola em que estudou.

Relatam satisfações quando seus alunos progredem, não importando tanto se foi pouco, ou conseguem realizar tarefas denominadas de atividades de vida diária, diversificadas ou repetitivas, contando necessariamente com o apoio dos pais, dos próprios colegas e direção da escola, da escola em que estão integrando / incluindo o aluno e, sem dúvida da sociedade como um todo.

Insatisfações: aparecem quando comentam, às vezes, haver uma *“não aceitação por parte dos demais alunos”,* ou ao *“não querer investir na pessoa considerada normal ou diferente”, “um aluno me disse – a professora me abandonou”, “limites na escola que não são iguais em casa”*.

Ressaltamos que devemos aprofundar no reconhecimento de elementos do contexto que nos auxiliem a entender quais são e que propomos como limites.

Destacamos aqueles aspectos menos positivos (alguns bem negativos) comentados. Aparece a questão do **pré-conceito** (conceitos prévios), até em direção ao **preconceito** (conceitos consolidados), isto é, de uma predisposição de já julgar, quase sempre de modo dirigido, muitas vezes negativamente. Isto deveria ser mais abertamente discutido com todos que trabalhamos na área, desde os pais até a escola como um todo, o professor em particular, para melhor poder lidar com o tema.

A grande questão dos **limites** também estaria aqui para ser mais discutida com todos os envolvidos na área, para melhor esclarecê-los e consolidar as opiniões em torno



do certo/ errado, sim/não. Que podemos propor ou mesmo como devemos atuar na escola, como deveria ou poderia ser melhor em casa, quando o professor não está?

Os professores relatam também insatisfações quando seus alunos não progridem, não conseguem realizar tarefas denominadas de atividades de vida diária, diversificadas ou repetitivas, ao não se tratarem ou não demonstrarem/ aceitarem limites.

Dificuldades e problemas: destacadas ao comentarem que *“é necessária uma maior valorização da educação em geral, “dói quando interrompem tratamento, prejudicando seu progresso”, “quando há dificuldade de comunicação e relacionamento”, “vir direto para a escola, sem apoios”, “se há estagiária na escola, largam direto para ela”, “a família que não tem formação mínima e prejudica o tempo todo, mesmo sem querer”*.

Uma questão a aprofundar seria justamente o quanto é difícil ao professor, com pouco tempo e recursos, executar suas tarefas, o quanto a família e a sociedade dão continuidade ao realizado.

A subutilização e o não acreditar no potencial de cada um, tanto pessoal como familiar e até mesmo da escola e da sociedade, aparece claramente colocada por alguns. Se gasta muito tempo em melhorar as condições materiais, mesmo em formação do professor e resulta em que não consegue (ou mesmo se quer) utilizar esses conhecimentos e materiais.

Também referem a falta de adesão ao tratamento (seja de que tipo for), em que se devem levar em conta aspectos como conhecimento/ desconhecimento, **pré-conceitos/ preconceitos**, sem dúvida ainda a interrupção intencional do tratamento ou contato com especialistas.

Ensino: destacam que são necessárias constantes atualizações, cuidados com e durante o processo avaliativo do docente e sobre ele, evitar a falta de acompanhamento com equipe multi e interdisciplinar, tomar cuidado em detectar mínimas modificações comportamentais e cognitivas, como nos relatos *“os pais também deveriam aprender sinais para se comunicar melhor com eles”, “estar o pedagogo com a equipe interdisciplinar, [...], estágio seria um bom espaço de aprendizagem”, “entender a*

*flexibilidade, os limites e os códigos, o processo como um todo, que vai mudando conforme a época e o contexto”.*

Destacam sobre o ensino, em uma direção mais positiva (bem como também em mais negativa), lembrando que são necessárias constantes atualizações, cuidados com e durante o processo avaliativo docente, evitar falta de acompanhamento com equipe multi e interdisciplinar, cuidando em detectar mínimas modificações comportamentais e cognitivas, que deve haver maior preocupação com aprendizagem, ao se ensinar.

Aqui aparece também colocada a noção do professor queimado, torrado, **burnout**, pelo estresse que o acomete, destacado por Esteve (1984, 1994), Jesus (1997, 1999, 2002), Nunes e Teixeira (2000) e Mosquera e Stobäus (2001). Destacamos aqui o **carregar o piano o tempo todo**, enquanto outros estão **tocando ou ouvindo a música**.

Comentam também em um sentido de necessidade de Educação Continuada, isto é, constantes atualizações e auxílios, que inclusive em algumas instituições e mecanismos de avaliação recebem pontuação para o processo avaliativo docente, melhor e continuado acompanhamento dos seus alunos com uma equipe multidisciplinar e multiprofissional.

Enfatizamos que falaram sobre atitudes de respeito à diversidade, atendimento do ritmo pessoal, cuidado e atenção em detectar mínimas modificações comportamentais e cognitivas, para visualizar e desenvolver potencialidades. Chama a atenção um dos entrevistados de que se aprende a ensinar melhor quando se é acompanhado, estimulado e motivado.

Stainback e Stainback (1999) destacam a necessidade, em Educação Inclusiva, de reconhecer a força, a incidência daquilo que se denomina o **currículo oculto**, dando passagem à explicitação de um currículo comum, em comum acordo com as ofertas de demandas, tanto do ponto de vista do aluno, como em direção à sociedade, passando pela família e pela escola. Para tanto, existem outros elementos essenciais, destacam porém a necessidade de colaboração entre todos, integração efetiva entre professores e participantes de equipe de apoio e de outros profissionais, discutir e colocar em prática as decisões sobre alterações no currículo, além de avaliar constante e acuradamente o desenvolvimento individual dos alunos. Ressaltam que o currículo deve sair da escola, em direção à sociedade, que também se deve ir preparando e acolhendo.

Lembra-nos Grau Rubio (1998) que a avaliação pode estar guiada por elementos: avaliar e situar alunos conforme objetivos de aula; selecionar objetivos e conteúdos a trabalhar; determinar os tipos de ajudas (avaliação específica); avaliar e realizar

seguimento durante o processo (avaliação formativa); e valorizar modificações nas competências (avaliação somativa). Recordamos ainda os critérios de ensino e aprendizagem que já destacávamos em nosso livro Educação a para a Saúde (MOSQUERA et STOBÄUS, 1984), com as contribuições que tomamos de Ausubel.

Aprendizagem: deve levar a melhoras na qualidade de vida dos alunos e de suas família, demonstrar os progressos em linguagem, controles comportamentais, possibilitar incremento na interação social, como quando dizem *“os professores e os pais entenderem e acompanharem os ritmos do aluno”*, *“dia a dia a criança vai mudando, leva muito mais tempo mas chega lá”*, *“nós é que vamos aprender muito com eles, se ensina ao se notar como eles conseguem fazer o que pedimos”*.

Os entrevistados consideram como necessário lembrar que todos, o aluno, o professor e os outros profissionais que trabalham na equipe aprendem de forma diversa, o que deveria ser sempre resgatado e levar a melhora na qualidade de vida de todos, para que ocorram progressos na linguagem, nos controles comportamentais, e ainda um incremento na interação social. O debate sobre até que ponto podemos ou devemos ser assistencialistas, sobre-protetores ou superprotetores, **bonzinhos**, entre outros pontos a considerar, ainda não findou, está para ser mais desvelado e aprofundado.

Lembram comportamentos que favoreceriam a aprendizagem. É importante, sem dúvida, implicar os pais, destacando quanto é necessária uma franca, honesta e realista relação com eles, inclusive com programas específicos em relação a determinados temas; de como abordá-los com seus filhos de como repeti-los e recompensá-los; das dificuldades e possíveis soluções, muitas vezes mais simples; do tempo e espaço que os pais podem ocupar em termos de aprendizagem e mediações; e dos cuidados éticos e morais que subjacem nas intromissões.

Correia e Serrano (1998) descrevem a participação efetiva dos pais no atendimento de seus filhos, tanto em estimulação precoce e sem dúvida quanto com necessidades educativas especiais, devem levar em conta a realidade e contexto desta família, o avaliar e recompensar cada evolução, por mais simples que seja, valoriza o que cada indivíduo faz, no sentido de pontos fortes, respeitar ritmos pessoais e familiares, admitir que ajudas externas são um ângulo do prisma de realidade, ao contemplar planos e metas para o futuro, trabalhando com (e não contra) a pessoa e a família, quer em

linguagem, em motricidade, em socialização, em seus tempos e seus espaços como aluno e membro da família.

## **CONCLUSÕES**

Creemos que existe a necessidade de trabalhar melhor os conceitos e as concepções que professores manifestam, para poder promover práticas coerentes com teorias que utilizam.

Deverá acontecer uma formação básica de melhor qualidade, é necessária formação continuada, específica e com acompanhamento monitorado.

Deveremos utilizar auxílios e ajudas devem estar disponíveis todo tempo, em trabalhos com equipes multi e interdisciplinares, com profissionais de áreas como Educação, Psicologia e Saúde.

Há dificuldades: tempos e ritmos não são os mesmos na escola, no lar com os pais e na sociedade não atenta, há satisfações: nas pequenas alterações - aula, lar, maior ainda quando a sociedade está mais preparada, no ensino deveremos cuidar ritmos e dificuldades individuais, na aprendizagem lembrar que leves mudanças são importantes. A Educação de professores deveria levar em conta uma continuidade e atualização, levando em conta novas concepções paradigmáticas e linhas de investigação sobre Ensino Inclusivo, o aprofundamento em estudos sobre multidiversidade, especialmente no que diz respeito às diferenças, e a aproximação com profissionais de outras áreas.

Em chegando a este momento, resta-nos ressaltar uma vez mais que o trabalho poderia servir de recomendação e proposta, um alento para próximos estudos e reflexões, especialmente no que diz respeito às diferenças, que sejam biológicas, quer educacionais, culturais, raciais, entre outras que possamos detectar e que temos necessidade de conhecer e lidar; e, finalmente, a aproximação e real incorporação de profissionais de diversas áreas, para discussão de temas como Educação para Todos, Educação para a Saúde, Educação Inclusiva, Educação Social, Educação Cultural.

## **Referências Bibliográficas**

Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Princípios básicos da Educação Especial*. Brasília: MEC/CENESP, 1994.

- \_\_\_\_\_. Convenção sobre os direitos da pessoas com deficiência. 4 edição revista e atualizada. Brasília, Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência, 2012..
- Coll, César et al. *Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Correia, Luís de Miranda. *Alunos com necessidades especiais nas escolas regulares*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- Ferreira, Julio R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1994.
- Fonseca, , Vítor da. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Lara, Alvina Themis S. *Processo formal de educação de pessoas surdas: subsídios para (re)construção do espaço educacional dos portadores de surdez*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre.
- Luria, Alessandr R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- Mantoan, Maria T. *Educação de Deficientes Mentais: o itinerário de uma experiência*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas.
- \_\_\_\_\_. *Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A integração de pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- Marchesi, Álvaro; Coll, César & Palacios Jesús (comp.). *Desarrollo psicológico y educación - III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje*. Madrid: Alianza, 1990.
- Sassaki, Romeu K. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- Atobäus, Claus D. *O desafio da Educação Inclusiva: testemunhos de professores de alunos com necessidades educativas especiais. Relatório Parcial de Pesquisa*. Porto Alegre: FACED-PUCRS, 2000.
- \_\_\_\_\_. Entrevista con Ángel Riviére sobre Educación Especial. *Educação-PUCRS*, Porto Alegre, ano XXIV, n. 45, p. 7- 31, nov. 2001.
- Atobäus, Claus D. & Lara, Alvina Themis S. Aceitação do deficiente auditivo pelos pais. *Educação-PUCRS*, Porto Alegre, ano XVIII, n. 28, p. 189-203, 1995.
- UNESCO. *Necesidades Especiales en aula: conjunto de materiales para la formación docente*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORPE, 1994b.

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza, 1997.
- Baumgart, Diane; Johnson, Jeanne; Helmstetter, Edwin. *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza, 1996.
- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- Barton, Len (org.) *Discapacidad y sociedad*. La Coruña: Paideia; Madrid: Morata, 1998.
- Bautista, Rafael (org.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- Bianchetti, Lucídio (org.). *Um olhar sobre a diferença: Integração, trabalho e cidadania*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- Blanco, Rosa & Duk, Cynthia. *Adaptaciones curriculares y alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Bogdan, Robert; & Biklen, Sari. *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Princípios básicos da Educação Especial*. Brasília: MEC/CENESP, 1994.
- Bueno, José G. S. *Educação Especial Brasileira. Integração / Segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- Carneiro, Maria S. C. A integração de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino- um olhar vygotkiano. In: DANIELS, Harry (org.). *Vygotsky em Foco. Pressupostos e desdobramentos*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- Carr, Edward G. & Levin, Len; Macconnachie, Gene et al. *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza, 1996.
- Casado, Demetrio. *Ante la discapacidad. Glosas iberoamericanas*. Buenos Aires: Lumen, 1995.
- Coll, César et al. *Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Cook, T. D., Reichardt, Ch. S. (coord.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1986.
- Correia, Luís de Miranda. *Alunos com necessidades especiais nas escolas regulares*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- De la Garanderie, Antoine. *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. 2 ed. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1991.
- Dockrell, Julie & Mcshane, John. *Dificuldades de aprendizagem en la infancia*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Ferreira, Julio R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1994.
- Fonseca, Vítor da. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Fox, David. *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: EUNSA, 1980.

- Galindo cáceres, Jesús. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Addison- Wesley- Longman, 1998.
- Gallardo, Martha. *Integración de niños con necesidades especiales de educación en la escuela común. Concepciones de los maestros de Educación Primaria*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Facultad de Psicología y Educación, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- Guerrero López, José Francisco. *Introducción a la Investigación Etnográfica en Educación Especial*. Salamanca: Amarú, 1991.
- González Cuberes & María T. *Chicos especiales e integración. Mucho, poquito o nada?* Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 1997.
- Grillo, Marlene Correro; Medeiros, Marilú Fontoura de (org.). *A construção do conhecimento e sua mediação metodológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- Howard, William L. *Niños excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*. 5 ed. Madrid: Prentice Hall, 1998.
- Huertas, Juan A. *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aiqué, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Estrategias de enseñanza del profesor y adquisición de aprendizajes en alumnos sordociegos. Proyecto de Investigación*. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 1998.
- Lara, Alvina Themis S. *A aceitação do Deficiente Auditivo pelos pais*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre.
- Luria, Alexsandr R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- Mantoan, Maria T. *Educação de Deficientes Mentais: o itinerário de uma experiência*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas.
- \_\_\_\_\_. *Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A integração de pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- Martín Bravo, Carlos ( coord.). *Superdotados. Problemática e intervención*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1997.
- Molina García, Santiago; Sinués Longares, Antonio; Deaño, Manuel et al. *El fracaso en el aprendizaje escolar (I). Dificultades globales de tipo adaptativo*. Málaga: Aljibe, 1997.
- \_\_\_\_\_. *El fracaso en el aprendizaje escolar (II). Dificultades específicas de tipo neuropsicológico*. Málaga: Aljibe, 1998.
- Mora, Francisco (ed.). *El cerebro íntimo. Ensayos sobre neurociencia*. Barcelona: Ariel, 1996.

- Morais, António Manuel Pamplona. *Distúrbios de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: EDICON, 1997.
- Mosquera, Juan J. M. & Stobäus, Claus D. *Educação para a Saúde. Desafio para sociedades em mudança*. 2 ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1984.
- Palacios, Jesús Marchesi, Álvaro & Coll, César; (comp.). *Desarrollo psicológico y educación - I. Psicología Evolutiva*. 2. ed. Madrid: Alianza, 1999.
- Pedro, Eva Neri Rubim & Stobäus, Claus Dieter. Niños Portadores del VIH/SIDA y sus contextos de vida: subsidios para una Educación para la Salud. In: CONFÉRENCE MONDIALE DE PROMOTION DE LA SANTÉ ET D'EDUCATION POUR LA SANTÉ, XVII, 2001, Paris. *Livre de Résumés...* Paris: Conférence Mondiale de Promotion de la Santé et D'Education pour la Santé, 2001, p. 311.
- Prieto Sánchez, María Dolores (coord.). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe, 1997.
- Rosa, Alberto & Ochaita, Esperanza (org.). *Psicología de la cieguera*. Madrid: Alianza, 1993.
- Sasaki, Romeu K. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- Sclyar, Carlos (org.). *Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- Stobäus, Claus Dieter. Testimonio de profesores de alumnos con necesidades educativas especiales. El desafío de la Educación Inclusiva. In: ENCUESTRO MUNDIAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, IV, 2001, Santo Domingo, República Dominicana, 2001. *Anais...* IV Encuentro Mundial de Educación Especial, 2001, p. 78- 96.
- Stobäus, Claus D. & Lara, Alvina Themis S. Aceitação do deficiente auditivo pelos pais. *Educação-PUCRS*, Porto Alegre, ano XVIII, n. 28, p. 189- 203, 1995.
- Stobäus, Claus D. & Tronca, Flávia Z.; Tronca, George A. Percepção visual: algumas noções neurológicas e educativas. *Educação-PUCRS*, Porto Alegre, ano XVII, n.17, p. 53- 58, 1994.
- Stobäus, Claus D. Entrevista con Ángel Riviére sobre Educación Especial. *Educação-PUCRS*, Porto Alegre, ano XXIV, n. 45, p. 7- 31, nov. 2001.
- Stobäus, Claus Dieter. Professor Reports on Students Requiring Special Education: Elements for a Curricular Reform. *Journal of the International Society for Teachers Education- JISTE*, Bloomington -EUA, v. 5, n. 2, p.48- 55, 2001.
- Stobäus, Claus Dieter. Testimonio de profesores de alumnos con necesidades educativas especiales. El desafío de la Educación Inclusiva. In: TERRÉ CAMACHO, Orlando; ÁLVAREZ, Víctor (org.). *Atención a la diversidad y Educación Especial. Actualidades y alternativas*. San Juan de Puerto Rico, Puerto Rico: (ISIED), 2001.



- Stobäus, Claus Dieter & Teixeira, Thaís Campos. Educação Inclusiva: testemunho de professores de ANEE. In: REUNIÃO DA SBPC, 53<sup>a</sup>, 2001, Salvador – Bahia. *Anais...* Salvador- Bahia: 53<sup>a</sup> Reunião da SBPC, 2001, (contido no CD-Rom)
- Stobäus, Claus Dieter & Mosquera, Juan José Mouriño. O Mal-estar na Docência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, II, 2001, São Leopoldo- RS. *Anais...* São Leopoldo – RS: II Simpósio Internacional de Educação Superior - UNISINOS, 2001. p.52-53.
- Stobäus, Claus Dieter; Teixeira & Thaís Campos. Educação Inclusiva: testemunho de professores de ANEE. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUCRS, II, 2001, Porto alegre. *Anais...* Porto Alegre: II Salão de Iniciação Científica da PUCRS, 2001. (contido no CD-Rom)
- Stobäus, Claus Dieter; Mosquera & Juan José Mouriño. *Ideários da Educação Especial através de depoimentos de professores e seus alunos. Projeto de Pesquisa*. Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, 2002.
- Stobäus, Claus Dieter; Mosquera & Juan José Mouriño (org.). *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- Tourón, Javier; Peralta, Felisa & Repáraz, Charo. *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA, 1998.
- UNESCO. *Necesidades Especiales en aula: conjunto de materiales para la formación docente*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORPE, 1994b.
- Zeki, Semir. *Una visión del cerebro*. Barcelona: Ariel, 1995.

## **Professores, resiliência promotores**

Antonio Salvador Jiménez Hernández<sup>1</sup>

Carolina Sousa<sup>2</sup>

Juan Jose Olivencia Leiva<sup>3</sup>

### **Resumo**

Na escola, as crianças precisam de professores que além de ser bons professores, também são promotores de resiliência. Os alunos com dificuldades de aprendizagem e integração social, necessitam de profissionais que estão estimulando as competências e habilidades latentes. Partimos do princípio que toda criança é capaz de desenvolver o conhecimento ilimitado é assistida, se necessário. Ativar estruturas resilientes nos alunos da escola, deve ser uma competição que os profissionais da educação devem ter. Nesta comunicação, apresentamos um quadro teórico sobre as oportunidades para o desenvolvimento pessoal, ensinando a prática a partir da perspectiva da promoção da resiliência.

**Palavras-Chave:** Resiliencia, promoción, profesores, empoderamiento.

---

<sup>1</sup> Universidade de Huelva, Espanha, [antonio.jimenez@dedu.uhu.es](mailto:antonio.jimenez@dedu.uhu.es)

<sup>2</sup> Universidade do Algarve, Portugal

<sup>3</sup> Universidade de Málaga, Espanha.

## **E- PRÁTICAS DE INCLUSÃO**



# Intervenção Precoce? Sim, desde a concepção!

Ana Simões<sup>1</sup>

## Resumo

A prática da IP tem vindo a consolidar-se em termos de importância no desenvolvimento da criança e famílias em risco biológico e/ou ambiental.

Porquê intervir precocemente?

Como intervir?

Onde intervir?

Quando intervir atempadamente?

Estas são as questões que necessitam de respostas coerentes para ir ao encontro das necessidades manifestadas pelas crianças e suas famílias.

A criança é um todo que engloba fatores intrapessoais e interpessoais.

Sendo nos primeiros anos de vida o período de mais rápido desenvolvimento na vida humana, é essencialmente sobre este período que temos de intervir. (Porquê?)

Estando a criança inserida na família a intervenção deve ser centrada nas potencialidades, competências e necessidades da família, intervindo direta ou indiretamente na criança. (Como?)

Neste período de vida da criança é fundamental a diversidade e qualidade de experiências e contextos. As necessidades da criança (e respetiva família) manifestam-se em vários contextos e é sobre eles que tb devemos atuar o mais precocemente possível. (Onde?)

Considerando que a intervenção precoce deve ser efetuada o mais atempadamente possível, ou seja, a partir do momento em que se deteta o risco, então o mais atempadamente possível deve ser assim que a família (mãe) tem conhecimento da gravidez (risco ambiental) ou assim que é detetado risco biológico na criança.

A intervenção dos profissionais das diversas áreas (segurança social, saúde e educação) é necessária em todos os momentos e contextos antes e após o nascimento de uma criança em risco.

**Palavras-Chave:** Intervenção Precoce – atempadamente – desde a concepção

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas Alberto Iria – Olhão, acl.simoes@gmail.com

No século XX as experiências precoces foram identificadas como algo de fundamental para o desenvolvimento humano onde a quantidade e a qualidade de experiências o mais precocemente possível afetam física e psicologicamente a criança.

A Intervenção Precoce é a 1ª etapa na prevenção de problemas futuros: minimizar as dificuldades e maximizar as capacidades e as potencialidades da criança e da sua família (quando a mãe fica grávida, durante a gravidez e após o nascimento da criança). A intervenção deve, por isso, ser o mais cedo possível, nalguns casos desde a concepção!

### **Porquê intervir o mais precocemente possível?**

Falamos em Intervenção Precoce porque existem crianças em risco biológico e/ou ambiental. Ambos os riscos podem ocorrer antes ou depois do nascimento, como por exemplo:

- risco biológico (prematuidade, deficiência)
- risco ambiental (pobreza, gravidez na adolescência)

Os primeiros anos de vida (dos 0 aos 6 anos de idade) são o período mais rápido do desenvolvimento humano. Sendo o cérebro o órgão mais complexo do ser humano e também o que tem grande plasticidade é fundamental a intervenção o mais cedo possível e numa perspetiva biopsicossocial em que a criança é vista como um todo, desenvolvendo as suas características intra e interpessoais.

### **Como devemos intervir o mais precocemente possível?**

Sendo o cérebro o órgão mais complexo do ser humano e com grande plasticidade é fundamental a importância da heterogeneidade de estímulos, ou seja, a diversidade e qualidade das experiências e dos contextos onde essas experiências ocorrem. Nos primeiros anos de vida a qualidade de interação com o meio é determinante para o desenvolvimento intelectual e de personalidade.

Sabemos que a diversidade de estímulos é essencial para o desenvolvimento da criança.

“Quanto mais a criança experimenta, mais quer experimentar...”

A diversidade de contextos onde a criança está inserida é também fundamental para o desenvolvimento integral e saudável da criança.

As necessidades da criança e da família existem em vários contextos e deveremos intervir em todos eles o mais precocemente possível.

### **Onde devemos intervir o mais precocemente possível?**

Em todos os contextos em que a criança está inserida, privilegiando o 1º contexto social da criança e o que a acompanhará toda a vida – a família.

Antes a intervenção era focada na criança como um ser isolado. Hoje o modelo mais consensual é a intervenção centrada na família, como um todo (e não somente a mãe) onde a criança é parte integrante como qualquer outro elemento.

Devemos privilegiar as escolhas e as decisões da família e devemos valorizar as potencialidades da família (todas as famílias têm capacidades!)

Neste modelo devemos enfatizar a importância do trabalho em equipa das várias áreas de intervenção (educação, saúde e social) com a família. A família deve ser encarada como mais um elemento da equipa.

Para uma intervenção o mais global possível, devemos conjugar 3 elementos: família, profissionais e contextos, valorizando a rede formal e informal dos suportes sociais da família.

É um grande desafio para todos os profissionais, independentemente da sua área, a mudança de enfoque da criança como ser isolado para a família como um todo. Mas é um desafio para todos os envolvidos...

### **Quando devemos intervir?**

O mais precocemente possível... o mais atempadamente possível..., ou seja, desde o momento em que o risco é detetado.

Geralmente a intervenção inicia-se após o nascimento mas, na minha opinião, devemos intervir o mais atempadamente possível para prevenirmos problemas e dificuldades futuras...nalguns casos, essa intervenção deve acontecer antes do nascimento...nalguns casos desde o momento da concepção!

Em todos os casos e em todos os momentos (antes ou após o nascimento de uma criança em risco) a intervenção da equipa de profissionais junto da família é fundamental.

## Práticas de inclusão na sala de aula. “Acreditar no Ser para vencer”

Teresa Palaré<sup>1</sup>

Alexandra Rombinha<sup>2</sup>

### Resumo

Um novo paradigma tem que ser desenvolvido, pois temos de acreditar no potencial incrível do nosso país, dos seres que nele habitam, nos seres que promovem o saber, que educam, e nos futuros homens e mulheres - os nossos alunos. Neste sentido, não nos podemos alhear das dificuldades sociais e da sua implicação nas mentes dos mais sensíveis, desprotegidos, nos jovens. Há um facto crucial no desenvolvimento de cada ser: a estimulação emocional que é feita pela família e paralelamente potenciada pela escola.

Uma mudança urge, pois as escolas estão a deparar-se com a problemática do abandono escolar por uma significativa percentagem de crianças/jovens, substanciada por consideráveis taxas de absentismo. Por sua vez, os professores deparam-se diariamente, em cada momento de aula, com jovens de diferentes personalidades, desmotivados, desinteressados, irrequietos, evidenciando dificuldade em integrá-los numa dinâmica de sala de aula e em adequar metodologias que visem o sucesso na aprendizagem, de acordo com as suas diferenças. A inclusão das partes no todo constitui um verdadeiro desafio para o sistema de ensino que, embora tenha vindo a dar respostas, ainda não é suficiente para a realidade com que nos confrontamos. Pois só uma atitude cooperativista pode ter um papel de extrema importância na formação dos jovens, no sentido de se tornarem adultos adaptados à sociedade e conseqüentemente nela integrados, com uma intervenção ativa, participada e equilibrada. Assim, é imprescindível, nas atividades curriculares e extra curriculares, privilegiar práticas inclusivas no sentido do autoconhecimento, do saber SER.

Pretende-se apresentar dois caminhos que visam desenvolver/ampliar e estimular competências emocionais nos jovens, tendo em vista o desenvolvimento do potencial dos mesmos. Por um lado, conhecer-se os resultados obtidos e desenvolvidos entre o período de 2011/2014 numa turma de 3ºciclo, na Escola E.B 2,3 Dr. Alberto Iria, em Olhão, onde os jovens se envolveram em diversas atividades, salientando-se a Meditação Transcendental e a Expressão Dramática. Por outro lado, apresenta-se uma proposta futura e inovadora de mediação, como princípio educacional para o desenvolvimento pessoal dos jovens, utilizando o Eneagrama da Personalidade. O desenvolvimento das competências emocionais poderá melhorar

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, tpalare@gmail.com

<sup>2</sup> Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, alexandrasigma@gmail.com



significativamente o relacionamento e a comunicação *inter pares* e estimular conscientemente o auto e heteroconhecimento. Pretende-se explicar como a utilização deste instrumento milenar possibilita a estimulação do aprender através do sentir e do conhecer para transformar.

Em última análise, a mensagem final visa transmitir as múltiplas possibilidades da mudança de mentalidades e as possíveis vias de oportunidades. Rompendo as adversidades de cada desafio, surgem inúmeras alternativas de sucesso/evolução/transformação pessoal onde se torna possível tomar decisões determinantes e inclusivas.

# Ensaio para participação no 1º Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas

Sílvia Dias<sup>1</sup>

Cristiana Gago<sup>2</sup>

Sara Baptista<sup>3</sup>

## Resumo

Desenvolvemos o nosso trabalho enquanto equipa multidisciplinar na área das Perturbações do Espectro do Autismo, integrada na Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas João da Rosa em Olhão. Sendo esta a nossa experiência pretendemos participar no Congresso com um ensaio onde abordaremos as práticas de inclusão dentro deste nosso quotidiano.

As práticas de inclusão são uma realidade do nosso dia-a-dia, porque acreditamos que todas as crianças podem contribuir de forma positiva para a criação de um ambiente escolar rico e diversificado. Na declaração de Salamanca é referenciada a necessidade de uma escola para todos não admitindo exceções “... crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adaptar, através de uma pedagogia centrada na criança”.

Nas Unidades de Ensino Estruturado através do Método Teacch, da estruturação do ambiente envolvente e com recurso a um sistema de comunicação aumentativa e/ou alternativa, que visa potenciar a comunicação, estimulando por sua vez a interação destas crianças, cuja principal dificuldade passa exatamente por esta área relativamente a todos os elementos humanos do espaço escolar. Pretende-se colmatar as dificuldades, sentidas por estas, para que se possam incluir e integrar, mais facilmente, nas suas turmas de referência. A Unidade funciona assim, também, como espaço onde são trabalhados aspetos que poderão ser limitadores desta inclusão.

A equipa considera que a inclusão destas crianças e a realização de atividades em sala de aula são determinantes para as boas práticas de inclusão, no entanto, sentimos que as Unidades mais do que espaços pertencentes apenas a estas crianças deveriam manter as suas portas abertas a toda a comunidade escolar. Logo a inclusão inversa parece-nos, enquanto equipa, fundamental,

---

<sup>1</sup> Docente de Educação Especial, Agrupamento de Escolas João da Rosa, Olhão, [silvia.viegas@sapo.pt](mailto:silvia.viegas@sapo.pt)

<sup>2</sup> Psicóloga, Agrupamento de Escolas João da Rosa, Olhão

<sup>3</sup> Terapeuta da Fala, Agrupamento de Escolas João da Rosa, Olhão

sendo exatamente esta questão que o nosso ensaio visa refletir: o trazer a comunidade, as turmas a participar efetivamente nas dinâmicas e no dia-a-dia das Unidades. Tornar as Unidades pertença real do espaço escolar e não só salas fechadas e isoladas onde só algumas crianças/jovens podem entrar.

## **Escolas de Referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos (EREBAS) de Faro – Que intervenção?**

Humberto C. Pereira Viegas<sup>1</sup>

### **Resumo**

As Escolas de Referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos do Agrupamento de Escolas João de Deus, em Faro, têm como principal objetivo aplicar metodologias e estratégias interdisciplinares de intervenção, adequadas às crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar. Este objetivo desdobra-se em outros específicos que têm em conta o tipo e grau de surdez, a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa e do Português (leitura, escrita e oral, quando possível), o nível de desenvolvimento das crianças e dos jovens e a articulação com a famílias e com a comunidade.

Serão efetuadas algumas sugestões para uma prática pedagógica adequada, a partir da reflexão das práticas desenvolvidas, no sentido de melhorarmos a ação e o sucesso educativo.

**Palavras-chave:** EREBAS; educação bilingue; alunos surdos; processo de inclusão.

---

<sup>1</sup> Docente de Educação Especial, Agrupamento de Escolas João de Deus, Faro, [viegas.humberto@gmail.com](mailto:viegas.humberto@gmail.com)

# **Aceitação de alunos com NEE pela turma: Um estudo sociométrico com alunos de 7º ano**

Fátima Silva Moreira<sup>1</sup>

Sofia Freire<sup>2</sup>

## **Resumo**

Os princípios da inclusão defendem que todas as crianças e jovens aprendam juntos. Muitas vantagens têm sido apontadas para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas paralelamente, existem estudos que revelam dificuldades de integração destes alunos. Assim, importa conhecer como são estabelecidos relacionamentos entre os alunos com NEE e os seus colegas com desenvolvimento normotípico. Este estudo teve como objetivo observar como são vistos socialmente os alunos com NEE na sala de aula pelos seus colegas sem NEE. Desenvolveu-se um estudo sociométrico, que permitiu analisar as estruturas sociais dos grupos e conhecer a posição sociométrica de cada indivíduo. Utilizou-se uma amostra de 10 jovens com NEE, de três turmas do 7º Ano de uma escola da grande Lisboa. Os resultados indicam que, à exceção dos alunos disléxicos, os alunos com NEE são, geralmente menos aceites do que os seus colegas sem NEE.<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Inclusão, Estudo Sociométrico, Necessidades Educativas Especiais, Aceitação Social

## **INTRODUÇÃO**

A sociedade evoluiu no sentido da inclusão e nem sempre teve as mesmas atitudes em relação às pessoas com deficiência. As preocupações com estas pessoas foram mudando em consequência de novas condições sociais, económicas, políticas e de novos

---

<sup>1</sup> Instituto Superior de Educação e Ciências/Agrupamento de Escolas de Camarate  
fatimasilva80@hotmail.com

<sup>2</sup> Instituto de educação, Universidade de Lisboa, asraposo@ie.ul.pt

<sup>3</sup> Estudo elaborado no âmbito de Dissertação de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais.

valores que foram emergindo na sociedade (Correia & Cabral, 1999; Morgado, 2003). Apesar de a inclusão estar legislada, e ser defendida na área da educação, ainda assistimos presentemente, a vários constrangimentos ao nível da sua concretização (Barroso, 2003; Rodrigues, 2003; Silva, 2011). Uma grande vantagem apontada relativamente à escola inclusiva é a questão da socialização. Contudo, apesar dos benefícios para o desenvolvimento interpessoal e social, e que justificam a própria inclusão, a investigação educacional revela um quadro complexo. Por um lado a literatura aponta vantagens a nível académico, social, psicológico e comportamental dos jovens com NEE (Fisher & Meyer, 2002; Furman & Gavin, 1989; Rysin et al., 2009; Tetzchner, Brekke, Sjøthun & Grindheim, 2005) e nas atitudes dos colegas (Sirlopuand et al., 2008). Por outro lado, a investigação mostra a existência de uma lacuna entre as ideias e a prática. Particularmente ao nível da inserção social, da aceitação, e das experiências de amizade, alguns estudos revelam que, frequentemente, os alunos com NEE são menos aceites, ou que apresentam maiores dificuldades a nível do seu desenvolvimento social (Avramidis, 2010; Batista & Enumo, 2004; Cambra & Silvestre, 2003; Faciola et al., 2012; Frederickson, 2010; Frostad & Pijl, 2006; Nepi, Facondini, Nucci & Peru, 2013). Estes estudos revelam que a inclusão muitas vezes não cumpre o seu desiderato de promover relações, e com elas o desenvolvimento social e académico dos alunos com NEE. Segundo César (2003) ainda não é habitual fomentar as interações sociais entre pares nas escolas, e muitos ainda temem e evitam a inclusão, por ser mais difícil lidar com situações imprevistas e aceitar a diferença do outro. Outros autores referem que a maioria das escolas tende a dar prioridade à aquisição de conhecimento académico, e raramente providencia atividades com a intenção de aumentar o desenvolvimento socio afetivo dos alunos com NEE (Cambra & Silvestre, 2003).

Tendo em conta que os princípios da inclusão defendem que todas as crianças e jovens aprendam juntos, que o convívio dos jovens com NEE com os seus pares é benéfico para o seu desenvolvimento e que a escola “é considerada o lugar ideal para o surgimento de amizades” (Faciola et al. 2012, p.78), importa conhecer o nível de aceitação destes alunos pelos seus colegas, bem como conhecer como são as interações entre alunos com e sem NEE. O objetivo deste estudo é, pois, conhecer o grau de aceitação de alunos com diferentes NEE pelos seus pares. Assim, pretende-se com este estudo compreender se os alunos com NEE estão a ser beneficiados pela inclusão e assim, também, contribuir para o debate informado sobre o desenvolvimento de escolas inclusivas.

## **A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM NEE**

Para além do desenvolvimento de relações interpessoais, a inclusão tem como vantagem o facto de permitir aos jovens com NEE a aprendizagem de comportamentos através da modelação (Furman & Gavin, 1989) pela observação do comportamento dos colegas. Este contacto com os seus colegas de desenvolvimento normotípico melhorará o seu comportamento pró-social, auto estima e autoconceito, bem como sucesso académico. O sentimento de pertença, particularmente importante na adolescência, que é resultante da aceitação, estimula o bem-estar dos jovens (Rysin, Gravely & Roseth, 2009). Com a exclusão das atividades com os colegas, os alunos com NEE participarão menos em situações de aprendizagem colaborativa o que poderá atrasar o desenvolvimento das suas relações interpessoais e competências académicas (Berndt, 1996).

Inúmeros autores referem que a interação com os pares é essencial para o desenvolvimento psicológico e social dos jovens (Berndt, 1982; Bukowski & Hoza, 1989; Furman & Gavin, 1989; Ladd & Kochenderfer, 1996), não só porque a rejeição e as fracas relações entre pares levam a um desenvolvimento insatisfatório, mas também porque os relacionamentos e as amizades proporcionam oportunidades de praticar comportamentos que levam ao desenvolvimento destes fatores.

Os estudos existentes evidenciam que os contactos cooperativos (atividades ou jogos com um objetivo comum- trabalhos em sala de aula ou outra atividade que promova a cooperação e interdependência) com os pares também podem ter efeitos positivos na aceitação dos mesmos e no comportamento pró-social, que são medidas importantes do desenvolvimento e ajustamento (Furman & Gavin, 1989).

Para além do desenvolvimento social, emocional e académico as relações próximas também afetam o desenvolvimento cognitivo (Hartup, 1996) porque a interligação entre o social e o cognitivo gera os conflitos necessários para a coordenação esquemática, obrigando a criança a coordenar os seus pontos de vista com os dos companheiros, reestruturando os seus ou os dos colegas, em vez de se conformar com eles (Hartup, 1996). Por outro lado, segundo Sprinthall e Collins (1994) as competências cognitivas conduzem a uma maior aceitação social devido à capacidade de compreensão interpessoal, através da habilidade de assumir os pontos de vista dos outros, o contribuirá, por sua vez, para o desenvolvimento sociocognitivo.

## METODOLOGIA

Tal como já foi referido, o presente estudo tem como objetivos conhecer o grau de aceitação dos alunos com NEE pelos pares. Para dar resposta ao problema, desenvolveu-se um estudo sociométrico porque este possibilita a análise da rede de relações dentro de um grupo (turma), permitindo observar a posição sociométrica de cada indivíduo e as interações no grupo (Moreno, 1978).

### *Participantes*

Utilizou-se uma amostra de conveniência: dez jovens com NEE, incluídos em três turmas do 7º ano de uma escola pública portuguesa. Os participantes apresentam diferentes tipos de NEE bem como diferentes idades, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1.** Distribuição dos alunos com NEE por sexo, idade, tipo de NEE em função da turma

Turma	Nº total de alunos	Nº alunos NEE	Tipo de NEE (Identificação do aluno)	Idade	Média de idade da turma	Sexo
1	15	3	PEA* /visão (1.1.PEA)	13	13,1	M
			Multideficiência (1.2.MD)	17		F
			Multideficiência (1.3.MD)	15		M
2	29	3	Dislexia (2.1.Dis)	13	12,4	M
			PEA* (2.2.PEA)	12		F
			Multideficiência (2.3.MD)	16		F
3	16	4	Surdez/ amputação/Cognitivo (3.1.Sur)	15	12,9	M
			Dislexia (3.2.Dis)	12		M
			Emocional/Cognitivo (3.3.Emo)	15		F
			Multideficiência (3.4.MD)	16		M

\*Perturbação do Espectro do Autismo

### *Recolha de dados*

Para recolha de dados utilizou-se um teste sociométrico por ser um instrumento útil na observação da inclusão de alunos com NEE nas escolas (Alves & Duarte, 2010), e por ser de simples aplicação e eficaz (Moreno, 1978; Northway & Weld, 1999). O teste utilizado foi construído especificamente para explorar a questão de investigação. Assim,



é constituído por quatro questões, ligadas às vivências dos alunos que tiveram uma intenção clara de os levar a responder espontaneamente, de acordo com os pressupostos de Northway e Weld (1999), e que solicitavam aos alunos que indicassem colegas para quatro situações diferentes: uma festa de anos; um trabalho de grupo de uma disciplina; para estar no recreio; e os colegas considerados melhores amigos.

O número possível de escolhas foi ilimitado para manter a espontaneidade das respostas, e no tipo de escolhas permitiram-se rejeições, visto que estas possibilitam determinar os estatutos sociométricos (de rejeitado, negligenciado e popular) (Bukowski & Hoza, 1989; Coie et al., 1982).

Foram ainda realizadas entrevistas estruturadas a três professoras de Educação Especial e efetuada análise documental a partir do livro de ponto das turmas estudadas, para recolha de dados (sexo, idade, e distribuição dos alunos pelas turmas).

Ambos os métodos de recolha de dados tiveram o objetivo caracterizar os alunos com NEE, tendo em conta a sua própria condição (tipo de NEE), o seu desenvolvimento cognitivo, social e motor, bem como o modo como acede ao currículo. Optou-se por uma entrevista estruturada, pois permite obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994), neste caso comparáveis entre os vários alunos com NEE.

#### *Análise dos dados*

Os dados foram tratados em Microsoft Excel® e em SPSS ®. Para se calcular o grau de aceitação (A) e de rejeição (R) bem como para se determinar o estatuto sociométrico dos diversos alunos utilizou-se o modelo proposto por Coie, Dodge e Coppotelli (1982). Assim, primeiro calcularam-se as frequências absolutas relativas às nomeações positivas (aceitações (A)) e negativas (rejeições (R)), que foram uniformizadas através do *z test* obtendo-se os valores uniformizados Like Most (ZLM) e Like Least (ZLL). Para além destes valores, foram ainda calculados dois índices: Preferência Social (PS) (que resulta da subtração ente aceitações e rejeições (A-R) e Impacto social (IS) (que resulta da soma das aceitações com as rejeições (A+R). Com base nestes valores, foram então determinados os estatutos sociométricos de cada aluno (tendo em conta os critérios descritos por Coie e colaboradores (1982) e Alves e Duarte (2010) (Quadro 2).

**Quadro 2.** Critérios para determinação dos estatutos sociométricos

Estatuto sociométrico	Critérios
Popular	$SP > 1$ & $ZLM > 0$ & $ZLL < 0$
Rejeitado	$SP < (-1)$ & $ZLL > 0$ & $ZLM < 0$
Negligenciado	$IS < (-1)$ & $LM = 0$
Controverso	$IS > 1$ & $ZLM > 0$ & $ZLL > 0$
Mediano	Todos os indivíduos que não se enquadram em nenhum dos estatutos anteriores (Alves & Duarte, 2010)

Para análise das entrevistas, tendo em conta as orientações de Bogdan e Biklen (1994), foi utilizado um sistema de codificação predeterminado cujas categorias já estavam estabelecidas pela própria estrutura da entrevista (turma, idade, tipo de NEE, desenvolvimento cognitivo, autonomia, currículo/disciplinas que frequenta com a turma, conhecimento da turma (colegas da turma anterior), dificuldades de inserção na turma, onde passa o intervalo, com quem está no intervalo e personalidade).

## RESULTADOS

Tal como se pode observar no quadro, os alunos com NEE que participaram no estudo apresentam alguma diversidade de situações (desde dislexia, a PEA, a situações de Multideficiência, surdez e problemas emocionais). De uma maneira geral, os alunos com MD são também aqueles que apresentam um desenvolvimento cognitivo comprometido, um grau de autonomia muito limitado, têm níveis de conhecimento da turma mais reduzidos e apresentam dificuldades de inserção na turma, frequentam sobretudo a sala de MD e recreio, e passam os tempos de intervalo com o adulto. É no entanto referir que também quer os alunos com problemas emocionais quer aquele que apresenta surdez têm um desenvolvimento cognitivo comprometido. Para além disso, também um dos alunos com PEA e o aluno com surdez apresentam alguns problemas de autonomia, passando o primeiro os seus intervalos fundamentalmente na sala de MD e recreio, junto do adulto ou dos colegas da sala de MD e o segundo, passando todo o seu tempo no recreio com os colegas.

### *Caraterísticas sociométricas das turmas e dos alunos com NEE*

As turmas apresentam caraterísticas sociométricas distintas. Contudo, dentro delas, observamos que os alunos com NEE, de uma maneira geral, têm padrões que os afastam do padrão global da turma. Assim sendo, na turma 1 (Quadro 3), os alunos NEE apresentam um grau de aceitação e um grau de rejeição abaixo da média, bem como os índices de IS e de PS. (É de referir que o aluno 1.1.PEA constitui uma exceção para o índice de PS). Os valores relativos ao impacto social dos alunos com NEE da turma 1 indicam uma indiferença sociométrica (Northway & Weld 1999) muito elevada relativamente aos restantes alunos, principalmente nos alunos com multideficiência.

**Quadro 3.** Índices relativos à turma 1 e aos alunos com NEE

	Médias da turma	1.1. PEA	1.2. MD	1.3. MD
Aceitação (LM)	13,2	8	3	4
Rejeição (LL)	6,5	0	2	1
Impacto social (LM+LL)	19,7	8	5	5
Preferência social (LM-LL)	6,7	8	1	3

O estatuto sociométrico dos três alunos com NEE é mediano, tal como uma grande parte do estatuto dos alunos da turma (33% dos alunos).

Na turma 2 observaram-se situações mais díspares no que diz respeito aos alunos com NEE. Assim, tal como se pode observar no Quadro 4, um dos alunos (2.1.Dis) apresenta uma aceitação social e um valor de PS acima da média da turma, sendo que o seu estatuto (popular) confirma a sua posição sociométrica na turma. O caso da aluna (2.2.PEA) revela uma situação inversa. Ela apresenta um grau de rejeição acima da média da turma que se reflete na sua PS (bastante abaixo da média da turma) e que se traduz num estatuto sociométrico rejeitado.

**Quadro 4.** Índices relativos à turma 2 e aos alunos com NEE

	Médias da turma	2.1. Dis	2.2. PEA	2.3. MD
Aceitação (LM)	17,8	24	2	0
Rejeição (LL)	15,3	7	21	4
Impacto social (LM+LL)	33,1	31	23	4
Preferência social (LM-LL)	2,5	17	19	- 4

Finalmente, a aluna (2.3.MD) representa um caso de invisibilidade social. Não tem aceitações, apresenta poucas rejeições, o que se traduz em valores de IS e PS bastante baixos e bastante abaixo da média da turma. Apesar disso, tem um estatuto social mediano.

Também na turma 3 observamos um caso de completa invisibilidade social, tal como se pode observar no Quadro 5. O aluno (3.4.MD) não apresenta escolhas positivas ou negativas, que se traduzem em valores de IS e PS nulos e abaixo da média da turma. Esta situação é coerente com o estatuto de negligenciado. É portanto, um aluno invisível aos olhos da sua turma, apesar de frequentar seis disciplinas (o dobro daquelas frequentadas pelo seu colega 3.1 Sur). É de referir que nesta turma, 6% dos alunos sem NEE tem também o estatuto de negligenciado (situação que não se observa nas restantes turmas).

**Quadro 5.** Índices relativos à turma 3 e aos alunos com NEE

	Médias da turma	3.1.Sur	3.2.Dis	3.3.Emo	3.4.MD
Aceitação (LM)	14,3	12	21	4	0
Rejeição (LL)	9,7	5	3	26	0
Impacto social (LM+LL)	23,4	17	24	30	0
Preferência social (LM-LL)	4,6	7	18	-22	0

Ao contrário do aluno 3.4 MD, observamos a situação do aluno 3.1 Sur que apresenta valores de rejeição abaixo da média da turma, e aceitação próxima da média. Também o aluno 3.2 Dis tem rejeições abaixo da média da turma mas as aceitações estão acima da média. Estes valores traduzem-se deste modo em estatutos sociométricos distintos: o aluno (3.1Sur) tem um estatuto mediano, e o aluno (3.2Dis) tem um estatuto popular.

Finalmente há a referir a aluna com perturbação emocional (3.4.Emo), com um número elevado de rejeições e poucas aceitações, traduzindo-se em valores de IS acima da média, mas de PS negativos e abaixo da média da turma. Esta aluna tem um estatuto sociométrico de rejeitado.

## DISCUSSÃO

O principal objetivo deste estudo foi conhecer a aceitação de 10 alunos com diferentes NEE, com idades entre os 12 e os 17 anos, pelos colegas das suas turmas, numa escola inclusiva. Para além disso, teve-se como objetivo identificar que tipo de características e perturbações estão associados aos diferentes níveis de aceitação pela turma. Os dados foram analisados em termos de estatuto sociométrico, Impacto e Preferência Social dos alunos com NEE.

### *Estatutos Sociais encontrados*

Relativamente aos alunos com NEE, verifica-se uma grande variedade de estatutos. Os dois alunos com dislexia apresentam estatuto popular. Três dos alunos com multideficiência têm estatuto mediano e um (3.4 MD) tem estatuto negligenciado. Dos alunos com PEA, um apresenta estatuto mediano, e outro rejeitado. Existem ainda alunos com outras NEE que apresentam estatuto mediano e rejeitado, e para além disso, há muitos alunos sem NEE que também apresentam estatutos não populares: medianos, rejeitados, e controversos. Neste sentido, podemos afirmar que não é a NEE em si que se encontra associada a uma menor aceitação.

Os alunos populares (2.1 Dis e 3.2 Dis) são-no devido à grande quantidade de escolhas positivas recebidas, com valores de aceitação acima das médias das respetivas turmas resultando numa preferência social também positiva e alta. Os únicos valores que estes dois alunos apresentam abaixo da média, são os que se referem à rejeição, o que explica o seu estatuto popular. As alunas rejeitadas, 2.2 PEA e 3.3 Emo, apresentam fraca aceitação e valores altos de rejeição, ou seja, uma Preferência Social negativa e muito abaixo da média; é de referir que este estatuto não se encontra, pois, associado ao tipo de NEE que apresentam.

Ao nível dos alunos de estatuto mediano, estes apresentam uma grande diversidade de índices sociométricos, contrariamente aos outros estatutos com características sociométricas muito específicas. Este estatuto poderá não ser o indicador mais fiável acerca da aceitação dos alunos que o obtiveram, pois são diversas as razões que os levam a ter este estatuto, tendo em conta que ele engloba todos os alunos que não se enquadram nos outros estatutos (Alves & Duarte, 2010). No caso dos dois alunos com multideficiência (1.2 MD e 1.3 MD) que se encontram na mesma turma (turma 1), o

estatuto mediano obtido deve-se ao facto de eles apresentarem baixos valores de Preferência Social e Impacto Social. As poucas aceitações e poucas rejeições recebidas devem-se ao facto de os alunos estarem juntos nesta turma, e terem-se escolhido um ao outro, por já se conhecerem da sala de multideficiência. Se estivessem sozinhos numa turma onde não conhecessem ninguém, provavelmente obteriam o estatuto negligenciado, tal como o seu colega 3.4 MD.

O estatuto mediano apresentado pela 2.3 MD parece dever-se apenas ao facto de não ter muitas rejeições, nem aceitações, sendo um dos casos que são designados medianos por não se encaixarem noutros estatutos (Alves & Duarte, 2010). De facto, ela apresenta zero aceitações, tal como o colega negligenciado 3.4 MD, mas como tem algumas rejeições, ainda que poucas, não apresenta um Impacto Social tão baixo como o do colega, o que a impede de obter estatuto negligenciado. À semelhança dos seus colegas 1.2 MD e 1.3 MD na turma deles a aluna 2.3 MD também apresenta o Impacto Social mais baixo da sua turma, mas ao contrário destes tem menos aceitações (zero), talvez pelo facto de ela não ter mais nenhum colega com multideficiência na sua turma (que a poderia aceitar por ser colega da sala de multideficiência), tal como acontece com eles.

Os quatro alunos com multideficiência são os que apresentam valores de Impacto Social mais baixos de entre todos os alunos com NEE. Ao serem pouco recusados e pouco escolhidos revelam indiferença sociométrica (Northway & Weld, 1999), ou seja, muito baixa visibilidade.

O estatuto mediano do 1.1 PEA deve-se ao facto de apresentar uma Preferência Social ligeiramente acima da média da sua turma, revelando alguma aceitação por parte dos colegas e de apresentar Impacto Social totalmente positivo, apesar de baixo, por não ter nenhuma rejeição. Este aluno também “beneficiou” do facto de estar numa turma com os colegas 1.2 MD e 1.3 MD, que já conhecia da sala de multideficiência (que costuma frequentar), obtendo assim algumas aceitações por parte deles, que vieram aumentar a sua Preferência Social, e consequentemente se refletiram no seu estatuto (mediano).

O aluno 3.1 Sur obteve estatuto mediano por apresentar um número de aceitações e de rejeições próximo da média, e revela ser aceite pela turma por apresentar uma Preferência Social ligeiramente acima da média.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais, à exceção dos alunos disléxicos, os resultados apresentados indicam que os alunos com NEE são menos aceitos do que os seus colegas sem NEE nas três turmas, o que vai ao encontro dos resultados de vários outros estudos (Avramidis, 2010; Frederickson, 2010; Frostad & Pijl, 2006; Nepi et al., 2013) tendo em conta que para os alunos com NEE é muito mais difícil obter boas relações sociais em comparação com os seus colegas sem NEE (Nepi et al., 2013).

Os dois alunos com dislexia apresentam estatuto popular, bastante frequente nas turmas, não revelando qualquer relação entre as características da sua dislexia e os valores de rejeição, tal como acontece com os outros alunos com NEE. Existem, no entanto grandes diferenças ao nível da aceitação entre os restantes tipos de NEE do estudo, ou seja, não é a NEE em si que está associada uma menor aceitação, mas sim, provavelmente outras características, eventualmente associadas ao nível do desenvolvimento cognitivo, autonomia, personalidade e familiaridade com a turma.

Tendo em conta o exposto, observamos que nem sempre os alunos com NEE são beneficiados pela inclusão. Esta defende que todos os alunos aprendam juntos (UNESCO, 1994) mas existem ações que devem ser tomadas no sentido de possibilitar aos alunos um maior benefício a partir do convívio com colegas sem NEE. Assim sendo, importa explorar melhor que outras variáveis, para além do tipo de NEE, poderão estar associadas a maior aceitação social. Consideramos, pois, que seria benéfico o desenvolvimento de novos estudos com o objetivo de conhecer quais as dificuldades que estes alunos, principalmente o multideficientes, enfrentam e porquê.

Em conclusão, a inclusão por si só parece beneficiar de forma diferente as várias NEE, e quando a simples colocação dos alunos com NEE junto dos seus pares sem NEE não chega para que daí resulte algum benefício, é preciso ter em conta que os programas de inclusão são importantes na melhoria do preconceito e da ansiedade intergrupala, e também na promoção de atitudes positivas, afeto e confiança (Sirlopuand, et. al, 2008). Se para além da colocação dos alunos na escola, ou na sala de aula, as escolas e os professores promoverem a inclusão através de um conjunto de medidas focadas no desenvolvimento de interações e relacionamentos entre pares, com e sem NEE, é possível que os alunos menos aceitos possam usufruir de um maior acolhimento pelos colegas. A consciencialização dos pares acerca da importância da socialização para o desenvolvimento dos seus colegas com NEE, também é um passo importante neste

(verdadeiro) processo de inclusão. Se os alunos sem NEE, sobretudo os mais velhos, forem informados acerca das problemáticas dos seus colegas com NEE e da sua importância no desenvolvimento dos seus colegas (principalmente quando as suas dificuldades são graves ou óbvias), a aceitação e relações de apoio surgirão mais facilmente (Frederickson, 2010). Mas muitas escolas têm receio de comunicar acerca das problemáticas dos alunos com NEE, por pensarem que isso os poderá rotular. A literatura indica que os rótulos podem assumir uma função protetora e que essas preocupações têm sido exageradas (Frederickson, 2010). Nesse sentido parece ser esse o caminho a seguir quando as outras ações não produzem efeitos no sentido de promover as interações entre pares com e sem NEE.

### **Referências Bibliográficas**

- Alves, M.& Duarte, E. (2010). O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: Um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista da Educação Física*, 21(3), 479-491.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Batista, M. W. & Enumo, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Barroso, J. (2003). Factores Organizacionais da exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva In D. Rodrigues (org), *Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Berndt, J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence, *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T. (1989). Epilogue. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 407-416). New York: John Wiley & Sons
- Berndt, T. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 346-365). New York: Cambridge University Press.
- Berndt, T.& Keefe, K. (1995). Friend's Influence on Adolescent's Adjustment to School. *Child Development*, 66(5), 1312-1329.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: John Wiley & Sons.



- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with SEN in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 197-208.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 117-150). Porto: Porto Editora.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.
- Faciola, R., Pontes, F. & Silva, S. (2012). Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 12*(1), 76-92.
- Fisher, M., & Meyer, L. (2002). *Development and Social Competence After Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs*. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 27*(3), 165-174.
- Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education, 37*(1), 4-12.
- Frostad, P. & Pijl, S. (2006). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 15-30.
- Furman, W. & Gavin, L. (1989). Peers influence on adjustment and development. A view from the intervention literature. In Berndt, T.J. & Ladd, G.W. (Eds), *Peer relationships in child development* (pp. 319-340). New York. Wiley.
- Hartup, W.W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 213-237). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. & Kochenderfer, B. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 322-345). New York: Cambridge University Press.
- Moreno, J. L. (1978). *Who shall survive: Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. New York: Beacon House.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nepi, L., Facondini, R., Nucci, F. & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their

peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.

Northway, M. L. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101) Porto: Porto Editora

Rysin, M., Gravely, A. & Roseth, C. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1-12.

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva- Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de educação*, 19, 119-134.

Sirlopuand, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., Torres, D & Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting Positive Attitudes Toward People With Down Syndrome: The Benefit of School Inclusion Programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710–2736.

Sprinthall, N. e Collins, A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tetzchner, S. Brekke, K., Sjøthun, B. & Grindheim, E. (2005). Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 151-184.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO: Paris.

## **Reconhecendo a(s) diferença(s) na sala de aula: uma proposta centrada na utilização de vídeo jogos sobre questões sociais**

Pedro Ferreira<sup>1</sup>

Carla Malafaia<sup>2</sup>

### **Resumo**

Nos últimos anos tem-se assistido a um aumento da investigação sobre e da esperança no potencial que os vídeo jogos podem trazer à transformação das práticas educativas. O caso da educação inclusiva não está imune a estas mudanças como o confirma o relatório da Special Education Needs Network publicado em Novembro 2013 (SENnet, 2013). Uma defesa do potencial que a utilização de vídeo jogos pode ter para o trabalho de inclusão e empoderamento de populações vulneráveis, nomeadamente as mais jovens, é feita também em dois relatórios técnicos publicados pela Comissão Europeia (Bleumers et al., 2012; Stewart et al., 2013). Em ambos os casos salienta-se o potencial destas estratégias em facilitarem um maior envolvimento e motivação assim como em proporcionarem formas mais contextualizadas, situadas, sociais e experienciais de aprendizagem importantes também por permitirem frequentemente modos criativos e seguros de experimentar diferentes situações e identidades.

Assumindo uma perspetiva relacional sobre a questão da diferença (El-Haj, 2006) que reconhece uma variedade de perspetivas, modos de conhecer, valores, etc. e que reconhece também que existe na relação excludente, na instituição e suas práticas, uma dimensão política que exige ser desafiada e alvo de uma transformação participada, nesta apresentação olharemos para o modo como, ao facilitarem a experimentação identitária, o colocar-se no lugar do outro, e a negociação, os jogos sérios podem ser úteis na construção de salas de aula inclusivas.

Num estudo por nós realizado, conduzido com 8 grupos de jovens, num total de 60 e com idades entre os 15 e os 18 anos, recrutados em diferentes contextos educacionais formais e não-formais, e que tendo participado em sessões (cada uma com uma duração de 2 horas) onde após jogarem jogos por nós propostos sobre questões de direitos humanos e discriminação ('Amnesty – the Game' e 'Against All Odds') discutiram em *focus* grupos a sua relação com os vídeo jogos, em especial os educacionais e a sua experiência dos jogos sérios que lhes levámos recolheu-se evidência tanto do potencial que estas estratégias trazem para a promoção de identificação e reflexão, e de aprender através da experiência de um outro, como da importância que os jovens

---

<sup>1</sup> CIIE, FPCE, Universidade do Porto, pferreira@fpce.up.pt

<sup>2</sup> CIIE, FPCE, Universidade do Porto

atribuem às características dos jogos, nomeadamente o modo como reagem negativamente a jogos que veem como infantis ou básicos.

A reflexão a fazer nesta apresentação – sobre a utilização de jogos sérios para a promoção de sensibilização e para a negociação de mudanças que possam contribuir para turmas mais inclusivas – apoiar-se-á nos resultados do nosso estudo já referido assim como na proposta de análise de um jogo concreto (Blind – <http://www.youth-egames.org/games/blind/blind.html>) e dos potenciais e limitações da sua utilização em contexto de sala de aula.

**Palavras-chave:** videojogos; diferença; sala de aula; inclusão.

## F- EDUCAÇÃO E INCLUSÃO



# **Escola, Sete Formas de Desordem e o Amor: Para a Inclusão Total**

Rui Penha Pereira<sup>1</sup>

## **Resumo**

Argumento aqui que persiste um ambiente intoleravelmente agressivo e de exclusão, para os alunos nas escolas comuns. Tal prejudica a pedagogia para a instrução, e a educação ao nível da sua formação como pessoas e cidadãos empenhados para o seu bem e o bem da comunidade. Seguidamente irei propor uma certa concepção da educação, que assume a pessoa educada como a pessoa ética e autónoma, detentora de um aparato emocional adequado a viver uma vida florescente e em bem-estar. Depois serão sumariamente descritas, o que aqui se designará por sete formas de desordem: comparação, corrupção, dependência, divisão, medo, auto desintegração e violência. Será argumentado que a mitigação ou ausência de tais formas de desordem do ambiente escolar, podem favorecer a predominância do amor no relacionamento, que potencia o ambiente correcto para o florescimento da educação e da pessoa educada. Finalmente, serão brevemente referidas três propostas de investigação empírica.

**Palavras -chave:** Educação; amor; inclusão

“Toda a tentativa de reforma é inútil para quem põe como um dogma que os homens são naturalmente maus e que a luta pela vida é uma lei inelutável (...) toda a construção fundada sobre uma base de amor de tolerância, de cooperação, lhes apareceria como um sonho de cérebro doente, sem qualquer possibilidade de realização prática”.

Agostinho da Silva (2000a: 258)

---

<sup>1</sup> Universidade do Algarve (Secção Politécnica), rpper@ualg.pt

## I – NATUREZA E ÉTHOS ESCOLAR

Agostinho da Silva parece destacar na citação acima reproduzida e retirada de uma das colectâneas dos seus textos pedagógicos, o contraste de duas posições fundamentais que podem, consciente ou, talvez na maioria das vezes, inconscientemente, influenciar a maneira como partimos para a interpretação do fundamental da natureza humana e as suas consequências pedagógicas. Mas para além da ideia que olha para a pessoa como originalmente e naturalmente má, por oposição à visão de que nela está latente o amor ou a disposição para o mesmo, há um terceiro elemento importante. Tal consiste na conclusão de que aqueles que adoptam o lado do amor são vistos como não tendo qualquer possibilidade de tirar daí qualquer “realização prática”.

Isto é, o que fica subjacente aquando da discussão da pedagogia nas escolas públicas massificadas, é uma base a partir da qual organizamos quase tudo: a arquitectura das instalações, salas de aula, edifícios, espaços exteriores; métodos de ensino; regulamentos de gestão e, sobretudo, a postura dos relacionamentos de professores com alunos e famílias, bem como as relações interpares e, tudo o mais.

No fundo as duas opções podem ser empurradas, “na prática”, para uma única. Se não temos fé neles, estamos ali para prontamente domar os potenciais malandros. Por exemplo, cruamente adoptamos cadeiras duras, ao estilo e na tradição da velha “carteira de pau” da velha escola, porque as cadeiras estofadas seriam rapidamente vandalizadas. Se alguns de nós os temos por pessoas boas e amorosas, logo confiáveis, “na prática” arriscamos a que, ainda que protestemos que seria uma minoria a fazê-lo, as ditas cadeiras acabem efectivamente esventradas. Mais, tal conduziria à aproximação e apropriação da ideia de que afinal “toda a tentativa de reforma é inútil”, como sublinhado por Agostinho da Silva.

De facto, das diversas experiências mantidas nas chamadas “escolas laboratório”, parece poder haver transferência de conquistas de algumas técnicas pedagógicas mais na área da melhoria da aquisição de conhecimento instrumental, para a “escola pública e massificada”. Tal transferência de novos métodos, pode até dar-se pela via das acções de formação para professores. Agora o que parece já não ser tão transferível é um certo “ambiente geral”, um certo éthos<sup>1</sup>, que usualmente subjaz às “escolas laboratório”, talvez porque normalmente estas são de menor dimensão.

---

<sup>1</sup> Valores que, mais ou menos implicitamente, guiam uma comunidade. Por vezes designado para a comunidade escolar como o “curriculum oculto”.



Mas tal “ambiente geral”, comumente difusamente definido, pode ser apontado nas tais experiências pedagógicas como crucial para o sucesso das mesmas. Mais, parece que a visão profunda que inspira o tal “ambiente geral” desejável, toma partido pelo lado da fé na bondade original da essência na natureza humana. Tal essência, pode admitir-se, na esteira de Rousseau e creio que também em Agostinho da Silva, pode eventualmente ser perturbada ou mesmo corrompida pela experiência social em que todos os alunos estão inevitavelmente mergulhados. Mas, em todo o caso, essa essência lá permanece bem no fundo e não devemos descrever dela.

De facto essa parece ser a base de projectos educativos como o que já em 1774 Pestalozzi inaugura com a escola de Neuhof e ainda com, Froeble, Montessori, Waldorf, João de Deus, as Escolas Krishnamurti, João dos Santos e a sua Escola da Praia, a Escola de Summerhill de A.S. Neil, em Inglaterra, a Escola da Ponte com José Pacheco, e ainda os projectos comentados por Agostinho (2000): a Escola de Winetka (EUA) de Washburne, a Escola de Dalton (EUA) de Ellen Parkhurst e a Escola de Oundle de Sanderson, em Inglaterra. Tais experiências têm naturalmente continuado, variando-se arquitecturas, introduzindo-se tecnologias e novas regras.

O que me concerne aqui é afirmar que o “ambiente geral” comumente subjacente a tais projectos experimentais, persiste em estar largamente ausente da escola pública massificada, ao que parece não só em Portugal. Assim, a partir da visão de Agostinho da Silva irei começar por tentar revelar que a escola velha e a escola nova continuam a partilhar muitos procedimentos que desnecessariamente podem frequentemente agredir seriamente a emocionalidade dos alunos.

Tal ambiente agressivo, argumento, prejudica a pedagogia para a instrução, e a sua educação ao nível da sua formação como pessoas e cidadãos empenhados para o seu bem e o bem da comunidade. Seguidamente, irei propor uma certa concepção da educação, alegadamente potenciadora da instrução, que assume a pessoa educada como a pessoa ética e autónoma, detentora de um aparato emocional adequado a viver uma vida florescente e em bem-estar. De seguida serão sumariamente descritas, o que aqui se designará por sete formas de desordem: comparação, corrupção, dependência, divisão, medo, auto desintegração e violência. Será argumentado que a mitigação ou ausência de tais formas de desordem do ambiente escolar, podem favorecer a predominância do amor no relacionamento, que potencia o ambiente correcto para o florescimento da educação e da pessoa educada. Finalmente, serão brevemente referidas três propostas de investigação empírica, para de imediato se avançar para a reforma do ambiente escolar actual: a criação

de centros de avaliação nas escolas; a investigação de diversos aspectos do medo que podem atingir os alunos e, a possibilidade de introdução de técnicas de meditação para o bem-estar, nas actividades escolares.

## II – ESCOLAS NOVAS MAS ... SEMPRE VELHAS

Se atentarmos no primeiro volume da colectânea de textos pedagógicos de Agostinho da Silva, é possível sublinhar algumas características muito negativas e típicas da escola velha que parecem ser eternas e estarem sempre presentes na escola nova de todos os tempos. Assim, relativamente a um ambiente de egoísmo, escreve Agostinho (2000: 235):

“As escolas antigas em todas as suas modalidades e apesar de todos os pseudoprogredos, não apresentam nenhuma solução no campo individual, o aluno é sobretudo educado a guardar para si o seu trabalho, a «brilhar», e à custa dos outros, se tanto for preciso; a máquina das notas e dos quadros de honra, da vigilância nos exercícios e das lições recitadas conduz, embora possivelmente não tenha sido montada para esse fim, a um desenvolvimento quase monstruoso do egoísmo;...”.

O autor ainda faz notar que as crianças e, os jovens, acrescentamos nós, são incentivados a guardar para si o que sabem e a ausentarem-se de atitudes predominantes de solidariedade, levando a que os alunos saiam da escola com “gosto pela violência”, características que são vistas por muitos como necessárias ou indispensáveis à “luta pela vida”. Este o quadro que Agostinho traça para os “vencedores”, necessariamente uma minoria. Porque para os “vencidos” o quadro é o da aquisição de sentimentos de “inferioridade” por serem vistos como “os que nada fazem” por serem senão os “piores da aula”, pelo menos não vencedores ou não “brilhantes”. Ora parece que toda esta “monstruosidade para o egoísmo” continua não só actuante mas, proeminente na escola actual.

Para além dos ainda curiosos “quadros de honra”, apontando para uma maioria que se não estando em estado de desonra, se encontra quanto muito no quadro da não honra, devendo por isso reverenciar os “brilhantes” que lá são intensamente publicitados, têm-se as triviais notas cujo problema é serem o centro da atenção, gerando um ambiente de comparação intensa, que desemboca inevitavelmente em inveja e competição individualista. Tal quadro só pode tolher severamente a autoconfiança da maioria – os “vencidos”.

O clima de uma escola quase prisão, com a sua proeminência na contabilização de faltas às aulas, correlaciona com a menção dos alunos serem encerrados “... numa sala com o ambiente das carteiras, dos exames e dos castigos ...”, matando tudo quanto é “delicadeza” e “gosto de vida”, o que é “absurdo” e “criminoso” (Ibid. 233).

Ao comentar o facto de nas escolas Montessori, correctamente, não se prever especificamente nada para a instrução moral, já que esta perpassa pelas acções e relacionamentos diários, Agostinho nota que a escola comum segue o caminho “da recompensa e dos castigos” aproveitando-se “o que de mais baixo existe na alma humana – vaidade ou medo” (Ibid. 227,8).

Parece que, apesar dos longos comentários críticos que sempre se fizeram aos diversos aspectos acima apontados, estes têm resistido e continuam a ser o centro do ambiente gerado na escola pública de todos os tempos e que ainda hoje se lá mantêm bem sólidos.

Perante este estado de coisas, parece que a orientação predominante, poderosa e em certa medida inconsciente, de famílias, estado e escola, é o de lançar alunos numa intensa batalha para ficarem preparados para a vida futura, porque esta será “dura” e “competitiva”. É assim que um filósofo contemporâneo como Paulo Borges destaca em Agostinho da Silva que (sobre)vivemos sem tempo para outra coisa senão “ganhar a vida”. E de seguida faz notar que esta “civilização do trabalho e do neg-ócio”<sup>1</sup> é a negação do lazer contemplativo e tão necessário ao conhecimento desinteressado, rematando que tal nos leva pelo pior dos caminhos quanto ao desrespeito pela bio-diversidade, os animais, e a natureza, conduzindo-nos a um planeta “... Terra devastado por este formigueiro alucinado, neurótico e “workaólico” em que se converteu a humanidade” (Borges 2014:188). Tal o estado da “escola velha” actual.

Mas importa agora olhar para uma educação que nos leve pelo acto desinteressado à contemplação em ócio que pode conduzir ao conhecimento e atitude desinteressados e, a uma vida em bem-estar.

### **III – EDUCAÇÃO E A PESSOA EDUCADA**

Certos sectores da filosofia da educação insistem em manter em aberto o debate sobre o conceito de educação e o de pessoa educada (White 1999:195), no entanto tem-se algum consenso de que discutirem-se os objectivos da educação é discutir o conceito

---

<sup>1</sup> Neg-ócio, ou a negação do ócio.

ele mesmo (Barrow 1999: 16). Richard Peters (1966) acrescenta que os objectivos da educação devem ser vistos como intrínsecos a ela mesma.

Por exemplo, em concepções ditas progressistas da educação esta pode ser vista com os objectivos de servir as necessidades da sociedade, transmitir o conhecimento que corporiza a cultura ou herança comum e, finalmente, ajudar o aluno a desenvolver-se.

Mas para John White (1990:11), tais objectivos podem ser o bem-estar pessoal, a moral, a autonomia e o conhecimento. De entre estes a prioridade vai claramente para o bem-estar pessoal. Aqui, a visão da pessoa educada é a da pessoa autónoma e moral. Esta linha de rumo leva há investigação de teorias do bem-estar pessoal. Tal empresa empreendida pelo lado positivo, pode não ser fácil havendo que justificar-se porque é que a conduta moral seria do interesse individual da pessoa e do seu bem-estar e, explicitar mesmo positivamente que conduta seria essa. E, em matéria de predefinição do que seria, no fim de contas, o bem e o mal, sem o contexto específico de caso a caso, é tarefa que se tem mostrado inglória por milénios.

É assim que alguns se rendem e assumem o conceito de educação como algo que, quanto muito, apenas genericamente e parcialmente pode ser descrito e definido. Têm-no pois por complexo e logo, “indizível a não ser por vias opacas, negativas e oblíquas”<sup>1</sup> (Standish 1999: 47). Em conformidade com este ponto de vista, esta via negativa, é a que aqui se recomenda, a fim de se poder ambicionar chegar à pessoa educada como aquela que em bem estar vive uma vida boa e florescente, implicando-se aqui a vida ética e autónoma em harmonia e paz com os nossos companheiros animais e respeito pela natureza com que nos fundimos.

Assim, propõem-se o que se passa a designar por “formas de desordem”, cuja presença na escola e nas relações sociais em geral, é vista como perturbadora do mais essencial da condição humana e das suas possibilidades de se educar para o bem-estar. A visão da educação adoptada, pretensamente ambiciona proteger a raiz do mais fundamental da pessoa e que é a sua original disposição para o bem, pelo que se assume como uma visão radical. Uma formulação de tal visão pode ser a seguinte: a educação é um processo de favorecimento da maturação de virtudes e boas disposições interiores – formação do carácter – que realmente tem lugar permanentemente e em todo o lugar de forma inefável, sendo nutrido ou prejudicado pela qualidade do ambiente ético envolvente.

---

<sup>1</sup> “... unsayable other than in opaque, negative and oblique ways”.

Neste processo de aprendizagem, as boas ou más oportunidades para tal formação de carácter, são caracterizadas pela via negativa, pela maior ou menor ausência de sete formas de desordem no ambiente ético e que, para efeitos analíticos, são listadas como se segue: comparação, corrupção, dependência, divisão, medo, auto degradação de mente e corpo e, a violência. Estas formas de desordem serão muito brevemente explicadas na secção seguinte. Assume-se pois que o objectivo mais imediato da educação é criar um ambiente ético sustentado em que se procura estarem ausentes ou o mais possível mitigadas, as diversas formas de desordem. Estas passam assim a constituir-se como um guia prático para o estudo do processo educativo.

Parece ser conveniente rapidamente contrastar esta visão da educação com o processo de instrução. Este último é aqui visto como muito mais simples e consistindo na transmissão de conhecimento instrumental, ou seja, do conhecimento como instrumento para um fim. A pedagogia como vulgarmente hoje entendida é o estudo da maior eficiência deste processo, que pode evoluir para o estudo da didáctica específica a cada uma das diferentes matérias de ensino. Mas tudo isto não deve ser confundido, como sublinha queixosamente João dos Santos (2000: 105), com o conceito e o processo da educação que, inefável e subtilmente está sempre no ambiente ético envolvente da relação instrutiva.

A questão é, se tal ambiente ético é mais ou menos sustentado na relativa ausência de formas de desordem, que permita deixar florescer a relação mais ou menos amorosa, ou seja, a relação educativa. A senda é a referida por Paulo Borges (2014: 220, 231) que é mais um a continuar a apontar para a necessidade de uma nova cultura de desenvolvimento mental e emocional e logo, “uma nova educação” que nos ensine a viver em paz e harmonia.

#### **IV – SETE FORMAS DE DESORDEM**

A breve descrição das formas de desordem que se segue culmina na resumida formulação de uma concepção educativa do que é o amor. Como referido no início, assume-se que a essência da pessoa é a bondade. Esta é vista fundamentalmente como a capacidade para a prática da acção de amor. Um acto transcendental em si mesmo e a tal base de amor Agostiniana. E este acto é assumido como o verdadeiro sustentáculo do ambiente educativo que ajuda e consubstancia a formação ética da pessoa, protegendo o seu cerne das formas de desordem que o podem perturbar profundamente.

A comparação, é uma forma básica e proeminente, bem intensa nas sociedades e escolas elitistas<sup>1</sup>, que origina as mais diversas nuances de uma velha galeria de horrores, podendo ter como seus subtítulos o seguinte: a competição, a inveja, o ciúme, a vaidade, o prestígio, as relações de superioridade e inferioridade<sup>2</sup> (que realmente são só inferioridade), os pódios de vencedores e perdedores, as comparações de capacidades físicas, artísticas, intelectuais ou de indústria.

O ambiente escolar com a proeminência e profusão da divulgação pública e comparativa de notas de avaliação, finamente matematizadas, é um pântano de intensa comparação onde dificilmente não poderiam florescer desordenadamente muitos dos sentimentos acima apontados. A vida social requer frequentemente as mais diversas comparações, sem as quais, por exemplo, a apreensão do próprio conceito de justiça seria difícil. Mas o que nos prende aqui é a comparação intensa que afecta subtil mas devastadoramente a emocionalidade dos intervenientes. É a comparação que David Hume (1992) alertou que bloqueia a “simpatia”, fazendo-nos felizes com a infelicidade dos outros e vice-versa.

A corrupção, segunda forma de desordem, pode desde logo originar-se na sala de aula a partir das práticas de recompensa e punição, convidando crianças e jovens ao “bom comportamento ou sucesso” por motivos extrínsecos e opostos à acção desinteressada (que argumentaremos estar na base do amor). É pois para a motivação comparativa e egoísta, que se faz apelo, corrompendo a intenção cooperativa ou caridosa, em desinteresse. Não há paixão desinteressada pelo estudo da física ou matemática por elas mesmo, mas para se figurar do pódio que é o “quadro de honra”.

A terceira forma de desordem é a dependência. Esta pode ser sentida, por exemplo em relação a substâncias, pessoas, objectos, organizações e tradições. Sendo nós eminentemente interdependentes, quando é que a dependência pode ser desordem? A resposta poderá ser: quando ocorre apego psicológico irracional. Talvez possamos olhar para a beleza de algum apego entre pessoas enamoradas e as suas gratificações. Mas ainda talvez como maior sinal de respeito pelo outro e única maneira de estar com ele, é dar-

---

<sup>1</sup> O elitismo pode ser visto como a procura intensa dos mais “brilhantes”, “excelentes” com mais “mérito” e “honra”, a fim de que eles possam tomar a liderança dos sectores sociais como a política, a economia, a ciência, as artes ou o desporto, porque sem eles nós todos, os do “quadro da não honra” ficaríamos perdidos na vida e sem disfrutar das suas altas realizações, pelas quais devemos estar sempre agradecidos e reverentes. Aqui o exclusivismo das escolas centradas nas notas.

<sup>2</sup> Os desenvolvimentos desta questão da superioridade e inferioridade seriam longos. Fica no entanto uma referência preciosa em Agostinho da Silva, sobre o tema: “... caem no sentimento de que são inferiores a si próprios e a ele reagem, fantasiando virilidades que não tiveram, representando valentias de que não deram provas, orgulhando-se de obras que sentem ruins, intitulado-se o mais possível, condecorando-se o mais possível, falando o mais possível, fotografando-se o mais possível; inferiores o mais possível porque se querem superiores ...” Agostinho da Silva (2000 b: 114).

lhe sempre a liberdade de estar só, sem a dor de me saber desorientado pela dependência. Ser português pode significar muito, sem passar por afiliações tolas a trapos coloridos ou músicas marciais, por parte de crianças nas escolas, com a ilusão de dividirem algo de fundamental, dos cidadãos de outros países.

A quarta forma de desordem é a divisão. Alguém escreveu que são infindáveis as maneiras como nos podemos afiliar psicologicamente e irracionalmente em dependência a grupos, de onde parecem emergir egos colectivos da mais diversa natureza. Tal tipo de divisão psicológica pode dar-se exemplificativamente por: nacionalidades, regionalidades, línguas, profissões, orientação sexual, “raças”<sup>1</sup>, classes sociais, religiões, género, tribalismo ético, diminuídos físicos ou mentais e não diminuídos, pessoas velhas e novas, animais humanos e não humanos. Estas divisões têm por base, em geral, preconceitos e ilusões poderosos, que geram a divisão psicológica. Pense-se apenas nas ingenuidades e barbaridades, possíveis entre fãs de clubes de futebol cuja substancial diferença não pode andar longe da simples diferença entre duas cores das camisolas, numa não menos confrangedora simplicidade de um pequeno jogo.

O medo é aqui a quinta forma de desordem, e espalha-se por inúmeras formas de expressão, estando em destaque nas escolas. Medo dos exames, medo de mostrar ignorância em público, medo do aluno ao professor, medo do professor aos alunos, medo dos colegas e da cultura de crueldade e achincalhamento das turbas na sala de aula ou nos corredores, medo de falar em público, etc. O medo parece não ter fim. Se se pensar só em avaliações formais para a carreira de aluno até ao final do ensino superior, podemos facilmente chegar a quinhentas. Isto pode ser quinhentas vezes de medo antes do exame, durante o exame, depois dos exames com a expectativa da nota e, umas quantas vezes de medo para contarmos à família os eventuais insucessos.

Há quem ache que isto nem sequer é uma forma humana de tratar quem quer que seja, muito menos crianças e jovens. Pode assumir intensidades que vão do receio, à possibilidade de vergonha e humilhação, até ao terror. Por vezes o medo pode ser interessante e preservador quando por exemplo atravessamos a estrada. Mas o que nos interessa aqui é o medo psicológico que desnecessariamente nos tolhe e paralisa. Sendo algo que todos nós conhecemos bem por experiência, já não é de tão comum a sua

---

<sup>1</sup> Note-se que apesar de, insistentemente, cientistas naturais e sociais demonstrarem que no animal humano não há diversidade suficiente para aí se definirem raças, esta é uma divisão lamentavelmente persistente e plena de ilusões porque mediada por tons de cores.

articulação intelectual, podendo passar esta por algo como: “o medo é uma dor que antecipa outra dor”.

A sexta forma de desordem é aqui intitulada como auto degradação de mente e corpo, por falta de saúde, comida, abrigo e vestuário. Está aqui contemplada a plêiade de necessidades básicas para o corpo, mas sobretudo as afecções da mente que podem inscrever-se sob o título das neuroses, como as depressões e ansiedades. Estas últimas estão, ao que parece, lamentavelmente em larga expansão nas nossas sociedades e escolas dos “brilhos” e dos “sucessos comparativos” individuais.

Finalmente a violência é a sétima forma de desordem e pode assumir formas de opressão por dominação, poder, exploração, avidez, ódio, punição, humilhação, chantagem, vingança e agressão física, nas suas diversas matizes e intensidades. De resto todas as restantes formas de desordem, são-no enquanto formas de violência, que nas escolas podem facilmente evoluir para esta violência mais directa. Esta cultura escolar que preenche todos os poros do ambiente, transcreve-se na cultura de brutalidade, achincalhamento, troça, fealdade e crueldade, que pode ser corrente entre todos os envolvidos. A palavrinha inglesa “bullying”, veio apenas chamar a atenção para alguns aspectos já obviamente extremamente violentos, da parte que envolve o relacionamento entre alunos.

## **V – AMOR E EDUCAÇÃO**

Como é razoável esperar tudo o acima exposto se mistura de forma complexa e é apenas para efeitos de análise que aqui se discrimina em separado. São pois estas as teias complexas e subtis que podem enterrar o ambiente amoroso. A compreensão de tudo isto é também a chave para a protecção do ambiente educativo que nos nutre a natural emocionalidade para a vida educada, ou seja, a capacidade para o amor.

Importa pois, muito brevemente, tentar explicitar uma concepção do amor que nos oriente para o processo educativo. Paulo Borges (2014: 95) reclama a urgência desta tarefa ao alertar que: “Só a cultura da visão global, do amor e da compaixão pode salvar o mundo”. E, com Agostinho da Silva, também João dos Santos (2000: 129) é peremptório ao afirmar que “toda a educação deve ter por base o amor”.

A palavra amor pode ser um paradigma de polissemia e paradoxalmente até ser correlacionada com uma possível origem do ódio. Mas se atendermos à história e estudo exaustivos da ideia, por exemplo em Peter Singer, vemos que a tendência predominante



é para relacionar o acto dito amoroso com o acto de dar, puramente desinteressado ou a “acção por ela mesma”, dirigida para o bem do seu objecto.

Não se trata meramente de uma acção que não pede ou espera recompensa. A transcendência do acto de amor pode ver-se por exemplo em Simone Weil (2004: xx,xxi), ao enfatizar, em aparente paradoxo, que “a ausência de Deus é demonstrada pela sua presença”<sup>1</sup>. Isto é, o bem (Deus) é revelado pela ausência no meu acto de dar ao outro, não só de todas as formas de desordem que o desvirtuariam, como até de qualquer réstia de intenção de servir Deus ele mesmo, pois tal corromperia o acto em si. E, em tal ausência, o bem impera, e este é o “Deus verdadeiro” tornado então presente. Isto pode passar-se em actos da maior banalidade como um simples (a)Deus a um amigo ou conhecido. É um acto “casto”, como acrescenta Simone Weil.

Adicionalmente Emmanuel Levinas assume esta capacidade para o acto desinteressado como estando no centro da essência do que é ser humano, não sendo a intencionalidade “o último segredo da psyche” (Levinas: 2003:18). E acrescenta que o desinteresse que, no final, nos corporiza como os humanos que somos e logo nos humaniza, pode ser um jogo que não “deixa memória” (Levinas 2000: 179). Esta ausência de traço de memória ou esquecimento no acto de amor é igualmente sublinhada por Derrida (1995: 40) que menciona que a dádiva da bondade ocorre quando tal dar transforma o bem numa Bondade que é esquecida de si própria, num “amor que renuncia a si mesmo”.

Podemos pois agora fazer uma tentativa de formulação de uma definição do amor, interessante para a clarificação do processo educativo:

*A essência do Amor é o acto intuitivo ou não volitivo de dar, dirigido para o bem-estar do Outro, como acção só por ela mesma, encapsulando o desinteresse, que por sua vez contém um esquecimento ou uma lembrança casta.*

Recordemo-nos que o acto de dar, perpassa as nossas vidas desde o acto de dar atenção ao outro, dar uma aula, ou mesmo dar a oportunidade a alguém de nos dar. E é na expectativa da ausência das formas de desordem ou da sua mitigação, que apenas podemos ficar esperançados que este dar especial, mas simples e banal, que é amor, por não poder ser instruído directamente, floresça e sustente o ambiente educativo.

---

<sup>1</sup> Tradução minha.

## VI – PROPOSTAS PRÁTICAS PARA A AUSÊNCIA DE DESORDEM NAS ESCOLAS

Finalmente, passando à possibilidade de realização prática, ficam três sugestões para investigação empírica, com o objectivo de mitigar as formas de desordem na escola de sempre: primeiro, centros de avaliação no interior das escolas; segundo, a investigação das diversas dimensões do medo; terceiro, introdução de actividades de meditação e investigação do funcionamento da mente.

Centros de Avaliação destinados a mitigar os diversos aspectos do stress e comparação, ligados às avaliações, empregando computadores, demais tecnologias da informação e o requerido para facilmente gerar testes ou outros instrumentos de avaliação. Os alunos poderiam aceder aos centros sempre que quisessem e tentar ser avaliados sem limite de tempo (isto é, um teste feito pressurosamente em uma hora, pode ter duas horas consignadas, o que na prática equivale a tempo ilimitado). Os centros teriam professores exclusivamente dedicados à sua gestão. Os professores que ensinam não intervêm na avaliação final no centro, pretendendo-se facilitar o estabelecimento do professor na sala de aula como o amigo que acompanha e ajuda o aluno a atingir os mínimos requeridos pelo centro, pacificando as suas relações. As avaliações são seguidas de relatório qualitativa informando o aluno se está pronto para seguir em frente por ter atingido os mínimos e, ajudando à melhoria do trabalho futuro deste.

A investigação empírica sobre o medo, na sala de aula, nos exames e testes ou noutras situações, pode partir do trabalho de Paul Eckman<sup>1</sup> e a sua investigação da relação entre as emoções e a sua expressão facial, tornando hoje possível usar gravações vídeo que permitem complementar o uso de instrumentos de investigação mais clássicos como as entrevistas ou outros.

Sobre a disponibilidade nas escolas de técnicas de meditação<sup>2</sup>, o que pode ser feito através de usuais aulas de Yoga, veja-se ainda o Centro para o Bem-estar da Universidade de Cambridge<sup>3</sup>, e o projecto “meditação nas escolas”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> [www.paulekman.com](http://www.paulekman.com)

<sup>2</sup> Clarifique-se o que pode ser “meditação”, com Paulo Borges (2014: 112): “Pode-se dizer que a (re)descoberta da meditação pelos ocidentais, como um treino da mente que desenvolve uma atenção calma, clara e contínua, com profundos benefícios psicossomáticos, no plano terapêutico, da educação e do desenvolvimento pessoal e sócio-profissional, é um dos mais relevantes fenómenos atuais”.

<sup>3</sup> <http://www.cambridgewellbeing.org/links.html>

<sup>4</sup> <http://mindfulnessinschools.org>

Por último lembrar pais e famílias de que o crescimento das estatísticas para problemas emocionais como as depressões e ansiedades, é preocupante e impressionante, pelo que todos teremos de tomar consciência das nossas responsabilidades ao fazermos passar as nossas crianças e jovens por todo o actual processo escolar com o seu brutal aparato de desordem e elitismo.

### **Referências bibliográficas**

- Barrow, R. (1999). *'Or what's an Evan For?' The Importance of Aims in Education*. The Aims of Education. R. Marples. London, Routledge.
- Borges, P. (2014). *Quem é o meu Próximo?* Lisboa, Mahatma.
- Derrida, J. (1995). *The Gift of Death*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Eckman, P. "Paul Eckman Group." Retrieved October 14, 2014, from <http://www.paulekman.com/>.
- Hume, D. (1992). *Treatise of Human Nature*. New York, Prometheus Books.
- Levinas, E. (2000). *God, Death, and Time*. Stanford, Stanford University Press.
- Levinas, E. (2003). *Totality and Infinity*. Pittsburg, Duquesne University Press.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London, Allen & Unwin.
- Silva, A. da (2000a). *Textos Pedagógicos I*. Lisboa, Âncora.
- Silva, A. da (2000b). *Educação de Portugal*. Textos Pedagógicos II. H. M. B. e. Mota. Lisboa, Âncora.
- Standish, P. (1999). *Education Without Aims?* The Aims of Education. R. Marples. London, Routledge.
- University of Cambridge, "Well-Being Institute." Retrieved Oct. 14, 2014, from <http://www.cambridgewellbeing.org/links.ht>
- White, J. (1999). *In defence of liberal aims in education*. The Aims of Education. R. Marples. London, Routledge.
- Weil, S. (2004). *Gravity and Grace*. London, Routledge.

## Agir a favor da inclusão

Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro<sup>1</sup>

### Resumo

Esta pesquisa apresenta de modo simplificado um estudo voltado para políticas e práticas de inclusão e valorização da igualdade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, que atende, em todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão, de forma verticalizada aproximadamente 25.400 alunos, à distância e presencialmente, através de 14 campi espalhados no Estado. Sua missão “Educar para a vida e para o trabalho”, reflete o compromisso com a inclusão social, uma vez que explicita e acolhe as diferenças, sem, contudo, desvalorizar as especificidades de cada sujeito. A pesquisa de abordagem qualitativa comprova o interesse que o IFMT tem demonstrado em atender as legislações vigentes, se caracterizando, assim, como pesquisa documental. A análise dos dados considera três eixos temáticos: Legislação vigente no campo dos direitos humanos e inclusão, ações em realização no IFMT e por fim, avaliação conceitual do cumprimento dos parâmetros legais.

**Palavras-chave:** IFMT, legislação, inclusão.

### INTRODUÇÃO

O Brasil é um país muito grande com realidades geográficas, sociais e econômicas díspares. Com o advento das transformações sociais, os conceitos que abarcam a “Inclusão” vêm sendo bastante utilizados e amplamente discutidos, efetivamente no meio escolar.

Decorrendo de mobilizações advindas dos movimentos sociais, na esperança de impulsionar ações mais efetivas (agendas, programas e projetos) e buscando a materialização da defesa e promoção dos direitos humanos, surgem novos documentos no panorama nacional e local: vejam-se os Programas Nacionais, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, as legislações de combate à discriminação étnico-racial e à tortura etc.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT  
[suammypriscila@gmail.com](mailto:suammypriscila@gmail.com) [suammy.cordeiro@ifmt.edu.br](mailto:suammy.cordeiro@ifmt.edu.br)

Observa-se, contudo, que, mesmo diante dessa realidade de exigências pela igualdade, as movimentações sociais continuam distantes da realidade e da concretização de um Estado Democrático de Direito. Persiste, assim, um distanciamento entre os marcos normativos e a realidade da maioria da população brasileira. Tal realidade reflete um contexto nacional de desigualdades e exclusão social, econômica, racial, étnica e cultural, em consequência de um padrão de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizaram os direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos humanos, individuais e coletivos.

Assim, este trabalho apresenta um estudo sobre políticas e práticas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Caracteriza-se a realidade local, em confronto com os normativos nacionais e apresentam-se as linhas de atuação da instituição com vista a dar respostas de qualidade aos utentes. Mostra-se de que modo a articulação de pessoas e instituições, e o desenvolvimento de ações de programas de inclusão e diversidade do Ministério da Educação - MEC constroem melhorias a níveis diferenciados no atendimento de uma população diversa?

Reflete-se sobre programas no âmbito interno, envolvendo gestores, sociólogos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, técnicos administrativos, técnicos em assuntos educacionais, docentes, discentes e pais: Estes programas têm como objetivo criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", a aceitação da diversidade e, principalmente, intentar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais

Desta forma, as questões referentes à acessibilidade, inclusão e diversidade, insistentemente, são tratadas, mesmo no cenário atual, ainda e somente por meio do viés legal, o que nos leva a buscar cada vez mais a mudança da realidade, através da defesa da educação para a aceitação das diferenças, no intuito de educarmos sujeitos conscientes de que todas as pessoas, independentemente de sua condição social, raça, cor, orientação sexual, limitação e outros, precisam ser percebidas como seres humanos com direitos básicos garantidos pela legislação.

## **A INSTITUIÇÃO**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT constitui-se, através da Lei nº 11.892/2008, em uma autarquia instituída pelo Governo Federal Brasileiro e atualmente possui 14 campi em funcionamento, nas seguintes localizações: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa,

Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, São Vicente, Sorriso, Rondonópolis e Várzea Grande. Contando ainda com quatro núcleos avançados, localizados nos municípios de Jaciara, Campo Verde, Sapezal, Jauru, e os campi avançados em processo de implantação, sendo eles: Tangará da Serra, Diamantino, Lucas do Rio Verde e Sinop.

Na capital, além dos três Campi em funcionamento, está localizada também a reitoria, que é o centro administrativo do IFMT, que se divide em seis setores: O Gabinete do reitor e as Pró-reitorias de Ensino – PROEN, de Extensão – PROEX, de Pesquisa – PROPE, Administrativa – PROAD e Institucional – PRODIN.

Esta instituição de ensino tem como meta principal, promover desenvolvimento local em seu contexto macro (País), mediano (Estado/Região) e micro (Municípios) conforme as realidades que nos são apresentadas em cada localidade, atendendo à legislação e a uma demanda social e econômica, conforme estabelecido no artigo 6º da Lei de criação dos IFs:

[...] “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.”

Além do ensino, o IFMT oferta desenvolvimento de trabalhos voltados para a pesquisa e extensão de forma verticalizada (Ensino Médio à pós-graduação), a aproximadamente 17.800 alunos regulares presenciais em todas as regiões do Estado de Mato Grosso, com previsão a 22 mil alunos até o ano de 2018, meta proposta pela instituição através do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI<sup>1</sup> aprovado este ano. Estamos presentes ainda, através da UAB (Universidade Aberta do Brasil), em 15 outros municípios do Estado, ofertando ensino a distância para cerca de 900 graduandos em cursos superiores e cerca de 6.694 alunos de programas de EAD – Educação à distância. Ofertamos também cursos de pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, além de apoiar

---

<sup>1</sup> O PDI é um grande planejamento da Instituição que deve ser reelaborado a cada cinco anos. Como Instituição de ensino que possui, entre outras modalidades, a educação superior, os Institutos Federais devem ter um Plano de Desenvolvimento Institucional, requisito imprescindível para o reconhecimento de avaliação de cursos superiores, de acordo com o Decreto nº 5.773/2006. ([http://pdi.ifmt.edu.br/?page\\_id=2](http://pdi.ifmt.edu.br/?page_id=2))

e realizar programas sociais do Governo Federal voltados para a formação profissional e elevação da escolaridade de pessoas, inclusive em situação de vulnerabilidade social.

É nesse contexto que o IFMT tem definidas como metas fundamentais, inclusive em seu Estatuto, publicado no Diário Oficial da União de 04.09.2009:

Art. 4º - O IFMT, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, publicidade e gestão democrática; II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos educacionais, locais, sociais e culturais; IV - inclusão de pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais; e V - natureza pública e gratuita do ensino regular, sob a responsabilidade da União.

A missão da Instituição “Educar para a vida e para o trabalho” afirma o compromisso com a inclusão social, uma vez que explicita e acolhe as diferenças, sem, contudo desvalorizar as especificidades de cada sujeito, como único. Nesta perspectiva, o IFMT prima pela concretização de relações que prezam pelo respeito à pessoa humana e pela inclusão de todos.

### **A INCLUSÃO NO IFMT**

No propósito de melhor atender as especificidades nos campi, há dois anos foi criada a Coordenação de Políticas de Diversidade e Inclusão – CPDI, que funciona na Reitoria, especificamente na Pró-Reitoria de Ensino - PROEN, e é responsável justamente por realizar o acompanhamento, monitoramento e avaliação da execução das políticas de educação e direitos humanos no IFMT, através das ações dos Núcleos de Atendimento às

Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, em funcionamento em cada um dos Campi, visando à articulação de pessoas, instituições, e ao desenvolvimento de ações de programas de inclusão e diversidade do Ministério da Educação - MEC programas no âmbito interno, envolvendo gestores, sociólogos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, técnicos administrativos, técnicos em assuntos educacionais, docentes, discentes e pais, com o objetivo de criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.

Com a inauguração desta nova instância do IFMT, começamos a perceber as necessidades de em observar as diversas legislações existentes no Brasil e da falta de cumprimento dela nesta instituição de educação, e buscamos então atentar para estes fatos. E como coordenador deste núcleo de inclusão, delineamos várias linhas de intervenção, traçadas no PDI, a saber:

- Instituir ações de defesa da diversidade e da inclusão social no IFMT;
- Instituir a política de acessibilidade e apoio às pessoas com deficiência (PcDs) no IFMT;
- Implantação de NAPNES com estrutura e equipe multiprofissional em todos os campi do IFMT;
- Adequação de todos os prédios já existentes do IFMT, promovendo a acessibilidade física por meio da remoção de barreiras arquitetônicas;
- Articular o processo de capacitação em LIBRAS para os servidores do IFMT;
- Fomentar o desenvolvimento de políticas, projetos e ações afirmativas em respeito às diversidades (sexual, de gênero, étnico-racial, religiosa, socioeconômica, etc.) e na busca da inclusão social e da igualdade;
- Incentivar o desenvolvimento de tecnologias voltadas à inclusão e diversidade no âmbito do IFMT;
- Instituir o programa de prevenção e promoção à saúde no IFMT;
- Fomentar Políticas de Ação Afirmativa para garantir o acesso e a permanência dos alunos em vulnerabilidade;
- Incentivar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos voltados à inclusão e diversidade no âmbito do IFMT.



Salienta-se que o âmbito da nossa atuação se respalda em documentos legais que enquadram as linhas de ação já delineadas. De entre esses documentos, destaca-se, pelo impacto que poderia ter na realidade das instituições de ensino, o Plano Nacional de Educação Especial de 1994, que consistia em ampliar as matrículas na educação especial:

A Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado. A expectativa, a partir da concretização desse enunciado, é de que, até o final do século, o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento, o que ainda pode ser considerado muito pouco, tendo em vista a atual demanda, estimada em torno de 10 por cento da população, dos quais apenas cerca de 1 por cento recebe, atualmente, atendimento educacional (IDEM, 1994, p. 7-8).

A Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, conhecida comumente no âmbito educacional pela sigla LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é o alicerce em que se sustenta a Educação do País. Contendo 298 metas para todos os níveis e modalidades de ensino, contempla também importantes questões sobre a formação de professores, financiamento e gestão da educação no Brasil, referindo igualmente à superação da desigualdade e da exclusão.

Dispõe sobre a regulamentação do sistema de educação do Brasil, baseada nos princípios presentes na Constituição Federal. Seu Art. 58, parágrafo primeiro, refere aos serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades das pessoas com necessidades educacionais específicas (PNEE), e seu Art. 59 assegura aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do programa escolar em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns.

IV - educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade.

Como referido anteriormente, equaciona-se o trabalho realizado no IFMT com vista a explanar a trajetória do cumprimento legislativo das práticas inclusivas e direitos humanos, mostrando os avanços e atrasos deste cumprimento. Partindo de análise documental faremos confronto entre a legislação e a realidade vivenciada no IFMT.

## **RESULTADOS DAS AÇÕES**

Quando avaliamos os planos de ação já concretizados e os que estão por se realizar, fica claro que, por um lado, há avanços no cumprimento da legislação pelo IFMT, bem como interesse da instituição em realizar atendimento adequado às pessoas com deficiência, por outro lado, contudo, assinalam-se aspectos em que ainda estamos atrasados e em dívida com a sociedade.

Diante das metas traçadas no PDI e explanadas neste trabalho, no ano de 2014 a Coordenações de Políticas de Diversidade e Inclusão – CPDI desenvolveu suas atividades de forma a propiciar orientação, acompanhamento e supervisão aos Campi conforme

cronograma estabelecido no Planejamento das ações, visando atender as metas definidas.

As ações executadas pela CPDI foram:

- Orientação, acompanhamento e supervisão dos coordenadores dos NAPNEs, através de visitas pedagógicas e realização de quatro encontros anuais para planejamento e ajuste de funcionamento deste núcleo;
- Orientação, acompanhamento e supervisão dos Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa - TILS, através de visitas pedagógicas e realização de dois encontros anuais para planejamento e ajuste planejamento de trabalho (projetos de pesquisa, extensão e acompanhamento dos surdos);
- Criação com a Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, de vagas em edital para todos os Campi de cursos de extensão em Libras, com o objetivo de atender a comunidade externa e interna, no que diz respeito à capacitação, uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais;
- Criação do Núcleo de Pesquisa em Inclusão e Diversidade: do social ao pedagógico – NID, que nasce com o objetivo geral de alavancar as pesquisas, principalmente no estado do Mato Grosso, direcionadas à inclusão e diversidade, contribuindo para que todos possam ter uma participação plena na vida acadêmica e em sociedade.
- Participação no 3º WORK IF – Workshop de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMT com divulgação dos trabalhos de pesquisa realizados pelo NID através de palestras, comunicação oral, apresentação de banner e mesas de discussões;
- Participação nas discussões realizadas no I Encontro Estadual de Professores da Educação Básica do IFMT, tendo como público professores, gestores e alunos deste nível de escolaridade;
- Participação em eventos nacionais voltados para a inclusão, como o I Congresso nacional de inclusão na Educação Superior, promovido pelo Ministério da Educação em Natal/RN;
- Atendimento pedagógico especializado aos professores, equipe gestora e multiprofissional e corpo discente dos campi, no intuito de esclarecer situações específicas voltadas para inclusão e diversidade, e capacitar continuamente para melhor atendimento das pessoas com necessidades específicas;

- Discussões em comissões específicas na busca de instituir a política de acessibilidade e apoio às pessoas com deficiência no IFMT;
- Fiscalização e incentivo à adequação dos prédios já existentes e em construção do IFMT, promovendo a acessibilidade física por meio da remoção de barreiras arquitetônicas;
- Fomento o desenvolvimento de políticas, projetos e ações afirmativas em respeito às diversidades (sexual, de gênero, étnico-racial, religiosa, socioeconômica, etc.) e na busca da inclusão social e da igualdade;
- Discussões e estudos sobre meios de promover o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos voltados à inclusão e diversidade no âmbito do IFMT;
- Apoio nas avaliações dos Projetos Pedagógicos de curso quanto à adequação dos mesmos, para a promoção da inclusão e valorização da diversidade;
- Incentivo à contratação por meio de concurso de novos servidores capacitados para trabalhar na área, bem como o reconhecimento daqueles que já atuam na área, entre outros.

Dentro das mais variadas linhas de trabalho voltadas para o atendimento aos estudantes com deficiência (cego, surdo, baixa visão, surdocego, cadeirante, deficiente intelectual, etc.) e com necessidades específicas (indígenas, mulheres em situação de vulnerabilidade e outros, idosos, etc.) e, para que este atendimento seja efetivado com qualidade, é importante primeiramente e constantemente realizarmos a sensibilização dos âmbitos onde estamos inseridos, e dessa forma buscamos, neste tempo, iniciar a sensibilização com os dirigentes máximos gerais (reitores, pró-reitores, chefes de departamento), seguindo para as gestões locais nos Campi (Diretores Gerais, Chefes de Departamento de Ensino e Coordenadores de cursos), bem como os professores e técnicos (servidores em geral) e os estudantes.

É imprescindível também conhecer as peculiaridades culturais e identitárias de cada limitação, bem como apreciar os temas transversais que envolvam os questões “inclusão” e “direitos humanos”, buscando delinear os caminhos institucionais para o cumprimento da legislação vigente no Brasil, dessa forma, seguindo os princípios expostos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006).

Dessa forma, realizamos o levantamento das ações já existentes através do contato com os Coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, no intuito de termos claras ações das atuações deste instituto na sociedade na promoção de inclusão à diversidade, ou seja, o atendimento aos direitos humanos, já que essa investigação que envolve o campo das ciências humanas e sociais.

Diante das atividades já realizadas, em andamento e as planejadas para curto, médio e longo prazo, podemos perceber uma importância maior a ser dada pela instituição às ações de inclusão e diversidade, e um interesse maior em atender a todos com igualdade, respeitando as diferenças.

Desde a fundação da CPDI, as discussões têm se ampliando sobre inclusão e diversidade, e um exemplo claro que constata essa realidade é encontrarmos no PDI 2014/2018 todo um capítulo, intitulado “Políticas e metas em direitos humanos” dedicado às discussões e metas a serem alcançadas neste âmbito durante os quatro anos vindouros, situação não encontrada no PDI anterior (2009/2014).

Como trabalhamos há aproximadamente dois anos com a Coordenação de Políticas de Diversidade e Inclusão deste Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, temos observado e nos esforçado para dar atenção necessária às necessidades de todos aqueles que adentram ao âmbito do IFMT, buscando atendê-los com igualdade e adequadamente às suas limitações e precisões.

Dentro do trabalho já realizado e dada a abrangência do tópico, percebemos a necessidade de ampliarmos nossas pesquisas documentais no que diz respeito à análise aprofundada dos últimos dois PDIs do IFMT, pesquisar as legislações existentes sobre a diversidade, a começar das leis internacionais que envolvem inclusão, até as nacionais que focam no tratamento igualitário.

A nossa pesquisa foi realizada de modo simplificado para mostrar que o IFMT tem mostrado interesse em atender as legislações vigentes no país, tendo assim, nosso estudo, uma abordagem qualitativa, uma vez que não exige preocupações numéricas, mas, busca compreender fenômenos procedentes de determinados grupos sócias de qualquer natureza (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 31).

Como esse primeiro passo da pesquisa se realizou ao nos debruçarmos nas legislações existentes sobre a diversidade e inclusão das pessoas com deficiência e com necessidades específicas na sociedade, mais especificamente no âmbito desta instituição educacional, e os aspectos educacionais referentes a essa comunidade, caracterizamos como pesquisa documental, que segundo FONSECA (2002, p. 32):

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A análise dos dados considera três eixos temáticos: Legislação vigente no campo dos direitos humanos e inclusão, ações já realizadas neste campo no IFMT e por fim, avaliação conceitual do cumprimento dos parâmetros legais.

### **NOTAS CONCLUSIVAS**

O levantamento de ações e a reflexão levada a cabo no presente trabalho revelam a crescente atenção dada ao cumprimento dos direitos humanos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, mas revela, igualmente, que ainda existe uma longa caminhada a ser trilhada num foco igualitário.

Neste sentido, o IFMT deverá buscar esse resultado através da sensibilização e da valorização do sujeito em todos os âmbitos desta Instituição educacional, sempre baseados na legislação que ampare esta visão de mundo, incluindo em seus currículos e planos de cursos temas como valores éticos, história dos direitos humanos, pluralidade étnico-racial, política, cidadania, democracia, respeito à diversidade, diálogos interétnicos e interreligiosos, mecanismos de proteção dos direitos humanos e outros (PNEDH, 2009).

O olhar diferenciado da sociedade sobre o ser gera afastamento ou aproximação sob este mesmo olhar, limitando a forma de convívio destes sujeitos com os outros não iguais a ele, “os normais”, e nessa perspectiva surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que veio reforçar as garantias legais para toda população brasileira igualmente, principalmente no que diz respeito à saúde, educação e cidadania, e nessa população estão citadas pela Lei suprema as PcDs, a Constituição Federal de 1988, à época chamadas ainda de “Portadores de Deficiência”, até as legislações mais recentes.

Dessa forma, as políticas de educação e Direitos Humanos tratam de valores, relações e práticas sociais e institucionais, numa perspectiva que não dissocie, conhecimento, atitude, sentimento e prática, pautando-se em fundamentos que tenham uma concepção ética e crítica da educação, no que se refere à pedagogia participativa e dialógica.

O trabalho agora iniciado tem um caráter exploratório, e precisa ser aprofundado para obtermos dados mais precisos e mais amplos que nos ajudem e avançar no atendimento adequado e igualitário a qualquer ser humano, promovendo assim o cumprimento legal e o princípio de equidade entre cidadãos.

### **Referências Bibliográficas**

- Brasil. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNDH. MEC/MJ, UNESCO, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo, Saraiva, 2004.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC/SEC, Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. MEC/ SEESP, Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), Brasília: SEDH/PR, 2009.
- \_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- Fonseca, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- Gerhardt, T. E. Silveira, D. T. (org.) *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- IFMT, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Mato Grosso. Normativa NAPNE. Resolução nº 043, de 17 de setembro de 2013.
- \_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2014*. Cuiabá/MT, 2009. Disponível em <http://pdi.ifmt.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/PDI-2009-2014.pdf> - Acesso em 18 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2018*. Cuiabá/MT, 2014.  
Disponível em [www.ifmt.edu.br/get\\_file/2000012/1001441/0/](http://www.ifmt.edu.br/get_file/2000012/1001441/0/) - Acesso em 18 de março de 2015.



# Intervenção da educação especial nas escolas

Humberto C. Pereira Viegas<sup>1</sup>

## Resumo

A escola dos nossos dias particulariza-se por uma grande heterogeneidade social e cultural, devido à democratização do ensino, para a qual os agentes educativos nem sempre estão suficientemente preparados.

Para que a Escola para Todos seja uma realidade, é necessário assegurar o sucesso, a cada aluno, levando em linha de conta as suas particularidades cognitivas, físicas e sociais, entre outras.

Atualmente sabe-se que os problemas de aprendizagem dos alunos, que se verificam no contexto da sala de aula, são também influenciados pelos métodos e pelas estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor, os quais dependem da sua capacidade para atender eficazmente todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam necessidades educativas especiais.

Assim, é necessário tomar posição relativamente à natureza e à estrutura do currículo, bem como aos modelos de apoio individual. Consequentemente, para fazer face a esta situação é fundamental que os professores pratiquem a diferenciação curricular e pedagógica, através da adequação das estratégias de ensino encontradas às estratégias de aprendizagem de cada aluno.

Para conseguir concretizar a flexibilização do currículo é necessário conhecer as necessidades dos alunos, tomando-se consciência das possibilidades de gestão diferenciada do currículo e da necessidade de contextualizar a ação educativa, tendo em atenção que não existem práticas educativas ideais para todos, em qualquer contexto. Assim, é fundamental que o professor conheça os contextos em que desenvolve a sua ação, de modo a poder adequar as suas práticas.

Nesta perspetiva, esta comunicação tem como principal objetivo enquadrar para desenvolver um conjunto de estratégias e de competências, no âmbito da avaliação e da diferenciação pedagógica, para além da flexibilização e da adequação curricular, indispensáveis para assegurar uma efetiva inclusão e igualdade de oportunidades de todas as crianças e alunos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Educação Especial; Medidas Educativas; Diferenciação e Adequação Curricular.

---

<sup>1</sup> Docente de Educação Especial, Agrupamento de Escolas João de Deus, Faro, [viegas.humberto@gmail.com](mailto:viegas.humberto@gmail.com)

## **Trilhando os caminhos da inclusão: dúvidas, dificuldades e constrangimentos**

Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico<sup>1</sup>

### **Resumo**

Num tempo em que se quer uma escola para todos, capaz de apetrechar cada aluno - respeitando as suas diferenças -, com competências pessoais, académicas e sociais para se integrarem com sucesso na sociedade e no mundo laboral, importa refletir sobre as dificuldades que, por vezes, os educadores do ensino regular encontram em proporcionar respostas educativas de qualidade a todas as crianças.

Na verdade, em muitas situações, só ao iniciar a educação pré-escolar são detetadas nas crianças dificuldades que carecem de encaminhamento e apoio técnico especializado. Começa, então, uma longa e difícil caminhada marcada por relatórios, contactos, trabalho com pais... e, em simultâneo, a difícil tarefa de integrar, apoiar, ajudar no processo de inclusão, na certeza de que estamos a tentar prestar o melhor apoio educativo que nos é possível, no âmbito dos nossos conhecimentos científicos e pedagógicos, mas na grande incerteza se o estaremos a fazer da forma mais correta e adequada à sua situação. Trata-se de um processo não raras vezes marcado por barreiras, dúvida e dilemas.

**Palavras-chave:** Inclusão, dúvidas, dificuldades, constrangimentos.

### **INTRODUÇÃO**

Numa perspetiva de educadora reflexiva e investigadora da sua própria prática, temos tateado na tentativa de levar a cabo práticas de qualidade, assentes nos princípios de diferenciação pedagógica, potenciadores das capacidades e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, de acordo com os seus estilos e ritmos de aprendizagem. Contudo, consideramos que a inclusão implica um trabalho conjunto entre diversos parceiros e entidades, assente no diálogo construtivo, facilitador de experiências significativas e respeitadoras da dignidade de cada criança. Exige, ainda,

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas – São Brás de Alportel, Membro do CIEO – Centro de Investigação Sobre Espaço e Organizações – Universidade do Algarve. [olgaludovico@gmail.com](mailto:olgaludovico@gmail.com)

diferentes formas e modelos de gestão e organização dos recursos e a flexibilização do ambiente educativo. Tal processo requer, portanto, uma profunda transformação nos modos de *ser, fazer e estar*, que implicam modos de funcionamento mais flexíveis, inovadores e aptos para a resolução de problemas. Nesse sentido, e por constrangimentos quase sempre alheios a profissionais e às próprias instituições, um longo caminho ainda está por percorrer.

### **EXPLORANDO O CONCEITO DE INCLUSÃO**

A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003, cit por Sanches & Teodoro, 2006). Por isso, muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

Segundo Armstrong (2014) a educação inclusiva assenta na convicção de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo. Assim sendo, tem por referência os direitos humanos, a igualdade, a justiça social e a promoção de uma sociedade não discriminatória.

Pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000, cit por Sanches & Teodoro, 2006), conceitos amplamente pronunciados, mas os quais não se quer ou não se sabem pôr em prática.

A Declaração de Salamanca (1994), na qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas, refere claramente que

[o] princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12).

Vislumbra-se, desta forma, uma escola que pratica a democracia e a equidade. Ou seja, que reflete a comunidade como um todo, na qual os seus membros são abertos, positivos e diversificados. Uma escola que não seleciona, não exclui, não rejeita. Uma escola que anula as barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos ao nível do currículo, do apoio e dos métodos de comunicação, isto é, uma escola do ensino regular, para todos, aberta à diversidade, disponível para o desafio da inovação e motivada para fazer da diferença a força motriz da excelência e da qualidade para todos os alunos.

### **PRÁTICAS DE INCLUSÃO: DÚVIDAS, DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS**

A grande produção de documentos de cariz científico, realizados individualmente ou por organizações mundiais, que dão origem a orientações de política educativa, a nível internacional, expressa bem a urgência do combate à exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar (Sanchez & Teodoro, 2006).

De acordo com os princípios veiculados na Declaração de Salamanca (1994), com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança sente que pertence à escola e esta sente responsabilidade pelo seu aluno. O aluno não é uma parte do todo, faz parte integrante desse todo. Para tal, deverá a escola ser capaz de levar a cabo estratégias pedagógicas, de gestão, de coordenação e de supervisão que promovam o sucesso de todas as crianças, numa perspetiva de que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação destes às normas pré-estabelecidas pois, como destaca Serrano (2008), as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade mais inclusiva e dirigindo a educação à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Por outras palavras, Coito (2013) reforça a ideia de que para que a inclusão destas crianças não fique comprometida, as escolas e todas as pessoas que nela trabalham, devem sentir a necessidade de se organizarem e de se adaptarem de forma a poderem criar condições que permitam que estas crianças sejam integradas na comunidade escolar e que adquiram competências, evoluindo tanto a nível do conhecimento e da autonomia, como a nível das relações humanas, pois, uma boa gestão escolar no que à educação inclusiva

diz respeito, está dependente do envolvimento ativo e criativo dos educadores, professores, técnicos operacionais, bem como do desenvolvimento de uma cooperação eficaz e de um trabalho de equipa entre todos os envolvidos, tendo como finalidade a satisfação das necessidades das crianças.

Não obstante, é, muitas vezes, neste processo que emergem as dúvidas, as dificuldades e os constrangimentos. Como nos diz Vieira (2014, p. 7), “[e]stá ainda por concretizar plenamente, no nosso país, a inclusão nas escolas” pois, como Mendes (2006) já havia referido, a inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário, não passará de integração escolar, ou seja, corremos o sério risco de preservar a retórica, a eterna ponderação de que estamos no início de um processo. A este respeito também Sanches e Teodoro (2006, p.74) sublinham que “para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação”.

Efetivamente, apesar da tentativa de não etiquetar as crianças e de descolagem de um diagnóstico médico, este continua a ser determinante nas decisões administrativas (Sanches & Teodoro, 2006). Por outro lado, segundo estes mesmos autores, o sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e os professores que os acompanham terão de fazer os possíveis e os impossíveis para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio escolar normal, enquanto o sistema não se questiona nem preconiza a mudança.

Efetivamente, é precisamente neste ponto que, enquanto educadora do ensino regular temos sentido maiores dificuldades, ou seja, embora conscientes da especificidade de cada criança, temos, no entanto, de considerar que o respeito pela sua individualidade, pelos seus ritmos e capacidades requerem um apoio pedagógico que, pelos mais variados motivos, nem sempre conseguimos dar. Esses motivos, como será fácil de adivinhar, prendem-se, por um lado, com toda a dinâmica de uma sala de vinte e cinco crianças em idade pré-escolar a pedir atenção e apoio constantes e, por outro, com a necessidade de um conhecimento específico que nem sempre dominamos. É nestas situações singulares, que consideramos que valorizar a diferença significa prestar o apoio de qualidade que a criança merece. Esse apoio especializado e de qualidade terá necessariamente de ser prestado por um profissional tecnicamente competente para tal. A título de exemplo e como já experienciámos: se uma criança de cinco anos não fala, apenas emite algumas palavras soltas e pouco perceptíveis, não será mais benéfico para o seu desenvolvimento e

aprendizagem o apoio de um terapeuta da fala? Não será este o caminho da inclusão e da promoção da igualdade de oportunidades – dar a cada criança o que precisa para se sentir confiante entre os seus pares? Ou, pelas palavras de Rodrigues (2014), pensar em igualdade de oportunidades colocando o enfoque a partir do que a criança recebe e não a partir daquilo que se lhe dá, pois “as nossas sociedades têm investido muito em falsas dádivas, em falsa liberdade, em falsa responsabilidade e em falsa autonomia. Falsas porque são apregoadas como dadas mas sem condições para serem recebidas” (Rodrigues, 2014, p.77). Contudo, as situações repetem-se e, sob a “capa” da inclusão, vão-se mantendo, justificados pela falta de pessoal técnico e de equipas multidisciplinares, horários insuficientes e famílias pouco atentas.

Na verdade, a inclusão é uma questão de direitos humanos e, como sublinha Niza (2012, p. 445), “a educação inclusiva é um passo crucial para ajudar a mudar atitudes discriminatórias, criar comunidades abertas e progredir no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva” mas, para tal, convém, como o mesmo autor lembra logo a seguir, não ficar indiferente à diferença (Niza, 2012).

Ainscow (1995) alerta para algumas condições que podem ser fatores determinantes na mudança das escolas, os quais incluem: *a) uma liderança eficaz; b) o envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; c) a planificação realizada colaborativamente; d) a definição de estratégias de coordenação; e) a focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; e) a implementação de políticas de valorização profissional de toda a equipa educativa.* No entanto, são vários os entraves à operacionalização de tais princípios, e que vão desde os níveis altamente burocratizados do sistema, à falta de técnicos especializados – que limitam, muitas vezes, práticas flexíveis e inovadoras, a diferenciação pedagógica, o trabalho partilhado e colaborativo, reflexivo e investigativo – elementos fundamentais à qualidade do serviço educativo prestado.

Embora sentindo todos estes entraves na nossa prática de educadora numa sala de ensino regular, onde é necessário adotar estratégias de inclusão, temos tentado seguir os princípios e práticas enunciadas por Ainscow (1997), designadamente: *a) planificação para o grupo, como um todo, respeitando os princípios de diferenciação pedagógica, de acordo com as características de desenvolvimento, interesses e capacidades de cada criança; b) valorização dos próprios alunos – dos seus conhecimentos, experiências e vivências; reconhecendo a sua capacidade para contribuir para a respetiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, promovendo o trabalho*

cooperativo, criando ambientes e oportunidades educativas mais ricas; c) “improvisação” – tentando lidar com o imprevisto, alterando, se necessário, planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização das experiências educativas. Em síntese, promover situações de aprendizagem significativas, resultantes do envolvimento de todos os alunos e da valorização e potenciação das capacidades individuais de cada um.

A este respeito convém recordar Rief e Heimburge (2006) quando referem que tanto o ambiente vivido na sala, como as estratégias utilizadas, os apoios e as intervenções, podem ajudar as crianças a experienciar e interiorizar sentimentos positivos acerca de si mesmas, e dessa forma, ao sentirem-se capazes, competentes e valorizadas, tornam-se crianças apreciadas pelos outros e por si próprias.

Temos procurado, desta forma, preconizar processos de ensino e aprendizagem assentes nos princípios do construtivismo social, em que cada indivíduo é sujeito do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Segundo este pressuposto, “o aluno não é alguém a que meramente acontecem coisas; é alguém que, por sua própria vontade, faz as coisas acontecerem”. (Candy, 1989 cit. por Armstrong & Rodrigues, 2014, p.23). Nesta ótica, e numa perspetiva ecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), isto é, valorizando os vários elementos e sistemas que integram a vida do aluno, a aprendizagem é vista como o resultado da interação iniciada por ele próprio com o mundo.

No nosso papel de docente, privilegiamos processos de ensino e de aprendizagem colaborativos, nos quais os pares ou outros elementos mais competentes servem de “andaimos” e de alavancas impulsionadoras do desenvolvimento e aprendizagem do outro, ou seja, pretendemos criar situações promotoras da ação educativa na Zona de Desenvolvimento Próxima (ZDP) do indivíduo (Vigotsky, 1985). Neste processo, poderemos incluir a utilização de um conjunto de estratégias que se enquadram naquelas que são apresentadas por Rief & Heimburge (2006, cit por Coito, 2013), designadamente:

- A promoção de um ambiente de confiança;
- A organização da sala de modo a permitir o controlo visual de todo o espaço e das crianças, deixando as áreas da sala com mais procura livres de obstáculos e bastante amplas para permitir a circulação;
- Apoio e incentivo ao pessoal não docente, às outras crianças e às famílias;
- Respeito e apreço pela diversidade (étnica, cultural, religiosa, língua materna, estatuto socioeconómico da família, necessidades especiais de educação, deficiência, género e estilos de aprendizagem);

- Expetativas claras e elevadas relativamente às crianças e a todos os elementos que da instituição fazem parte;

- Diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem que deem resposta à diversidade de estilos de aprendizagem existentes;

- Proposta de atividades motivadoras, relevantes e desafiantes, divertidas e envolventes integradas nas orientações curriculares e nas metas de aprendizagem;

- Avaliação sistemática e regular do desenvolvimento das crianças;

- Ênfase na cooperação, na comunicação e no reconhecimento dos pontos fortes de todos;

- Mostra frequente das produções das crianças às famílias e à comunidade;

- Reconhecimento positivo dos progressos das crianças (ex.: incentivos e recompensas);

- Promover um ambiente recetivo a novas ideias;

- Encorajar as crianças a expressar sentimentos;

- Usar técnicas para colocar questões e métodos de partilha, para que todos possam ser ouvidos e possam partilhar a aprendizagem de forma equitativa;

- Receber as crianças que entram na sala com um sorriso e cumprimenta-las individualmente;

- Descobrir o lado humorístico dos acontecimentos e tentar levar o máximo possível de alegria e divertimento para dentro da sala;

- Incorporar a literatura na sala, de forma a ajudar as crianças a expressar, compreender sentimentos e emoções tematicamente relacionados com uma variedade de tópicos; tais como: preocupação com os outros, determinação, pertença e aceitação, rejeição e escárnio, desvantagens, perdão e amizade, doença, entre outros;

- Ensinar as crianças a fazerem afirmações positivas, elogios e a reconhecer/usar linguagem que promova comportamentos de autoestima e autoconfiança.

- Ensinar as crianças a receber elogios de forma adequada;

- Analisar comentários negativos e a forma como essas palavras nos fazem sentir. Atribuir um nome a esse tipo de comentários (palavras destrutivas, desencorajadoras, demolidoras) e usar uma palavra/ sinal de aviso, para lembrar as crianças que não se devem expressar de uma forma que cause danos e tristeza aos outros;

-Tirar fotografias e filmar as crianças em diferentes atividades regularmente. Mostrar as fotos e vídeos às crianças e aos pais;



- Aplaudir, em grupo, as crianças que resolvem situações, encontram outros caminhos ou estratégias;
- Ajudar as crianças a reconhecer os seus pontos fortes e aptidões.
- Proporcionar múltiplas tarefas e oportunidades para as crianças evidenciarem os seus pontos fortes; levar a criança a ensinar ao outro aquilo que sabe fazer bem; partilhar os seus passatempos, interesses e afins;
- Modelar formas de auto encorajamento positivo, especialmente para mostrar como pensar de forma positiva e não desistir quando há frustração;
- Treinar as crianças a respeitar o esforço e a valorizar o trabalho dos outros, identificando com comentários positivos a produção, antes de se fazer qualquer recomendação no sentido de melhorar.

## **CONCLUSÕES**

Promover a educação inclusiva significa aspirar a uma escola com capacidade de se adequar com “eficácia curricular” à multiplicidade de crianças e jovens pela diferenciação do trabalho pedagógico (Niza, 2012). Para tal, o princípio orientador deve ser o de fornecer a todas as crianças a mesma educação, proporcionando assistência e apoios suplementares aos que deles necessitem, os quais devem ser dados no contexto do currículo regular e não num currículo diferente. Falamos, assim, de igualdade, na perspetiva de que apesar de serem tão eloquentemente diferentes, todas as crianças têm os mesmos direitos de ter acesso a uma vida digna e feliz (Rodrigues, 2014).

É também nesta perspetiva que Freire (2008) reforça que para que a escola consiga desenvolver cidadãos com competências complexas, que lhes permitam participar na sociedade de que fazem parte, e que revelem atitudes de tolerância e respeito para com todos os outros cidadãos, ela não pode permanecer inalterada. O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, tais como, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, parece que o futuro da escola inclusiva está dependente do compromisso de transformar a escola, adotando um novo paradigma que fundamente a mudança e justifique novas práticas consonantes com as realidades atuais.

Como salienta Mantoan (s/d) a escola não se muda com um passe de mágica. No entanto, a implementação da escola de qualidade, igualitária, justa e acolhedora para todos, é um sonho possível.

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale. Birmingham, Angleterre.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional .
- Armstrong, F. (2014). Educação inclusiva: culturas escolares, ensino e aprendizagem. In In Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. (pp.13-29). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.
- Coito, M. (2013). *Autoconceito profissional dos educadores de infância e atitudes face à educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. In *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, 2008, 5-20
- Mantoan, M. (s/d). *todas as crianças são bem-vindas à escola*. Universidade Estadual de Campinas / Unicamp  
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/ FE/ Unicamp
- Mendes, E. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.11, nº 33, 387-405.
- Niza, S. (2012). Um novo sistema de educação especial: a legitimação do apartheid. In Nóvoa, A.; Marcelino, F.; & Ó. J. (Orgs.) *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. (pp.443- 464). Lisboa: Tinta-da-China.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In In Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. (pp.72-101). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2006). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva – Estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades educativas especiais* (II volume). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

- Serrano, J. (2008). Educação Inclusiva: o impacto da divergência conceptual. *Cadernos de Investigação Aplicada*, vol. II. Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.
- Vigotsky, L., S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha.
- Vieira, M. (2014). Prefácio. In Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. (pp.7-8). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

# O fenómeno da medicalização numa escola (desejavelmente) inclusiva

Sofia Castanheira Pais<sup>1</sup>

João Arriscado Nunes<sup>2</sup>

## Resumo

O século XXI tem sido pautado por um vasto leque de condições de saúde entendidas como perturbadoras – embora nem sempre se conclua se mais inquietantes para o próprio ou para os que o rodeiam. Não raras vezes a presença de diagnósticos, mais ou menos dúbios, tem vim a ser interpretada como uma crescente medicalização da sociedade e uma individualização de questões de natureza essencialmente social, educativa, etc. (Edwards, Howlett, Akrich & Rabeharisoa, 2014). Transtorno de défice de atenção e hiperatividade, transtorno desafiador opositivo, transtorno obsessivo compulsivo e mesmo obesidade e dislexia fazem parte do rol de distúrbios que invadem as salas de aula das nossas escolas.

As pressões económicas, políticas, sociais, às quais pais, profissionais de saúde e de educação não são indiferentes deslocam questões de natureza socioeducativa para dimensões tendencialmente biomédicas (Poitras & Meredith, 2009; Macleod, 2010). Se, por um lado, os profissionais de educação se consideram muitas vezes destituídos da sua capacidade de ação junto das crianças pela hegemonia do discurso das especialidades, por outro lado, ao validar os discursos médico-psicológicos, a pedagogia reproduz essa mesma prática, desresponsabilizando a escola e culpabilizando as crianças e as suas famílias pelos seus insucessos (Guarrido, 2007). Reconhecendo que a escola é para todos e que são significativas as mudanças trazidas pela defesa da Educação Inclusiva, que lugar se relega, então, para as crianças e os jovens com estes diagnósticos? Que papel têm, afinal, os contextos em que se movem estas crianças e jovens na promoção da sua qualidade de vida? Como pode a escola interferir positivamente na defesa dos seus direitos?

Adotando uma postura crítica e reconhecendo a importância de atender a uma perspetiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979) para enquadrar o fenómeno da medicalização, este estudo tem como objetivo pôr em perspetiva um conjunto de discursos e práticas em torno da vivência de crianças e jovens com diagnóstico de alguns dos distúrbios anteriormente referidos, questionando o papel que a escola desempenha na sua efetiva inclusão. Com recurso a uma metodologia

---

<sup>1</sup> Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, [sofiapais@ces.uc.pt](mailto:sofiapais@ces.uc.pt)

<sup>2</sup> Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, [jan@ces.uc.pt](mailto:jan@ces.uc.pt)

qualitativa, apresentam-se alguns dados de entrevistas realizadas com pais, profissionais de saúde e de educação na zona Norte do país. Espera-se que os resultados preliminares deste estudo contribuam para a reivindicação dos direitos destas crianças e das suas famílias para além de meramente reconhecerem as suas necessidades.

**Palavras-chave:** Medicalização; Crianças e Jovens; Escola Inclusiva; Direitos

# **A evolução do ensino do desenho universal no meio edificado na Universidade do Algarve**

Manuela Rosa<sup>1</sup>

## **Resumo**

Com esta comunicação pretende-se apresentar a experiência de ensino-aprendizagem sobre o Desenho Universal no meio edificado, desenvolvida na última década no Instituto Superior de Engenharia da Universidade do Algarve, no curso de Licenciatura em Engenharia Civil.

Este conteúdo programático foi assumido perante a perceção da dimensão social da sustentabilidade que considera objetivos específicos alusivos à equidade social, à igualdade de oportunidades e à participação ativa de todos os cidadãos na sociedade. Estes atributos também estão associados ao paradigma da inclusão social que está intrinsecamente relacionado com a emergência da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** inclusão social, desenho universal, acessibilidade para todos, meio edificado

## **INTRODUÇÃO**

Neste âmbito, a edificação de escolas inclusivas vai para além dos processos educativos requerendo-se que detenha bons padrões de acessibilidade física para todos não só no interior dos espaços escolares mas, também, nos espaços urbanos e nos sistemas de transportes que suportam a mobilidade das crianças e jovens com deficiência.

Efetivamente, a construção de escolas e sociedades inclusivas requer que na conceção e reabilitação dos espaços urbanos e edificados e dos meios de transporte se atenda aos princípios do Desenho Universal.

O desenvolvimento do Desenho Universal deve ser atendido em todas as intervenções no meio físico para a criação de comunidades acessíveis a todos, a população, o direito de usufruir e desfrutar do ambiente de uma forma equitativa proporcionando, a toda.

---

<sup>1</sup> Centro de Estudos em Património, Paisagem e Construção, Universidade do Algarve, mmrosa@ualg.pt

O conceito de “*design for all*” ou “desenho para todos” foi apresentado pelo Centro para o Desenho Universal da Universidade Estadual da Carolina do Norte (EUA), em 1997, e vem associado ao seguinte conjunto de princípios do Desenho Universal:

- Uso equitativo – deve proporcionar utilização idêntica ou equivalente a todos os utilizadores; evita ou impede a separação dos diferentes utilizadores; oferece condições de segurança, proteção e privacidade de forma igual a todos os usuários e torna o desenho atrativo a todos os utilizadores;

- Uso Flexível – permite escolher a melhor forma de utilização; facilita a precisão do utilizador e garante a adaptabilidade ao ritmo do utilizador;

- Uso simples e intuitivo – fácil de compreender, independentemente da experiência do utilizador, dos seus conhecimentos, aptidões linguísticas ou nível de concentração;

- Informação perceptível – fornece eficazmente ao utilizador a informação necessária quaisquer que sejam as condições ambientais/físicas existentes ou as capacidades sensoriais do utilizador; utiliza diferentes maneiras (verbal, tátil, entre outras) para apresentar de forma redundante informação essencial; diferencia os elementos de forma a torná-los mais facilmente descritos e compatibiliza a informação com as diversas técnicas ou equipamentos utilizados por pessoas com limitações;

- Tolerância ao erro – organiza os elementos de forma a minimizar riscos, eliminando os elementos perigosos; providencia características que possam suprir o erro humano; desencoraja as ações inconscientes em tarefas que exijam vigilância e garantia de alerta aos riscos e erros;

- Esforço físico mínimo – utiliza o produto de forma eficaz e confortável com um mínimo de fadiga, garantindo uma posição neutra ao utilizador; minimiza ações repetitivas e de esforço continuado;

- Dimensão e espaço de alcance e de utilização – corresponde ao espaço e dimensão adequada para o alcance, manuseamento e utilização, independentemente da estatura, mobilidade ou postura do utilizador e providencia espaços adequados para o uso de ajudas técnicas ou de assistência pessoal. (adaptado de Center for Universal Design, 1997).

Estes princípios devem, sistematicamente, ser incorporados na conceção de produtos e de meios físicos, de forma a criar um meio edificado mais justo, em que todos têm o direito de utilizar, de igual modo, qualquer parcela do meio edificado de forma

independente e natural. São estes atributos que se pretendem implementar nas escolas inclusivas.

A perceção das instituições europeias da necessidade de eliminar as barreiras urbanísticas e arquitetónicas existentes na sociedade, para uma efetiva inclusão das pessoas com deficiência, levou o Conselho da Europa a recomendar a Resolução ResAP (2001) 1: Sobre a introdução dos princípios de Desenho Universal nos programas de formação do conjunto das profissões relacionadas com o meio edificado. Veio a ser adotada pelo Comité de Ministros, onde Portugal está integrado, a 15 de Fevereiro de 2001.

Nesta Resolução assume-se que “o desenho universal desempenha um papel de primeiro plano na promoção dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” e que “o direito de todos os indivíduos, incluindo as pessoas com deficiência, a participarem plenamente na vida da coletividade inclui o direito a terem acesso, utilizarem e entenderem o meio envolvente edificado” (Conselho da Europa, 2001).

Assim, considera o “Conceito europeu de acessibilidade” que foi estabelecido em março de 1996 pela Comissão Central de Coordenação para a Promoção da Acessibilidade (Central Coordinating Commission for the Promotion of Accessibility). A acessibilidade é “a característica de um meio físico ou de um objeto que permite a interação de todas as pessoas com esse meio físico ou objeto e a utilização destes de uma forma equilibrada, respeitadora e segura” (Comissão Europeia, 2003).

Todas as pessoas que, no exercício da sua profissão ou de outra atividade, desempenhem um papel relevante, de uma forma direta ou indireta, para a inclusão das pessoas com deficiência, devem receber formação relativamente à integração dos princípios do Desenho Universal na arquitetura e nos espaços urbanos.

Consequentemente, os engenheiros civis, ao trabalharem no projeto, construção e manutenção do meio físico, deverão apreender o Desenho Universal e a Acessibilidade para Todos na sua cultura de trabalho, pelo que há necessidade de envolver os estudantes do ensino superior em projetos sociais para garantir perceção da importância ética desta abordagem.

Perante este contexto, a partir do ano letivo de 2001/2002 o programa da unidade curricular de Estradas e Arruamentos da Licenciatura em Engenharia Civil da então Escola Superior de Tecnologia, atual Instituto Superior de Engenharia, da Universidade do Algarve, passa a conter o conceito e os princípios do Desenho Universal e a ser obrigatório a realização de um trabalho teórico/prático sobre as normas básicas para uma



acessibilidade para todos, tendo como suporte o Regime Jurídico Nacional da Acessibilidade.

O Decreto-Lei 123/97 de 22 de Maio determinava uma progressiva eliminação de barreiras urbanísticas e arquitetónicas nos edifícios públicos, equipamentos coletivos e via pública, mas apresentava alguma insuficiência de soluções técnicas. Mais tarde, com o Decreto-Lei 163/2006 de 8 de Agosto, estabelecem-se as condições de acessibilidade a satisfazer no projeto e na construção de espaços públicos, equipamentos coletivos, edifícios públicos e habitacionais.

Num contexto de aula expositiva é adotado o paradigma da inclusão social, são apresentados os conceitos e os princípios de Desenho Universal e de Acessibilidade para Todos, é desenvolvido o enquadramento legislativo, apresentam-se soluções técnicas propostas no Guia da Acessibilidade e Mobilidade para Todos desenvolvido por Teles *et al.* (2008), bem como relatam-se estudos nacionais e internacionais. Apresentam-se os objetivos do trabalho individual, assegurando que todos apreendam este conhecimento, e a área e tema objeto de estudo. Os trabalhos passam a ser desenvolvidos num processo exploratório que requer trabalho de campo, pesquisa bibliográfica e a consideração de soluções técnicas do Guia referido ou a proposta de pormenorização de elementos do edificado com recurso a desenho assistido por computador.

Uma vez finalizados os trabalhos, os alunos expõem oralmente o seu trabalho, num processo de partilha de informação, especificando como devem projetar sem barreiras físicas para uma sociedade inclusiva, seguindo a nova abordagem da acessibilidade para todos, e justificam as soluções técnicas encontradas. Apresentam pormenorização de passeios livres de obstáculos, travessias pedonais com rebaixamentos de lancis, rebaixamento de separadores centrais entre vias de tráfego, rampas, escadas, terminais de transportes e paragens de autocarro, pavimentação tátil para cegos e ambliopes, meios de transporte acessíveis, casas de banho, mobiliário urbano, entre outros.

Alguns destes trabalhos permitiram o envolvimento destes estudantes do ensino superior politécnico em projetos sociais.

Nos trabalhos propostos aos alunos identifica-se, atualmente, uma evolução temática de enquadramento da Acessibilidade para Todos na realidade social portuguesa.

Nos primeiros anos letivos (2001 a 2006) em face da omissão de soluções técnicas no Decreto-Lei 123/97 de 22 de Maio, houve a preocupação em desenvolver pormenorização técnica de travessias pedonais, rampas e paragens de autocarro acessíveis (vieram a ser consideradas numa publicação do Centro Português de Design (CPD, 2006).

Seguiu-se o contributo no âmbito da acessibilidade escolar nos Campus da Penha e de Gambelas da Universidade do Algarve e, mais recentemente, a acessibilidade da Escola EB 2,3 Paula Nogueira, Olhão, em que fez-se um diagnóstico e apresentaram-se propostas de soluções na acessibilidade dos espaços exteriores e interiores.

No ano letivo 2007/08, os alunos desenvolveram um trabalho inovador sobre acessibilidade inclusiva em que elaboraram coletivamente um estudo prévio de um Corredor Pedonal Acessível para Todos, proposto pela Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO) no âmbito do processo de participação pública do Plano de Mobilidade Sustentável de Faro, integrado no Projeto Mobilidade Sustentável desenvolvido pela Agência Portuguesa do Ambiente. O trabalho desenvolvido pelos alunos foi interativo, pois envolveu sistematicamente a Delegação do Algarve da ACAPO e um grupo de munícipes com deficiência visual, trabalhando todos juntos. Resultou num envolvimento contínuo dos *stakeholders* na tomada de decisão técnica, que possibilitou uma participação ativa no processo de planeamento e projeto, através da discussão do diagnóstico e da contribuição para soluções técnicas válidas para todos, e para os cegos, em particular. Em termos de aprendizagem, este processo foi inovador e muito enriquecedor para os alunos, pelo entendimento, experimentação e pela aquisição de competências, já que se aperceberam do modo de vida das pessoas com deficiência visual e tiveram a possibilidade de integrar os seus conhecimentos técnicos com as ideias destes cidadãos, que têm uma perceção da realidade diferenciada e que deve de ser atendida numa ótica de planeamento e projeto participado. Este trabalho veio a ser considerado na publicação Manual de Boas Práticas para uma Mobilidade Sustentável da Agência Portuguesa do Ambiente (Afonso & Rosa, 2010).

Nos anos letivos seguintes focalizou-se para a temática da Acessibilidade para Todos num contexto de Regeneração Urbana de Centros Históricos. Em 2012 os alunos elaboram *posters* para integrar no IV Seminário em Sinalização e Segurança Rodoviária organizado pela Associação Portuguesa de Sinalização e Segurança Rodoviária e pelo Instituto Superior de Engenharia, que decorreu em 12 de outubro de 2012.

Nos dois últimos anos letivos a temática convergiu para o Turismo Acessível, diagnosticam-se barreiras urbanísticas e arquitetónicas e encontram-se soluções técnicas de Acessibilidade para Todos para os terminais de transportes, paragens de autocarro, agências de turismo, percursos culturais pedonais, edifícios históricos, equipamentos culturais e instalações hoteleiras.

Espera-se que estas experiências no ensino superior desenvolvidas na Universidade do Algarve, relativas à educação, formação e sensibilização do Desenho Universal no meio edificado, tenham proporcionado aos alunos de Engenharia Civil, o conhecimento, as competências e os valores necessários para assumir a responsabilidade social de construir espaços urbanos universalmente acessíveis, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **Referências Bibliográficas**

- Afonso, J. & Rosa, M. (2010). Corredor Pedonal Acessível para Todos definido pela ACAPO na cidade de Faro. In APA (ed.): *Manual de Boas Práticas para uma Mobilidade Sustentável*, Volume II. (pp. 203-208).. Amadora: Agência Portuguesa do Ambiente, Autoridade Nacional de Segurança Rodoviária, Direcção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano, Instituto da Mobilidade e dos Transportes Terrestres, CESUR e outros Centros Universitários.
- CPD. (2006). *Experiências de Ensino do Design Inclusivo em Portugal*. Centro Português de Design.
- Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design, Version 2.0*. Raleigh: North Carolina State University - The Center for Universal Design. USA. By Connell, B. R.; Jones, M.; Mace, R.; Mueller, J.; Mullick, A.; Ostroff, E.; Sanford, J.; Steinfeld, E.; Story, M. & Vanderheiden, G. [http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs\\_p/docs/udffile/chap\\_3.pdf](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/udffile/chap_3.pdf) (disponível em 16/10/2014).
- Comissão Europeia. (2003). *Conceito Europeu de Acessibilidade*. <http://www.eca.lu>. (disponível em 28/03/2014).
- Conselho Europeu. (2001). *Resolução ResAP (2001) 1: Sobre a introdução dos princípios de desenho universal nos programas de formação do conjunto das profissões relacionadas com o meio edificado*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Teles, P.; Pereira, C. & Silva, P. (coord.). (2008). *Acessibilidade e mobilidade para todos: Apontamentos para uma melhor interpretação do DL 163/2006 de 8 de Agosto*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

# Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior

Ilda Cecília Moreira da Silva<sup>1</sup>

Vânia de Oliveira Ananias<sup>2</sup>

## Resumo

Esse trabalho é fruto de investigações despertadas no programa de mestrado, de inquietações decorrentes de anos dedicados à educação e da preocupação com a não aprendizagem de alunos que de alguma forma se apresentam com características diferentes de aprendizagem. O cenário atual da educação reforça a urgência dessa discussão. Dados do Censo Escolar Nacional apresentam o crescente número de pessoas com necessidades educacionais especiais desde a educação infantil, e de forma expressiva, ao ensino superior. Para efeito da pesquisa bibliográfica, se fez necessário o recorte delimitando segmento do ensino superior como foco de investigação. A atuação profissional na orientação acadêmica trouxe a necessidade de melhor atender os estudantes no sentido de apoiar e orientar o acesso, a permanência e a participação na vida universitária. Contribuir para a qualidade da intervenção acadêmica de alunos com NEE, oferecendo ao professor suportes e reflexões pedagógicas que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, conduzem o propósito desse trabalho. Adotando a metodologia da revisão integrativa, a pesquisa aponta como fatores a serem considerados diante da inclusão no ensino superior: a importância da formação docente como suporte para a ressignificação da prática docente; a necessidade da criação de centros especializados de apoio aos estudantes com NEE e por fim destaca a importância da conscientização da comunidade acadêmica diante da inclusão. Como produto apresentamos um manual que se propõe a oferecer reflexão, terminologias, conceitos e práxis inclusivas em sala de aula. Concluímos que alavancar esforços para a formação docente e a democratização do ensino são processos fundamentais para a efetivação de instituições de ensino verdadeiramente inclusivas.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; necessidades educacionais especiais; formação continuada; inclusão.

---

<sup>1</sup> Centro Universitário de Volta Redonda- UniFOA, [ilda.silva@foa.org.br](mailto:ilda.silva@foa.org.br)

<sup>2</sup> Centro Universitário de Volta Redonda- UniFOA, [vania.ananias@foa.org.br](mailto:vania.ananias@foa.org.br)

## **Referências Bibliográficas**

- Glat, R., Ferreira, J. R., Oliveira, E. S. G. & Senna, L. A. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003, disponível em:<[www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html)> Acessado em: 10 Nov. 2003.
- Stainback, S. & Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Warnock et al. (1978). Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

# Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma reflexão acerca da inclusão do Estudante com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a partir da legislação<sup>1</sup>

Maria Zélia de Santana<sup>2</sup>

Preciosa Fernandes<sup>3</sup>

## Resumo

As alterações normativas sobre educação inclusiva ocorridas nas últimas décadas, no âmbito internacional, nacional e local, congregam uma variedade de políticas públicas de educação, possibilitando um espaço alargado em pesquisas acadêmicas, nos mais diversos campos, embora reconhecendo a necessidade de ampliar as invesgações no campo da educação superior. Neste artigo, constitui objetivo analisar o conjunto de dispositivos legais definidores de políticas públicas de educação inclusiva de estudantes com necessidades educacionais especiais – NEE com foco no Ensino Superior no Brasil, sinalizada por uma abordagem do ciclo de políticas (Bowe, Ball, Gold, 1992). Em termos metodológicos, recorre-se à análise de documentos internacionais, impulsionadores dos textos nacionais. Sob esta perspectiva, as questões discutidas revelaram-se adequadas para compreensão da dinâmica estabelecida pelos movimentos internacionais e seu papel na reformulação das políticas públicas de educação, no contexto nacional.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Ensino Superior; Estudante com Necessidades Educativas Especiais.

## 1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre políticas públicas de educação inclusiva voltados ao estudante com necessidades educacionais especiais (NEE) ganharam relevo no âmbito internacional, nacional e local, se constituindo em um rico instrumento de investigação científica, nas últimas décadas.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no I Seminário Internacional em Direitos Humanos e Escola Inclusiva: construindo boas práticas. Portugal/Algarve: 2014.

<sup>2</sup> Estudante sanduiche na FPCEUP com pesquisa financiada pela CAPES, Doutoranda UFPE- [mzeliasantna@hotmail.com](mailto:mzeliasantna@hotmail.com)

<sup>3</sup> Orientadora sanduiche FPCEUP-Portugal- [preciosa@fpce.up.pt](mailto:preciosa@fpce.up.pt)

Particularmente, a educação inclusiva como um discurso emergiu a partir da década de 1990, passando a ser adotada em publicações em largas escalas, no contexto internacional, com fortes influências nos contextos da produção dos textos nacionais e na sua reinterpretação no contexto da prática (Bowe, Ball & Gold, 1992). De modo gradativo, o discurso de uma educação inclusiva foi se fortalecendo nos anos subsequentes, tendo como base declarações internacionais ao sinalizar aos estados-membros que “incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, prefácio).

Convém salientar que essa luta que traz no núcleo central a educação como um direito, ratificada na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais - Declaração de Salamanca de 1994, vem sendo bandeira dos movimentos sociais e de direitos humanos, a frente, entidades não-governamentais e governamentais, associações de pessoas com necessidades especiais e pais, para citar alguns. Essa visão assumiu uma grande “centralidade, sobretudo por ter sido assimilada pela linguagem da legislação e do discurso político” (Rodrigues, 2003, p.9), orquestrada por organizações internacionais<sup>1</sup>. Assim posto, a política de educação inclusiva veicula a ideia de que a inclusão tem por base a educação como bem público e como direito humano fundamental (Borges, 2009), não isentando desse direito a educação superior, que vem sinalizada na Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, em 2008 e pela Conferência Mundial sobre Ensino Superior, de 2009.

Essas questões, acima referidas, compõem a base da educação inclusiva, necessitando de mudanças estruturais, do ponto de vista das políticas públicas em educação, parecendo ser, na atualidade, um grande desafio da humanidade.

Do ponto de vista de Azevedo (2004) tratando das questões da educação como políticas públicas e que envolve direitos fundamentais, esclarece que em uma mobilização que caracteriza-se o movimento em prol da inclusão, há, segundo a autora, a possibilidade de “chances iguais que têm todos os indivíduos de participar do processo político, na condição de cidadãos” (p. 25), além de influenciar na “formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação” (p.60). Na mesma esteira, Gomes e Oliveira (2012), ressaltam a participação como um processo democrático. Segundo eles, é possibilitar a ascensão de vozes, demandas e interesses daqueles que historicamente foram ou são excluídos do processo da formulação das políticas públicas (p.25).

---

<sup>1</sup> UNESCO, Banco Mundial, a OCDE, FMI, entre outros

À luz desses e outros entendimentos tomamos como base as idéias iniciadas por Ball e colaboradores (1992) ao argumentarem que uma política é texto e discurso, isto é, “enquanto espaços de enunciação e de expressão que se afectam mutuamente” (Fernandes, 2007, p. 191) Nessa esteira é que pretendemos focar nosso estudo para compreender as políticas públicas de educação inclusiva, com foco na legislação brasileira.

Assim, para compreendermos essa proposta política no Brasil, torna-se necessário apontar a força dos movimentos internacionais dos últimos anos influenciando diretamente as políticas públicas nacionais, sinalizadas por mudanças significativas de concepções e de marcos legais. Ou seja, reconhece-se a existência de um movimento circular contínuo, dentro do qual as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem, inicialmente, em três contextos principais: o *contexto da influência*, o *contexto da produção de textos* e o *contexto da prática*, podendo promover, por um lado, avanços, e por outro, retrocessos, desvios e contradições, rupturas e continuidades.

Ancorado no referencial teórico-metodológico da abordagem do ciclo de política e a partir da própria pesquisa que estamos a realizar sobre políticas públicas de educação inclusiva na educação superior, concentramos neste artigo uma análise dos contextos de influência e de produção de textos.

Ao indentificar esse campo de análise, destacamos a relação entre a política de educação inclusiva como direito e o papel da Universidade frente a esse novo desafio, tendo em vista esta ter em sua trajetória um papel seletivo, exclusivo e para poucos. Anuncia-se assim uma reflexão em relação ao papel que deve assumir as instituições de educação superior na atualidade. Do ponto de vista de Chauí (2003), a Universidade para ser considerada uma instituição social precisa arcar com o seu papel de forma cada vez mais efetiva tendo em vista a concretização de um novo paradigma de política educacional, conforme desenhada nos últimos movimentos internacionais em prol de uma educação como direito.

Assim posto, interessa-nos compreender, no conjunto dos dispositivos legais, uma perspectiva de efetivação de uma política pública de educação inclusiva voltada para atender aos estudantes com NEE no Ensino Superior no Brasil. Estarão os dispositivos legais que estruturam as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil sinalizando nessa direção? Que relação poderemos estabelecer entre o contexto de influência e o contexto de produção de texto nacionais que tratam da inclusão do estudante com NEE na educação superior? O que sinalizam esses documentos?



Em termos metodológicos a “Policy Cycle Approach”, traduzida como “Abordagem do Ciclo de Políticas”, envolve uma diversidade de procedimentos de coletas de dados. Entretanto, para essa pesquisa, como referimos, partimos para compreender os discursos contidos nos e recorreremos à análise de textos e documentos oficiais internacionais e que influenciam ou orientam as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

Para isso, analisamos os sentidos de inclusão enunciados nesses documentos e sua influência nas políticas públicas. Constatou-se que as questões discutidas se revelaram adequadas para a compreensão da dinâmica estabelecida pelos movimentos internacionais, seu papel na reformulação das políticas públicas de educação, no contexto da produção de texto nacional, embora reconhecendo fortes críticas (Ball, 2011, Garcia, 2008) que fazem em relação às diferentes condições de viabilização em diversos países, em função de desigualdades concretas. Em termos prospectivos, podemos considerar que as idéias que fundamentam e impulsionam o surgimento de uma política inclusiva, enquanto discurso, devem induzir a pertinente demanda que se coloca na educação do estudante com NEE, à luz de mudanças no contexto global.

## **2. SITUANDO A TEMÁTICA NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA**

O contexto de influência é entendido como correspondendo a um momento em que, normalmente, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para uma política ser codificada a partir de embates, acordos, tratados, convênios, cooperação, recomendações, declarações (Ball et al,1992; Ball, 1994).

Essa abordagem, defendida pelos autores, fundamenta-se no entendimento de que é no *contexto da influência* onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos, através da circulação de idéias em formato de “constante processo de empréstimo de políticas” (Ball, 2001, p.102) sendo, segundo Bernstein (1996), recontextualizadas e reinterpretadas nos diferentes textos pela circulação. Logo, há uma migração de políticas internacionais que “são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação” (Mainardes, 2006, p.52) na tentativa de “construir propostas hegemônicas em meio ao processo complexo de articulação discursiva que envolve tensões e conflitos” (Dias & Lopes, 2009, p. 83).

Para compreender o contexto que fez emergir o discurso e os textos para a atual política de educação inclusiva com vista à garantia de direitos ao estudante com NEE

ascender ao ensino superior, identificamos, em alguns documentos internacionais<sup>1</sup>, intencionalidades de uma proposta de políticas públicas de educação inclusiva, recontextualizada no Brasil, por um conjunto de leis, decretos, portarias, resoluções, entre outros. Esses discursos, reinterpretados à luz dos marcos legais, perpassam alguns documentos orientadores<sup>2</sup> que toma como base não só a Declaração de Salamanca, 1994, mas traz, principalmente, o princípio da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 30 de março de 2007, obtendo equivalência de Emenda Constitucional<sup>3</sup>, por força do Decreto Legislativo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

No documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, 2008, toma como fundamentos os preceitos da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 2007, este último, defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

De acordo com Ball (1994), como já referendado, é no *contexto de influência* onde as políticas públicas são iniciadas, os discursos são construídos, os grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas públicas em educação e, onde, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para uma política pública. Assim, nos mobiliza para entender como estão sendo vistos na produção dos textos nacionais a partir do marco referencial que compõe a política pública de educação inclusiva de estudantes com NEE na educação superior.

### **3.REFLETINDO A TEMÁTICA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO**

Como salienta Ball (1992,1994) a política como texto refere-se às ações que buscam desenvolver ideias, concepções e práticas, legalmente estabelecidas nos documentos oficiais, entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, permitindo múltiplos níveis de interpretações e traduções. É, na verdade, uma representação codificada de maneiras complexas, permitindo uma pluralidade de leituras, em função da pluralidade de leitores.

---

<sup>1</sup> Serão visto no quadro 1.

<sup>2</sup> Serão vistos no quadro 2.

<sup>3</sup> Ver Art. 5º, §3º da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Trata-se de um contexto em que a autoria política de textos oficiais que regulamentam determinado tema educacional são elaborados e expresso através de leis, decretos, pareceres, orientações, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros no qual procuram agregar, em si, significados diferenciados, até mesmo contraditórios, que podem produzir documentos com sentidos diversificados.

Na mesma esteira, Garcia (2008) aborda a questão do discurso internacional sobre a inclusão educacional, referindo-se aos movimentos protagonizados pelos organismos internacionais (Unesco, ONU, Banco Mundial, entre outros). Nesse aspecto vem salientar que:

(...) os documentos são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemple condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizem uma adesão dos diferentes países às mesmas ideias, numa perspectiva de formulação de consensos na presença de desigualdades (p. 14).

Tratando da mesma questão, Lopes e Dias (2009, p. 85), vêm argumentar que “quanto mais heterogêneos os discursos, maiores as possibilidades articulatórias, favorecendo a constituição de alianças e do projeto hegemônico” que vai repercutir diretamente no contexto da prática, por meio da criatividade dos atores que atuam nesse contexto.

A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22).

Nesse contexto, conforme entendimento de Fernandes (2007, p. 17) é

“onde o poder central propriamente dito – o governo, através dos ministérios e dos serviços centrais -, em estreita articulação com o contexto de influência, e o que nele for decidido, elabora os textos políticos, produzindo documentos de enquadramento legal e documentos orientadores”.

No caso da nossa pesquisa, o contexto da produção de texto refere-se aos documentos orientadores das políticas públicas de educação inclusiva estabelecida para o estudante com NEE na educação superior no Brasil e que vem gerando diversos entendimentos nos últimos anos, no contexto da prática. Discutir essa questão no contexto da produção de textos, será nossa próxima tarefa. Assim posto, mapeamos e analisamos um conjunto de documentos que fundamentam as políticas públicas de educação inclusiva situando as intencionalidades veiculadas, a partir do contexto de influência, fruto de movimentos internacionais que refere-se sobre a inclusão do estudante com NEE na educação superior.

#### 4. DISCUTINDO OS DOCUMENTOS

##### 4.1. Contexto de influência

Nossa proposta nessa seção é apresentar as intencionalidades atribuídas por alguns documentos internacionais que sinalizam intencionalidades de inclusão dos estudantes com NEE na educação superior e que serviram de influências para as políticas públicas no âmbito nacional. Uma síntese dessa análise é apresentada no quadro 1

**Quadro 1:** Intencionalidades de inclusão em documentos Internacionais:

Ano	Documentos	Intencionalidade
1982	Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (ONU)	Os Estados Membros <u>devem oferecer</u> às pessoas portadoras de deficiência a possibilidade de acesso ao ensino superior.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO)	É preciso <u>tomar medidas que garantam</u> a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade Declaração de Salamanca (ONU)	O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais <u>deveria</u> incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível.
2007	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU)	Os Estados partes <u>assegurarão</u> que as pessoas com deficiência <u>possam</u> ter acesso ao ensino superior em geral. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.
2008	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO)	<u>garantir o acesso e a permanência</u> em condições equitativas e com qualidade para todos e todas, e imprescindível, portanto, para integrar à educação superior setores sociais como, pessoas portadoras de necessidades especiais.
2009	Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO)	<u>Garantir acesso</u> igual para grupos, minorias, com habilidades especiais. A Educação Superior como um bem público.

Grifo nosso.

Consideramos que os primeiros documentos expressam uma indicação normativa sinalizada pelas expressões: “devem oferecer”; “é preciso tomar medidas que garantam”; “deveriam incluir” e “possam ter acesso”. Embora considerando estes enunciados como orientações para formulação de política pública de educação inclusiva, observam-se características de intencionalidade discursivas centradas na garantia de acesso. Só a partir de 2008, sinalizada pela Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, em que o Brasil foi signatário, a questão da permanência do estudante com NEE passou a receber uma atenção nos discursos legais.

Verifica-se emergir um discurso que aponta para uma proposta de ação afirmativa no tocante à implementação de políticas inclusivas, que parece legitimada pelas expressões: “garantir o acesso e a permanência”; “garantir acesso igual para grupos, minorias com habilidades especiais”.

Com os sucessivos enquadramentos legislativos, verificamos reflexos positivos provocados pela Convenção Internacional, de 2007. Ela prevê uma lista de comportamentos que cada Estado signatário deve seguir, sob pena de violar um tratado internacional de direitos humanos, o que no Brasil, como mencionado, foi promulgado como valor de emenda constitucional, um marco na história da pessoa com NEE no tocante a conquistas de direitos sociais, políticos, econômicos e educacionais.

A seguir tratamos de identificar documentos que contribuem para sinalizar a efetivação de uma proposta de políticas públicas com foco na inclusão de estudantes com NEE na educação superior. Como referência para essa investida procura-se estabelecer uma relação entre o *contexto de influência* e o *contexto de produção de texto* nacionais, para mais uma vez, compreender o que sinalizam esses documentos.

#### **4.2. Contexto de produção de texto nacionais**

No Brasil, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, passando, obviamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) e outros referenciais normativos que garantem o acesso e a permanência do estudante com NEE no ensino superior e que estão sendo tratados, particularmente, através da implementação de alguns programas federais.

Tendo em vista o Brasil ter assumido compromissos com organismos internacionais que protagonizaram alguns movimentos em prol da inclusão social e educacional, a exemplo da UNESCO, Banco Mundial entre outros, começa emergir programas e ações

que passaram a estabelecer metas para a ampliação do acesso de grupos, até então excluídos, visando minimizar o caráter, tradicional e excludente do ensino superior.

A especificidade da legislação aponta para a existência de programas implementados pelo governo federal como política de democratização do acesso e que se processa através de quatro programas identificados, conforme expresso no quadro 2.

**Quadro 2.** Programas implementados pelo governo federal e suas intencionalidades como política de democratização do acesso a educação superior,

ANO	DOCUMENTO	INTENCIONALIDADE
Medida Provisória nº 213, 2004 e convertida na Lei nº 11.096, de 2005	Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Brasil)	Programa Universidade para Todos (Prouni) concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior. O candidato deve satisfazer a pelo menos uma das condições: (...) ser pessoa com deficiência;
Decreto nº 6.096, 2007	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Brasil)	(...) Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, nas universidades federais.
Lei nº 10.260, de 2001	Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Brasil)	Destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano.
Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008	Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) (Brasil)	Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Focando a análise na legislação nacional dirigida à educação superior quanto às suas intencionalidades educacionais, construímos a síntese referenciado no quadro 3, especificamente para atender o estudante com NEE.

**Quadro 3.** Legislação de educação inclusiva para a educação superior

ANO	DOCUMENTOS	INTENCIONALIDADE
1994	Portaria 1.793 (MEC)	<u>recomendar</u> a inclusão da disciplina Aspectos Ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais; <u>recomendar</u> a inclusão de conteúdos nos cursos do grupo de Ciência da Saúde; <u>recomendar</u> a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação
1996	Aviso Circular 277(MEC)	<u>execução adequada</u> de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que <u>venham a alcançar</u> níveis cada vez mais elevados; <u>ajustes necessários</u> em três momentos: na elaboração do edital; no momento dos exames vestibulares e no momento da correção das provas; <u>que seja viabilizado</u> o acesso desses candidatos ao 3º grau
2003	Portaria 3.284 (MEC)	<u>assegurar</u> aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino superior
2005	Decreto 5.626(Brasil)	a Libras <u>deve ser</u> inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia; <u>constituir-se-á</u> em disciplina curricular optativa nos demais cursos
2007	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (MEC)	a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que <u>promovam o acesso, a permanência</u> e a participação dos alunos; que <u>devem</u> ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de <u>todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão</u>
2013	Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação <i>in loco</i> do Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior.(INEP;MEC)	<u>servir de subsídio</u> diante dos avaliadores de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com AEE; <u>Dotar</u> as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade; <u>assegurar</u> não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reflexos positivos são provocados nos cenários internacional e nacional, desta vez, com o envolvimento dos atores representantes das lutas em prol da inclusão, aqui incluindo os grupo de pessoas com NEE visualizada a partir da Declaração de Salamanca, em 1994 e da Convenção Internacional de 2007. Verifica-se que as primeiras diretrizes aparecem logo após a Declaração de Salamanca com uma portaria que não repercutiu positivamente e só a partir no novo milênio é que pareceu significar uma opção e uma intenção política pela construção de uma proposta de um sistema de educação inclusivo.

Embora legitimada pela Constituição de 1988 e da LDB de 1996, o acesso à universidade só vem se transformar em políticas públicas nesse novo milênio, através de programas de democratização do ensino superior, o que constitui um avanço efetivo.

O Programa Incluir, 2004, traz como base a permanência, com propostas específicas de quebras de barreiras pedagógica, arquitectónica, atitudinais, comunicacional, entre outras, que se sobrepõem ao ingresso, superadas quando obedecidas as normas de acessibilidade. Ressalva-se a necessidade de envolver todos nesse processo, como forma de prevenção de uma inclusão negativa, pois, como sublinha Ball (2002), as principais mudanças de uma proposta política ocorrem no contexto da prática. Parece-nos, assim, inevitável a implementação de políticas públicas de acessibilidade que respondam à diversidade que emerge dessa perspectiva (Santana, et al., 2014). O estudo aponta uma tendência inclusiva nos documentos elaborados para a educação superior de modo mais afirmativo, incisivo e diretivo. Podemos considerar que as idéias que fundamentam e impulsionam o surgimento de uma política inclusiva, enquanto discurso, devem induzir a pertinente demanda que se coloca na educação do estudante com NEE, à luz de mudanças no contexto global. Aqui podemos considerar que, no contexto de influência global e internacional, a emergência de uma política pública de educação inclusiva para o estudante com NEE pode ser visualizado a partir da Declaração de Salamanca (1994) como um movimento esportador das políticas públicas inclusivas. Verificam-se influências de mudanças significativas na organização da educação no Brasil à luz dessa declaração, sobretudo em função da inclusão na escola regular do estudante com NEE em todos os níveis de ensino.



## Referências Bibliográficas

- Azevedo, J.L. de (1997). *A educação como política pública* (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados.
- Borges, M. C. A.(2009). A educação superior numa perspectiva comercial. A visão da Organização Mundial do Comércio. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Recife/ PE.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*.
- Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. (1992) *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- \_\_\_\_\_. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga:Portugal.
- \_\_\_\_\_.(2011). Ball, S. J. & Mainardes, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Bernstein, B. (1996). *Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes.
- Brasil.(1988). *Constituição Federal*. Brasília, Distrito Federal.
- \_\_\_\_\_. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Brasília, Distrito Federal.
- \_\_\_\_\_. (1994). Portaria 1.793 necessidade de complementar os currículos de formação de docentes. Brasília:DF.
- \_\_\_\_\_. (1996). Aviso Circular 277. MEC. Brasília: Distrito Federal.
- \_\_\_\_\_. (2003). Portaria 3.284. MEC. Brasília: DF.
- \_\_\_\_\_. (2005). Decreto 5.626. MEC.Brasília: DF.
- \_\_\_\_\_. (2007). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.MEC. Brasília: DF.
- \_\_\_\_\_. (2013). Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior.MEC: Brasília: DF.
- \_\_\_\_\_. (2004). Medida Provisória nº 213, 2004. Brasília: DF.
- \_\_\_\_\_. (2007). Decreto nº 6.096. Brasília: DF
- \_\_\_\_\_. (2001). Lei nº 10.260. Brasília: DF.
- \_\_\_\_\_. (2004). Decretos nº 5.296. Brasília: DF.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*.
- Dias & Lopes (2009). Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*.Rio de Janeiro.

- Fernandes, P. (2007). *O currículo do ensino Básico em Portugal: políticas, Perspectivas e Desafios*. Tese de doutoramento. FPCEUP. Porto.
- Garcia, R. M.(2008). *Políticas Inclusivas na Educação: do global ao local*. Porto Alegre: Mediação.
- Gomes, A. M. & Oliveira, J. F. (org.) (2012). *Reconfiguração do campo da educação superior*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, São Paulo,Campinas.
- ONU. (2007). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU)*.
- \_\_\_\_\_. (1948). *Declaração dos Direitos Humanos*.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes*.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Convenção da Guatemala*.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*
- UNESCO.(1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.
- \_\_\_\_\_. (2008).*Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe*.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior*.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva- As Boas e as Más Notícias*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Santana,M. Z. et. al. (2014). *Dispositivos legais: educação superior e inclusão da pessoa com deficiência no Brasil*. Braga, Portugal.

# La interacción entre estudiantes inmigrantes y autóctonos. Estudio de caso.

M<sup>a</sup> Luisa Fernández Serrat<sup>1</sup>

M<sup>a</sup> José Carrasco Macías<sup>2</sup>

## Resumen

La incorporación de alumnado extranjero a las aulas escolares, debida al incremento de la inmigración, ha dado lugar a distintas estrategias organizativas en los centros y, sobre todo, ha provocado modalidades nuevas de socialización y de interacción entre el alumnado de los mismos. Si la diversidad cultural ha dado lugar a un nuevo escenario de actuación para el profesorado que ha debido enfrentarse a situaciones desconocidas, es lógico suponer cómo habrán sido de problemáticas para los estudiantes adolescentes extranjeros. A los grandes cambios a que se ven sometidos cuando llegan a otro país, se une la incertidumbre de la etapa que viven.

Esta investigación que presentamos, que forma parte de otra más amplia<sup>3</sup>, tiene como principal objetivo el análisis de los procesos de interacción socioeducativa que vinculan a la población inmigrante con la población de acogida, en un intento de proporcionar a los agentes implicados orientaciones para el diseño de políticas de educación intercultural. Por ello el contexto de investigación ha sido el escolar, concretamente cuatro centros públicos de Educación Secundaria de la provincia de Huelva (los datos correspondientes a uno de ellos son los que se presentan en este trabajo). En cuanto a los participantes, y a pesar de que nuestro interés se centra en el alumnado, nos pareció relevante también el tener en cuenta las opiniones de los equipos directivos, del profesorado y de las familias acerca de la interacción entre ambos colectivos (inmigrante y autóctono).

El proceso de recogida de información se hizo a través de estancias en los centros. A partir de notas de campo sobre observaciones realizadas, de análisis de documentos y de conversaciones informales con las personas implicadas, procedimos a realizar entrevistas formales y un cuestionario, la escala de Sensibilidad Intercultural. A partir de aquí se procedió a entrevistar en grupo a los estudiantes (no más de diez), a organizar un grupo de discusión formado por orientadores y a los registros visuales, mediante fotografías.

---

<sup>1</sup> Universidad de Huelva. España

<sup>2</sup> Universidad de Huelva. España

<sup>3</sup> Los estudiantes de Secundaria ante la diversidad cultural: Aprendizaje, construcción y representación del discurso intercultural (Proyecto I+D: EDU2008-05539, dirigido por el Dr. Coronel de la Universidad de Huelva. España)

Confiamos en que los resultados obtenidos amplíen el conocimiento sobre los modos de gestionar los asuntos relacionados con la sociedad multicultural y contribuyan a mejorar la competencia intercultural de los adolescentes. En suma, lo que esperamos es contribuir a lograr mayores cotas de justicia social y avanzar hacia la auténtica igualdad educativa.

**Palabras claves:** inmigrante, culturización, multiculturalidad, integración

**Palabras chaves:** imigrante, culturação, multiculturalismo, integraçao

## INTRODUCCIÓN

El componente multicultural está presente en todos los aspectos sociales sobre todo teniendo en cuenta el incremento en el número de inmigrantes durante los últimos años. De ahí que las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural esté presente en múltiples debates y sea objeto de atención en las políticas sociales de los países.

Concretando esta vivencia en las organizaciones educativas, este trabajo parte de la convicción de que de todas las personas implicadas en un centro educativo, son los estudiantes los que más vivencian la realidad cultural del mismo. Bajo esta premisa, hemos intentado conocer más sobre el papel protagonista de la escuela en cuanto al desarrollo de una cultura de tolerancia y de igualdad. Además, nos interesa profundizar en las formas en que los adolescentes pueden participar y gestionar los intereses de una sociedad multicultural.

En las sociedades occidentales, el inmigrante, durante muchos años, ha sido considerado y tratado como un trabajador, lo que ha provocado modificaciones en políticas de bienestar o de vivienda. Fue en los años setenta cuando empiezan a interesar también las cuestiones relacionadas con la igualdad social y la asimilación cultural. Es entonces cuando van apareciendo estudios cualitativos de experiencias interculturales que se interesan por la perspectiva que tienen los individuos de esos grupos (Phillion, Fang y Connelly, 2003).

En Andalucía (España), el número de extranjeros matriculados ha ido aumentando desde el año 2000 hasta el 2009. En total, el alumnado extranjero escolarizado en el país asciende a 700.000 (MEC, 2011), siendo la Educación Primaria la etapa que cuenta con mayor número y representando el 10.35% del total. Esta escolarización se realiza mayoritariamente en los centros públicos y los países de procedencia son Marruecos, Ecuador y Rumanía.

Independientemente de las cifras, el fenómeno de la integración de los adolescentes extranjeros en los centros es complejo y suscita curiosidad el conocer cómo viven esta escolaridad y cómo se incorporan a ella. Debe tenerse en cuenta que viven una etapa con características muy especiales, en la que precisan autoafirmarse, diferenciarse de los demás y construir su propia identidad (Bartolomé, 2001). Esta situación se ve agravada por el tránsito que deben hacer estos chicos y chicas por unas etapas educativas con diferentes culturas pedagógicas, además de otros factores relacionados con sus experiencias familiares y condiciones de vida. De ahí que algunos de ellos la vivan como un proceso selectivo que no siempre culmina con éxito y da lugar a que muchos de ellos terminen abandonando la escuela.

Encontrarse en un contexto con diferente cultura, distinto idioma y distintas situaciones de partida configura una problemática seria para los adolescentes que se ven inmersos en un proceso de aculturación. Asimismo se trata de un nuevo escenario para las familias y para los profesionales que los acogen. De ahí que despierte interés el analizar esta perspectiva desde el ángulo de la población de acogida (Leong, 2007). La investigación hasta ahora resalta que el grupo mayoritario desea que la minoría asimile la cultura dominante mientras que éstas acentúan la necesidad de preservar su cultura.

Las singulares características de esta convivencia de culturas se van desarrollando a través de un proceso de aculturación. Para Bochner (1982) existen cuatro formas de desarrollarse: la asimilación, la separación, la integración y la marginación. Por su parte, Bennet (2001) identifica cuatro áreas de investigación:

- Los aspectos curriculares
- La igualdad educativa y los procesos de enseñanza
- La competencia multicultural
- La igualdad social

Este trabajo se relaciona con la tercera línea, o competencia multicultural, considerándola como uno de los objetivos de la educación multicultural. Los estudiantes deben aprender a interaccionar con personas y grupos étnicos, racial y culturalmente diferentes a ellos, sobre todo porque los intentos de interacción entre culturas suelen estar presididos por actitudes negativas y prejuicios, desembocando en frustraciones en la mayoría de los casos. Partimos de la hipótesis que los estudiantes de Educación Secundaria su discurso intercultural lo aprenden, construyen y representan mayormente en el centro educativo, de ahí que la diversidad cultural no debe ser tratada como un

asunto “académico” sino mucho más. El escenario escolar es un marco único para analizar cómo el alumnado autóctono y el inmigrante vive y gestiona su diversidad cultural a través de sus propias narrativas y sus modos de comunicación.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Dado que la educación intercultural se encuentra arraigada en la antropología y la cultura, es comprensible que optemos por perspectivas cualitativas. Así, este estudio se orienta a través de una metodología cualitativa entendiendo que así se reflejará mejor la posición de los estudiantes respecto a la diversidad cultural. Dejamos voluntariamente en un segundo plano las cuestiones académicas, ya que los aspectos relacionados con la cultura no pueden aprenderse teóricamente. Encontrarse con otra cultura, dice Abdallah (2006) no es producto del conocimiento sino más bien es un acto de reconocimiento. Así, el concepto de cultura y de identidad emergen en las interacciones y son producto de discursos y relaciones. Por ello, empleamos la narrativa como medio de estudio para conocer cómo las personas se relacionan con el mundo y dan sentido a su experiencia (Phillion, 2002).

Hemos destacado la importancia del lenguaje y del diálogo para dar voz al colectivo de estudiantes extranjeros y recuperar su singularidad en contra de un tratamiento homogeneizador. Quisimos preguntarles, escucharles para acercarnos a sus representaciones a través del relato pero conocemos también la importancia de los mensajes no verbales y del ambiente donde se relacionan, de ahí que hayamos utilizado entrevistas, observaciones y grupos de discusión. También usamos la fotografía como método de recogida de información e intentando en todo momento que nuestra presencia en el centro como investigadores no influyera en las interacciones (Krueger, 2007).

### **Contexto**

El marco ha sido el contexto escolar, como escenario privilegiado para poder observar y comprender el proceso de interacción entre las personas (Gimeno, 2002). Dentro del centro, focalizamos nuestra atención en el colectivo de estudiantes, protagonistas del estudio, pero también en el equipo directivo, en el profesorado, las familias y servicios de apoyo, sin olvidar el propio curriculum. Sólo así podría complementarse y triangularse la información recogida

En Huelva, de un total de 5.339 alumnos y alumnas extranjeros escolarizados, son 1.607 los que se encuentran en Secundaria y más del 90% de éstos en centros públicos. Este alumnado procede de la Unión Europea, Norte de África y América del Sur.

Esta investigación se realizó en un instituto de enseñanza Secundaria de Huelva capital tomando como criterios el número y origen de la población inmigrante que acoge, la tradición en la educación intercultural, los proyectos de innovación en los que participa así como la facilidad en el acceso al mismo.

Comenzamos por reuniones informativas con el equipo directivo y sus orientadoras para que después ellos la llevaran al Claustro. Después mantuvimos reuniones con el colectivo de estudiantes protagonistas de este trabajo para explicarles nuestra propuesta y de ahí pasamos a seleccionar a los participantes tanto de la población inmigrante como de la población de acogida.

### **Recogida de información**

El proceso continuó con una serie de visitas al centro que nos permitió analizar sus Documentos oficiales, sobre todo los Planes Anuales y las Memorias de Fin de curso. Este análisis nos permitió conocer las acciones que se pusieron en marcha o las propuestas o iniciativas nuevas. Al mismo tiempo, mantuvimos conversaciones informales no sólo con los estudiantes sino con el profesorado u otros agentes relacionados con la dinámica del centro. A partir de este momento comenzó el trabajo concreto con los estudiantes. Lo hicimos mediante *Entrevistas en grupo* con un número siempre inferior a 10.

El uso de la *Fotografía* nos proporcionó una información relevante alrededor de la diversidad cultural. Fue un interesante proceso que pasó por las siguientes fases:

*Explicativa.* Les pedimos que por unos días se convirtiesen en reporteros de sus propias vidas. Se les sugirieron espacios, personas, momentos... Para ello les impartimos un taller a través del cual se les explicó, además del fin pretendido, el funcionamiento y aprovechamiento de la cámara que se le había proporcionado a cada uno de ellos.

*Trabajo de Campo.* Durante siete días el alumnado fue tomando fotos para después seleccionar cinco del total de las realizadas.

*Fase Reflexiva.* Celebramos una sesión en las que se les entregaron las fotos seleccionadas impresas en papel y se les pidió que acompañaran a cada una de ellas un breve texto explicativo.

### **Análisis de los datos**

La información recogida, de carácter cualitativo, fue sometida a un análisis de contenido. Se transcribió toda la información y se procedió a la selección de categorías, con objeto de identificar la consecución de los objetivos fijados. Para los datos visuales, se utilizó el Programa *Atlas. Ti* que trata las imágenes interpretadas como si de un discurso se tratase; aún así consideramos que la imagen, si bien es un dato expresivo, resulta ser difícil de catalogar.

## **RESULTADOS**

### **El contexto escolar**

El IES PPG tiene casi ochenta años de antigüedad, la mayor parte de ellos dedicado a la Formación Profesional. Hoy es de los centros de Huelva con una mayor oferta formativa: ocho ciclos formativos de grado medio y cuatro de grado superior además de la Secundaria obligatoria y el Bachillerato. En sus siete edificios alberga entre 800 y 900 alumnos con edades comprendidas entre 12 y 50 años de edad, con características, edades y procedencia muy heterogénea. Un grupo considerable de ellos tiene necesidades específicas de apoyo educativo o necesidades educativas especiales. La población inmigrante es de 42 alumnos y alumnas, de 13 nacionalidades y ninguno de ellos presenta alguna necesidad educativa destacada.

Aunque está cerca un barrio periférico de la ciudad con mucha población y bien equipado, su situación corresponde a una zona poco habitada por lo que el alumnado procede de las barriadas cercanas. La mayoría de la población se dedica al sector servicios y con una renta media-baja. Viven allí muchas familias inmigrantes integradas desde hace tiempo, cuyos hijos han nacido en nuestra ciudad. Los problemas sociales y familiares son escasos. Este número de alumnado inmigrante que tienen *aporta riqueza y diversidad a nuestro centro* (Plan de Centro, pp.2. caso 2.PPGOM). Las familias están organizadas en un AMPA (Asociación de Padres y Madres de Alumnos) con una directiva muy colaboradora con el centro, aunque la participación en general suele ser escasa.

Se perciben diferencias sociales según la etapa educativa que curse el alumnado y según estén en FP o Bachillerato. El alumnado de Formación profesional es diverso en edad, procedencia y situación social.

En cuanto al **profesorado**, en una plantilla que oscila entre los 80 y los 90, existe un importante número de profesores y profesoras (más de la mitad) que llevan muchos



años en el centro y el otro grupo es el profesorado interino que cambia con frecuencia. Ellos piensan que esta cuestión es ventajosa para consolidar proyectos. Actualmente, cuentan con una intérprete de alumnado con hipoacusia y una Educadora Social contratada por el propio centro. Disponen de otro personal que no aparece en los documento por su provisionalidad, se trata de los de CONEDAF o personal de apoyo al inmigrante que interviene a nivel de grupo y a nivel personal y de la maestra de Interculturalidad que viene tres días a la semana para reforzar la lengua española en el grupo de inmigrantes.

En su Proyecto Educativo destacan las siguientes líneas de actuación:

- La búsqueda de una formación integral;
- El principio del esfuerzo para conseguir una educación de calidad;
- La equidad unida a la excelencia;
- El reconocimiento de la diversidad de capacidades, intereses y culturas del alumnado;
- El requerimiento de un clima de respeto y convivencia;
- La participación y potenciación de Planes y programas que dinamicen la vida del instituto;
- El fomento de la formación, el asesoramiento y los recursos para consolidar la práctica docente;
- La concepción sistémica para el análisis del centro;
- El desarrollo pleno de las capacidades de cada alumno o alumna.

### **Opiniones de los participantes**

Fueron entrevistados el equipo directivo, algunos profesores y profesoras, familias y un grupo de estudiantes del centro, tanto inmigrantes como autóctonos.

El Equipo directivo, formado por dos mujeres y dos hombres, fue entrevistado colectivamente. Califican de compleja la organización de su centro. No ven problemas en la acogida de inmigrantes aunque dejan un margen de duda acerca del conocimiento o no de todas las situaciones: *Quizá ellos necesitan cosas que no sabemos o están viviendo situaciones que desconocemos* (ENTEQUIDIR. 1). La directora insiste en que estos adolescentes extranjeros pueden tener las mismas dificultades que los autóctonos: *el problema no es que sean inmigrantes o no sino la desigualdad de oportunidades que tienen con respecto a otros* (ENTEQUIDIR. 2).

El profesorado relaciona la diversidad con la capacidad del alumnado *el alumnado hispanoamericano viene con niveles más bajos* (PROF 3). Consideran importante el conocimiento de las culturas: *es muy importante conocer la realidad de su casa porque a veces lo que se le enseña allí, entra en contradicción con lo que le enseñamos aquí* (PFOF: 1). Al preguntar al profesorado acerca del papel de ellos en el proceso de interacción nos dicen *que es importante su labor pero no capital. Depende más de ellos mismos* (PROF. 3).

Con relación a las familias, ningún miembro de la familia desea volver a su país de origen *aquí hay más libertad* (ENT. FAM 1). Otra de las madres entrevistadas, hispanoamericana, sí habla de algunas dificultades de integración con los compañeros de trabajo: *yo me veía muy agobiada y lloraba* hasta que se planteó una estrategia de integración: se trata de que me conozcan (ENT. FAM 2), que le dio muy buenos resultados. Afirma que a su hijo le costó mucho integrarse: *él llegó y se estrelló*. (ENT. FAM 2). Ella alude a la hipersensibilidad de su hijo, por una parte, y de la otra el no conocer nuestras costumbres.

El alumnado fue entrevistado grupalmente y mezclados inmigrantes con autóctonos. Nos dimos cuenta de que para conocer su opinión respecto a la diversidad cultural había que referirse a hechos concretos pues el concepto lo desconocían. Al preguntarles por costumbres que tenían los inmigrantes ya sí opinan.

### **Fotografía participativa**

Fueron algo más de cien las fotografías analizadas, de las que el 66% fueron hechas por chicos y el resto por chicas. De ellos el 20% eran españoles y el resto de de Hispanoamérica, África, Europa y Asia.

Los contenidos más frecuentes fueron las fotos en grupos seguidos de retratos a compañeros y autorretratos y las menos frecuentes las dedicadas a la familia o a paisajes. En ellas, no hemos encontrado diferencias significativas entre lo elaborado por los estudiantes autóctonos y los inmigrantes, lo que se puede interpretar como de una cierta similitud en el modo como perciben la relación y entienden la diversidad cultural. Se aprecia cómo reconocen la potencialidad del grupo sin perder de vista la propia individualidad.

## CONCLUSIONES

### **El Equipo directivo**

Ve en su centro una compleja estructura organizativa en cuanto a la oferta educativa, la procedencia del alumnado o a su pluralidad. Sin embargo considera que esta pluralidad no es fuente de problema y que la dificultad estriba en la incorporación al centro asistemáticamente.

Reconocen que tienen apoyo para atender a esta pluralidad en los mediadores interculturales y la profesora de español para inmigrantes, así como cuentan con el apoyo de organizaciones sociales. En el centro encuentran un clima aceptable y piensan que sería el mismo si no hubiese población extranjera. No obstante, admiten que el grupo de inmigrantes no explicita sus sentimientos ni situaciones negativas que la mayoría de ellos cuando se mezcla con el resto, con los que se siente unido por el trato personal, no se expresa singularmente. Otra posible razón por la que no se aprecien problemas, a juicio del vicedirector, es que no llegan a formar grupos y siempre constituyen una minoría en el grupo clase. Parece que la mayor dificultad académica estriba en el dominio de la lengua. La directora insiste en que estos adolescentes extranjeros pueden tener las mismas dificultades que los autóctonos: *el problema no es que sean inmigrantes o no sino la desigualdad de oportunidades que tienen con respecto a otros* (ENTEQUIDIR. 2). Advierten que su condición de extranjeros la utilizan a veces como escudo protector

Con las familias mantienen las mismas relaciones sean de la procedencia que sean. No existe un protocolo especial para la familia inmigrante. Este equipo considera que la institución educativa ejerce una función socializadora de por sí, con o sin ellos, queriéndolo ellos o no.

### **EL Profesorado**

El profesorado entrevistado entiende que la diversidad cultural es una realidad presente en nuestra sociedad, y, por consiguiente también en las aulas. Al valorar la diversidad cultural la asocian a la capacidad del alumnado: pero pocos parecen conocer la cultura de su alumnado, si acaso la de los marroquíes. Reconocen que el equipo de Orientación del centro propone actividades dirigidas al conocimiento de sus culturas pero no encontramos ningún profesor que manifieste tener alguna actividad planificada para la integración del inmigrante: *son minoritarios y no tienen problemas* (PROF. 3). En cuanto a la interacción entre ellos, el profesorado considera que la escuela le proporciona

la verdadera inmersión en la sociedad: aquí se enfrentan a lo que verdaderamente es la vida social (PROF. 1). Opinan que las relaciones entre ellos son muy buenas y que las alusiones racistas o xenófobas son escasas; en su clase ha escuchado: *ya llegó la paterita* (PROF. 4). No obstante, son casos puntuales. Piensan que se da una mayor marginación hacia compañeros son algún defecto físico. Observan que los estudiantes tienden más a relacionarse entre sí por las características personales que por las culturales.

En cuanto a las medidas de apoyo por parte de la Administración educativa, hay diferentes opiniones. Alguna profesora dice que no las conoce y otra dice que se les ofertan cursos para preparar al profesorado: *en los que uno voluntariamente puede prepararse* (PROF. 3). Piensan que, de todas formas, la Administración no puede hacer mucho y que sólo se implicará cuando el número de alumnado inmigrante sea alto.

En el centro se van solucionando problemas cuando surgen. No están de acuerdo con el trabajo de la mediadora intercultural por considerarlo poco flexible, ya que debe atender a varios centros: *debería adaptar su horario a las necesidades del centro porque unos lo necesitarán más y otros menos* (PROF. 1). El profesorado le da mucha importancia a conseguir que ellos se sientan parte de un grupo, una unidad donde se mezcle el alumnado inmigrante con el autóctono, reconociendo que pueden alcanzarlo: *no ha habido que echar mano de materiales específicos para atender a la diversidad en ningún momento* (PROF. 4)

Parece que las expectativas académicas que tiene el profesorado de su alumnado inmigrante son altas y su presencia en las clases no precisa de estrategias diferentes. Afirman que la dificultad estriba en tener alumnos y alumnas diversos en general: *yo tengo cinco alumnos de diversificación, uno hiperactivo, un inmigrante con problemas en el idioma, otros dos conflictivos...* (PFOF. 1).

La profesora de apoyo dedica dos horas a la semana a varios inmigrantes dedicada al aprendizaje de la lengua, utilizando materiales de editoriales. Su estrategia consiste en crear un vínculo afectivo con ellos, para que se sientan a gusto: *desde el primer momento se han adaptado muy bien y han hecho unos avances sorprendentes* (PROF. 4).

En cuanto a las relaciones que mantienen con las familias, aseguran que son muy buenas, que son las madres las que acuden a las tutorías al igual que ocurre en las familias españolas, que incluso tienen una madre formando parte del AMPA.

## **Las familias**

En general, las familias de los estudiantes inmigrantes han superado el proceso de integración con más o menos dificultades. Una de las madres entrevistadas, de origen europeo, reconoce como el mayor problema el de la lengua pero no recuerda ninguna muestra de animadversión por parte de los vecinos y otros. Sí admite alguna dificultad de uno de sus hijos en el colegio, y los padres están preocupados por el desarraigamiento de sus hijos.

Los hijos, una vez integrados, y aunque hablan poco de lo que hacen o les pasa en el instituto, cuestión ésta que las madres justifican con la edad, tienen relaciones sociales con compañeros y compañeras también fuera del instituto con los que se reúnen los fines de semana.

Estas madres van al instituto cuando se las cita para alguna reunión y confiesan desconocer si el centro de sus hijos dispone o no de actividades programadas para favorecer la interacción. Piensan que lo más útil que el profesorado puede hacer por sus hijos es conseguir que cuanto antes hablen y lean en español. Una de ellas añade *que el instituto debería de organizar actividades para dar a conocer la cultura de los chicos que llegan* (ENT. FAM 2). En este tipo de relaciones afirman que son ellas quienes deben enterarse de lo que hace el instituto

## **Los Orientadores y la gestión de la diversidad cultural**

Es importante la opinión de este colectivo puesto que juegan en los centros un papel decisivo en este proceso. Su situación dentro del contexto escolar va evolucionando, desde su punto de vista, se ven como una figura que “está para todo” lo cual les permite analizar el centro globalmente considerado. Piensan que es sumamente importante el papel de la institución en este proceso.

Reconocen el esfuerzo que ha hecho la Administración educativa en estos años con la relación a la integración de los inmigrantes. Coinciden los orientadores y orientadoras en los problemas que genera el desconocimiento de la lengua y creen que se dan diferencias según las nacionalidades por cuestiones culturales, que deben ser tenidas en cuenta. Consideran que esta diversidad ha dejado de ser un problema singular sino una actividad más del centro que hay que gestionar y lo que se hace desde los centros lo ven positivo.

En general consideran:

- La importancia que tiene el tiempo de permanencia en la escuela como una oportunidad para la interacción;

- La estructura, organización y dinámica del aula no es siempre propicia para las cuestiones relacionales, pero ofrece otras oportunidades espacio-temporales que son aprovechables para cultivar la interacción;

- La formación del profesorado se convierte en una pieza clave como dinamizador del curriculum (en la selección de contenidos o libros de texto...), en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **El alumnado ante la diversidad cultural**

Tienen posiciones muy abiertas con respecto a las costumbres de los inmigrantes aunque reconocen que no todos piensan igual y que se les atribuyen hábitos sólo por su país de origen. Ellos no creen que se den en el centro situaciones de marginación o discriminación. Admiten los autóctonos que se dirigen de broma a sus compañeros inmigrantes con palabras que pueden ser hirientes pero que éstos lo aceptan y no se molestan. Afirman que es en el recreo cuando más oportunidad tienen de conocerse. El inmigrante reconoce que en muchos casos son ellos los que hablan poco de sus culturas porque piensan que a los otros les interesa poco.

En el barrio han sido testigos de altercados entre chicos de diferentes nacionalidades pero ellos lo atribuyen al consumo de alcohol u otras sustancias. Tienen muy claro que sus amigos son sus amigos y no les importa el lugar de procedencia de éstos. No suelen salir con compañeros del instituto para existe la interculturalidad en sus grupos de salir fuera del instituto

Parece que tienen claras algunas cuestiones:

- No les gusta que se relacionen actos delictivos con culturas;
- Habría que rechazar los comentarios ofensivos que a veces hace el profesorado;
- Es necesario desterrar el paternalismo que se manifiesta ante el alumnado inmigrante;
- Habría que organizar actividades en el centro para que les permita conocerse mejor.

En cuanto a **la fotografía**, se valora la escuela como instancia socializadora que ejerce una influencia positiva en la educación intercultural.

Por último, con relación a los objetivos de este estudio cabe señalar que los estudiantes:

- Aprenden, construyen y representan el discurso intercultural en el seno de la institución escolar aunque no en exclusividad;
- Se encuentran capacitados para gestionar la diversidad intercultural;
- Sus experiencias pueden contribuir notablemente al conocimiento relacionado con la diversidad cultural.

Respecto a los centros:

- Deben reconocer su papel como sujeto y objeto de la escolarización y de las políticas educativas;
- Consolidar la relación con las familias.

Creemos que con este tipo de trabajo podemos dar un paso en el reconocimiento de la interdependencia entre las personas, en lograr mayores cotas de justicia social y en avanzar hacia la igualdad educativa.

Hemos pretendido contribuir al conocimiento de la diversidad cultural como valor para la mejora de la convivencia en los centros, el desarrollo de la vida democrática, el respeto y la tolerancia... destacando la capacidad de autoaprendizaje de este colectivo y reconociendo el importante papel que tiene el propio centro educativo en el momento de desarrollar políticas de educación intercultural que influyan en los estudiantes.

### **Referências Bibliográficas**

- Abdallah, M. (2006): Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17 (5), pp. 475-483
- Bartolomé, M. (2001): Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural, en Soriano, E. (Coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid. La Muralla, pp. 75-110
- Bennet, C. (2001): Genres of research in multicultural education, en *Review of Education Research*, 7 (2), pp. 171-217.
- Bochner, S. (1982) (Ed): *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*. Oxford: Pergamon.
- Gimeno, J. (2002): *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid. Morata
- Krueger, M. (2007): Questioning my presence in multicultural youth work, en *Qualitative Inquiry*, 13 (8), pp. 1189-1208.

- Leong, C. (2007): A multilevel research framework for the analyses of attitudes toward immigrants, in *Internacional Journal of Intecultural Relations*.
- MEC, (2011): *Datos y cifras. Curso escolar 2010-11*. Madrid. MEC
- Phillion, J. (2002): Narrative multiculturalism, in *Journal of Curriculum Studies*, 34 (3), pp. 265-279.
- Phillion, J., Fang, M., & Connelly, M. (2003): Experimental approaches to the study of multiculturalism in education: Introduction to the special series on multiculturalism in curriculum inquiry, in *Curriculum Inquiry*, 33 (4), pp. 341-342.







# Efeitos de uma metodologia baseada em atividades expressivas no desenvolvimento perceptivo e motor em sujeitos com Síndrome de Down

Inês Férin<sup>1</sup>

Elsa Pereira<sup>2</sup>

Dolandina Oliveira<sup>3</sup>

## Resumo

Este estudo analisou o contributo de uma metodologia baseada em atividades expressivas para o desenvolvimento perceptivo e motor, em sujeitos com Síndrome de Down. Para Escrivá (2002), os indivíduos com Síndrome de Down têm, habitualmente, problemas no campo da tonicidade muscular. De acordo com o autor a motricidade grossa e a motricidade fina dependem, em grande parte, do tónus muscular e da flexibilidade das articulações destes indivíduos. Neste sentido, o desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down revela um atraso significativo. Para Schwartzman (1999), a presença de hipotonia muscular contribui para esse atraso e vai interferir no desenvolvimento de outros aspetos, pois é através da exploração do ambiente que a criança constrói o seu conhecimento do mundo. O quadro concetual que suportou o modelo de análise desta investigação advoga os benefícios da arteterapia como metodologia de intervenção. O desenho metodológico baseou-se nas dimensões do desenvolvimento perceptivo e motor de Lanvidar (1984) e integrou três fases: observação inicial, intervenção e observação final. O estudo foi desenvolvido junto de um grupo constituído por 5 elementos, 2 do género feminino e 3 do género masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 30 anos. A intervenção decorreu num conjunto de 18 sessões de 60 minutos, distribuídas por dois encontros semanais. Concluiu-se que a metodologia baseada em atividades expressivas promoveu uma melhoria na aquisição de todos os indicadores de desenvolvimento perceptivo (visual, auditivo, temporal e espacial) e motor (esquema corporal) em todos os indivíduos envolvidos neste estudo. Concluímos ainda que as melhorias ao nível dos indicadores de desenvolvimento em análise não se verificaram no grupo de controlo.

**Palavras-chave:** Atividades expressivas; desenvolvimento perceptivo; desenvolvimento motor; Síndrome de Down.

---

<sup>1</sup> Escola Básica e Secundária de Ourique, [inesferin@gmail.com](mailto:inesferin@gmail.com)

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, [epereira@ualg.pt](mailto:epereira@ualg.pt)

<sup>3</sup> Instituto Superior Dom Afonso III

## A inclusão escolar do aluno surdo: mudando o enredo da história

Ilda Cecília Moreira Silva<sup>1</sup>

Andréa Oliveira Almeida<sup>2</sup>

Maria da Conceição Vinciprova Fonseca<sup>3</sup>

### Resumo

A proposta deste trabalho é sensibilizar os docentes quanto à necessidade de otimização do acolhimento ao aluno Surdo e da atitude quanto a sua inclusão no ambiente escolar, enfatizando a importância de aprender a lidar com o Outro, com a diferença. Acredita-se que a boa convivência entre ouvintes e Surdos deverá favorecer o surgimento de uma sociedade com valores como a troca, a tolerância, a paciência, a atenção, a delicadeza, entre muitos outros, e a escola, desse modo, estará cumprindo com seu papel de espaço ideal de verdadeira educação. Nesse contexto, visa-se defender a divulgação do ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – nas escolas. Após uma revisão de literatura pertinente ao tema e das principais leis sobre inclusão de Surdos, foi feita uma pesquisa em uma escola pública em que foram distribuídos questionários a alunos ouvintes, Surdos, professores e intérpretes, e a pesquisadora escreveu um diário. O conteúdo das respostas dadas aos questionários e do material no diário da professora constituiu o *corpus* da pesquisa, que foi analisado e categorizado. Os resultados mostram que, apesar da grande quantidade de leis contemplando a inclusão, há muito que fazer até se chegar a sua desejada qualidade. Ficou evidenciado que os aspectos legais da inclusão dos alunos Surdos no sistema educacional estão bem organizados, amparados por ampla legislação. Mas a realidade das instituições escolares é outra. Desta maneira, pode-se supor que os Surdos estavam melhor antes, quando efetivamente tinham, nas escolas especializadas, condição de assimilar conteúdos de matérias específicas. O fato de estudarem em instituições separadas apresentava o problema de colocá-los à margem do grupo maior, o de ouvintes. Mas a integração pura e simples, sem oferecer um suporte que permita ao Surdo usufruir das aulas, está longe de representar melhora na situação daquele aluno. A orientação quanto à inclusão por parte da equipe diretiva e pedagógica da escola faz-se necessária, visto que muitos professores não sabem como trabalhar com alunos Surdos. Portanto, é necessário sensibilizar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com relação à inclusão. A pesquisa apresentou como produto um filme de curta-metragem

---

<sup>1</sup> Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA [ilda.silva@foa.org.br](mailto:ilda.silva@foa.org.br)

<sup>2</sup> [andrea.libras@hotmail.com](mailto:andrea.libras@hotmail.com)

<sup>3</sup> [concyvf@uol.com.br](mailto:concyvf@uol.com.br)

apresentando situações de dia a dia de um Surdo, com duas visões diferentes, uma, negativa, outra, o acolhimento que se quer.

**Palavras-chave:** Atitude; inclusão; libras; pessoa com surdez.

# **Letramento e alfabetização em EJA como forma de inclusão: a realidade do TOPA/Instituto Imborés**

Edilce Novaes Borges Vianna<sup>1</sup>

Denise Aparecida Brito Barreto<sup>2</sup>

Albertina Lima de Oliveira<sup>3</sup>

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivos investigar o trabalho dos alfabetizadores de Educação de Jovens e Adultos /EJA do programa Todos pela Alfabetização –TOPA do Instituto Imborés, em 2014, sobre letramento e alfabetização e apresentar um novo sentido para a alfabetização de jovens e adultos, ao mesmo tempo em que busca compreender a importância da inclusão para preparação de jovens e adultos para enfrentamento de uma nova realidade educacional. Desta forma, este trabalho apresenta a proposta de setenta e oito alfabetizadores, do programa TOPA/Instituto Imborés, sobre inclusão, alfabetização e letramento para oitenta e dois municípios do estado da Bahia que fizeram parte deste programa, junto a este Instituto. Neste estudo realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo que utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário semi-estruturado aplicado a setenta e oito (78) alfabetizadores dos vários municípios envolvidos com o Instituto Imborés.

**Palavras-chave:** Letramento. Alfabetização. Inclusão. Alfabetizando. Alfabetizador.

## **INTRODUÇÃO**

O letramento é uma habilidade fundamental na inserção social de jovens e adultos uma vez que, a todo momento, eles se deparam, no meio social, com materiais escritos. Sendo assim, este artigo investiga o trabalho de setenta e oito (78) alfabetizadores de Educação de Jovens e Adultos /EJA do programa Todos pela Alfabetização –TOPA do

---

<sup>1</sup> Colégio Opção, Pedagoga e orientadora, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Independente do Nordeste

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/ Vitória da Conquista Professora Titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL/UESB deniseabrito@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade de Coimbra, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCE, aolima@fpce.uc.pt

Instituto Imborés, realizado em 2014, sobre letramento e alfabetização, e apresenta um novo sentido para a alfabetização de jovens e adultos, ao mesmo tempo em que busca compreender a importância da inclusão na preparação de jovens e adultos para enfrentamento de uma nova realidade educacional.

Para que isso aconteça é necessário que o alfabetizador de EJA reveja seus métodos e conceitos de alfabetização. Conhecer, através de diálogo, a cultura, a experiência e a história de vida de seus alunos é um fator primordial para que o alfabetizador dê sentido a sua prática, tornando-a mais prazerosa, despertando no aluno a sua capacidade de apropriação das funções sociais da leitura e da escrita.

Já não basta aprender a ler e escrever, é preciso que o aluno conviva e habitue com a utilização da leitura e escrita. Dessa forma, justifica-se a necessidade de uma revisão de postura dos alfabetizadores de EJA, no trabalho de alfabetizar e levar em conta que o jovem e adulto tem uma inserção social diferente da criança.

O processo de investigação visa detectar a essência do objeto da pesquisa, por meio da revisão bibliográfica, com o objetivo de obter um referencial teórico consistente e também se apresenta, neste estudo, uma pesquisa de cunho qualitativo que utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário semi-estruturado aplicado a setenta e oito (78) alfabetizadores dos vários municípios envolvidos com o Instituto Imborés.

O programa Todos Pela Alfabetização – TOPA pretende promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Inclusiva surge, para a Educação de Jovens e Adultos, como possibilidade de desenvolvimento das necessidades de aprendizagens para os sujeitos marginalizados, ou, excluídos. A Declaração de Hamburgo considera a educação de jovens e adultos a possibilidade desses sujeitos, num processo de recuperação do exercício da cidadania, encontrarem o seu espaço na sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos garante-se enquanto ensino público fundamental na Constituição Federal, no seu “Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de”: I - ensino fundamental, obrigatório e

gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) também garante “oportunidades educacionais apropriadas” (artigos 37 e 38) para manter o trabalhador na escola (esta é uma das características do alunado, elencada nos artigos).

O papel da escola, nesse processo de inclusão, é fundamental a partir do momento em que esse espaço é visto como o que oferece melhor qualidade de vida àqueles que dela fazem parte. As possibilidades que os jovens e adultos encontram dentro da escola são únicas. É nela onde estão os instrumentos adequados para se compreender, enfrentar e resolver os problemas diários. Desta forma podemos corroborar com Libâneo (2003, p.24) quando afirma que “Tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática.” O acesso ao conhecimento é o resultado da produção histórica do homem, do seu bem cultural, e dessa forma também possibilitará a distribuição dos bens produzidos pela humanidade. Assim, a educação inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” (Rodrigues, 2006, p. 303). Isto é evidenciado no documento da UNESCO (1994).

De acordo com Paulo Freire ler e escrever é aprender a ler o mundo e compreender o seu contexto, e ainda, ser alfabetizado é ser capaz de usar a leitura e a escrita para que numa consciência crítica transforme a realidade. Portanto, ler e escrever é uma forma significativa de garantia de Inclusão. Dessa forma, a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio destas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende [...] (Freire, 1989, p.72). Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

Por isso, a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador [...] (Freire, 1979, p.72). Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre as situações concretas, oferecendo-lhe os meios com os quais possa alfabetizar. (Freire, 1989).



## **ANÁLISE DA PROPOSTA DO TOPA IMBORÉS: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO**

Diante das tarefas propostas, percebemos se fazer necessária uma abordagem que utilizasse tanto métodos quantitativos quanto qualitativos, possibilitando, desta forma, uma complementaridade metodológica que permitisse uma aproximação mais eficaz à compreensão da complexa realidade que pretendemos estudar, a situação específica desses professores.

Os dados dessa pesquisa foram colhidos através de questionário, valorizando, para análise, as representações que os sujeitos têm sobre suas vivências relativas ao tema abordado. Detectamos as principais estratégias que facilitam e os problemas que dificultam a articulação entre o conhecimento produzido pelas pesquisas e o trabalho do pesquisador enquanto docente em sala de aula. O trabalho aborda também as formas de disseminação do conhecimento novo produzido para além do ambiente de aprendizado.

O TOPA Imborés, comprometido com a filosofia de alfabetizar letrando (Letramento aqui definido como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita e seus sentidos em diferentes contextos sociais), tem como proposta uma metodologia contextualizada, interdisciplinar e transversal que possibilite: a. Criar situações problematizadoras a partir da realidade concreta dos alfabetizandos, possibilitando a criação de novos conhecimentos; b) Trabalhar com as seguintes propostas temáticas: ética, ambiente, cidadania, democracia, etnia e gênero; c) Estabelecer o diálogo com as diversas realidades, ampliando a visão do alfabetizando sobre o mundo.

Os alfabetizadores entrevistados disseram, em sua maioria (100%), que eles procuram trabalhar com textos diversos, contextualizados, para que os alfabetizandos se interessem pelas aulas e também por serem textos significativos para esses sujeitos. Eles escolhem diversos gêneros para que eles conheçam as possibilidades de textos que circulam no universo de cada um deles e que muitas vezes não lhes chamam a atenção. Também disseram que utilizam essa estratégia para aproveitar o conhecimento que eles já tem adquirido.

Esta postura está de acordo com Street (2003) que defende uma alfabetização sociológica. Isso quer dizer reconhecer que o alfabetizando possui conhecimentos prévios importantes, uma cultura e identidade que interferem na sua aprendizagem. Os alunos possuem expectativas, sonhos, desejos de obter melhores condições de vida e isso os

motiva a buscar a escola como agência para a aquisição das habilidades de leitura e escrita tão solicitadas na realidade social de hoje.

Questionados sobre como utilizam o tempo os alfabetizadores (100%) disseram que procuram aproveitar o tempo da melhor forma possível, mas que se preocupam com “o tempo” de cada alfabetizando. Eles sabem que cada um imprime um ritmo diferente na aprendizagem.

Pensando na especificidade do público atendido (jovens e adultos), ao planejamento feito para instruir, os alfabetizadores têm como foco o atendimento específico ao alfabetizando considerando: o ritmo de aprendizagem do aluno; a cultura; inserção no mundo do trabalho; o conhecimento prévio; materiais didáticos específicos, e outros.

Tem-se como Estratégias da ação metodológica para a alfabetização: debates, palestras, produção de texto, pesquisas, visitas, atividades artísticas, resolução de situações- problema, oficinas e outros.

Os alfabetizadores afirmaram que além da leitura e da escrita também trabalham com matemática, visto estarem esses sujeitos imersos em espaços onde necessitam fazer cálculos, constantemente. 92% das professoras disseram que os alfabetizados ainda trabalham em espaços que exigem o uso do cálculo (a maioria dos alfabetizados trabalham na feira livre e mercadinhos).

As habilidades a serem desenvolvidas pelos alfabetizadores são: Compreender o sentido geral de textos lidos oralmente; Ler e escrever textos com diferentes funções de linguagem; Produzir textos simples de diferentes tipos e modalidades; Utilizar as operações matemáticas para solução de problemas do cotidiano; Discutir de forma crítica assuntos de interesse da comunidade; Aplicar novos conhecimentos na solução de problemas da vida comunitária.

Os alfabetizadores disseram (100%) proporcionar, portanto, eventos de letramento para os alfabetizados, para que entrem em contato com os materiais escritos que circulam socialmente e estejam aptos a ler e compreender o que leem, emitirem opiniões, formarem consciência crítica dos problemas sociais que os cercam, enfim, serem incluídos na sociedade exercendo mais fortemente seu papel de cidadão.

Na escola, de modo geral, diferentes espaços e ações ampliam as possibilidades de leitura, como por exemplo, as atividades de leitura dentro da própria sala, as idas à biblioteca etc. Porém, a restrição em habilidades que necessitam de treino e avaliações constantes ainda se constitui uma das características marcantes da leitura no espaço

escolar, transformando essa atividade em um processo histórico de escolarização do letramento.

Dessa forma, a diversidade de leituras dentro e fora das escolas aponta para a multiplicidade de suas possibilidades, visualizadas tanto em práticas que se aproximam de um modelo de leitura legitimado socialmente, como a leitura de livros por puro prazer, como também por práticas de leitura diferenciadas como revistas e jornais.

A escola, de forma geral trabalha com diferentes práticas de leitura. Pela sua própria função e especificidade, essas práticas diferem de outras práticas de leitura no campo social, visto que, mais do que uma necessidade social tem como objetivo explícito à formação de leitores. Essa especificidade da leitura escolar, entretanto, não a desvincula do campo social mais amplo, pois a leitura só tem sentido como uma prática social, pois é parte de uma cadeia

Há um discurso que evidencia a crença nos *déficits* culturais em relação à construção de leitores. A escola, ao desconsiderar o aluno real, por falhas em seu processo de socialização, o responsabiliza pela falta de hábitos de socialização e falta do hábito de ler, isso atrelado ao fato de alguns professores também não os possuem.

A importância da escola como mediação cultural apresenta-se como fundamental na formação de leitores e escritores. É preciso, no entanto, por um lado, conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura e escrita com as quais o aluno interage em seu meio familiar e social; e, por outro lado, ampliar as práticas de leitura e escrita da escola. Dessa forma, os alunos poderão reconhecer algumas práticas com as quais têm alguma familiaridade e conhecer aquelas que não fazem parte de seu meio, incluindo a leitura virtual, que é um hábito cada vez mais cotidiano nas sociedades letradas.

Partindo de uma concepção de leitura como produção de sentidos, fundamentando-se no conhecimento que o leitor tem da linguagem e do mundo, a sistematização da leitura passa a ser uma parte importante de um processo mais amplo, que envolve as múltiplas possibilidades de leitura produzidas por diferentes sujeitos, com diferentes objetivos e conhecimentos prévios, diante de diferentes tipos de texto e em ambientes socioculturais diversificados. Almejar o bom leitor é contribuir para lançar egressos com um perfil mais adequado para o exercício profissional na educação de nossos professores.

Portanto, diante de alguns resultados, julgamos ser necessária uma reestruturação do trabalho docente, em prol da efetiva qualidade da escola brasileira. Pretendemos que os professores ajudem a preparar cidadãos conscientes, com sólidos conhecimentos nas

diferentes áreas do saber, comunicando o saber construído secularmente e o contemporâneo, a fim de possibilitar sua participação crítica e efetiva no construir a cultura e a sociedade brasileira, contribuindo para seu planejamento e transformação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Numa sociedade cercada por códigos, letras, símbolos, signos e números não compreendê-los é viver em um mundo paralelo. Por este motivo é que a Leitura e a Escrita se tornam passaportes para a inclusão social. O Brasil apresenta um grande número de analfabetos e isso lega ao brasileiro um IDH baixo em relação a países com uma estrutura menor e mais complexa que o Brasil.

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a educação de jovens e adultos analfabetos, no artigo 208, quando estende a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Isto faz cair por terra a expectativa de muitos gestores que acreditavam que o problema do analfabetismo se resolveria, quando a população de analfabetos morresse.

O Programa TOPA/Todos pela Alfabetização, em parceria com o Governo Federal-Programa Brasil Alfabetizado, atenderá a jovens, adultos, com 15 anos e mais, que não tiveram acesso à escolaridade. O Programa objetiva estabelecer parceria com empresas públicas e privadas, movimentos sociais, Universidades e Prefeituras Municipais; promover uma educação integral e de qualidade para a população de jovens e idosos/as, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a sua intervenção na realidade social na qual estão inseridos/as; criar as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita a pessoas acima de 15 anos, oferecendo condições objetivas para sua inclusão no mundo letrado; articular Governo e sociedade numa ação conjunta para o letramento de jovens, adultos e idosos/as.

A concepção de educação que se defende é aquela em que todos os seres humanos se apropriam de conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos. Trata-se de uma educação integral. Em uma perspectiva crítica e transformadora, entendemos por educação integral os processos de aquisição, produção e socialização de saberes que têm como horizonte o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, dimensões essas que tecem e se plasmam nos planos material, cultural e espiritual, como

manifestações que os seres humanos, mediados pelo trabalho, estabelecem entre si e com a natureza.

Por entender a leitura e a escrita como aprendizagens fundamentais para a inserção dos indivíduos nas sociedades ditas letradas e reconhecer que as sociedades globalizadas exigem, cada vez mais dos indivíduos, processos complexos de letramento. Faz-se necessário a responsabilidade em oferecer àqueles que não dominam o código escrito um aprender contínuo, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, de linguagens, símbolos e de sua recriação de área. Não obstante e relevante reconhecer que não somente o domínio do código da leitura e da escrita, mas também a competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua própria história, de sua passagem pelo mundo.

O Governo do Estado da Bahia em parceria com a Fainor – Faculdade Independente do Nordeste, lançou o Programa TOPA - Todos pela Alfabetização, objetivando elevar o nível de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas nos municípios do Estado da Bahia. Nesta perspectiva, fez-se necessário a formação de alfabetizadores e coordenadores de turma para colocar em prática tão grandioso desafio.

É necessário que os alfabetizadores apresentem aos alunos outras visões de práticas de leitura significativas para a formação da cidadania, uma vez que a pessoa que lê é capaz de construir seu conhecimento e ampliar suas concepções de mundo, pois a leitura tende a facilitar o intercurso da compreensão do mundo e todos os caminhos que requerem o seu uso.

### **Referências Bibliográficas**

- Bakhtin, M. M. (1997) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes .
- Bazerman, C. (2005). Gêneros textuais, tipificação e interação. DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. (Orgs.). São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: SEF.
- Brasil.(1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Colello, S. M. G. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 25.06.2014.
- Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos.(1999). (v: 1997: Hamburgo, Alemanha).Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 67p.
- Deslandes, S. F. (1994) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Soares, M. B. (2012). O Que É Letramento? In: *Diário do Grande ABC*, 29 ago. 2003. Disponível em: <[www.diaadia.pr.gov.br/nre/toledo/arquivos/.../o\\_que\\_letramento.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/toledo/arquivos/.../o_que_letramento.pdf)>. Acesso em 19 jan.
- Dionísio, A. (2006). Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Freire, P. (1986). *A importância do ato de ler*. 12 ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1979) *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guedes, P. C. & Souza, J. M. (2003). Leitura e Escrita São Tarefas da Escola e Não Só do Professor de Português. In: *Ler e Escrever: Compromisso de Todas as Áreas*. 5ª Ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B. & Brito, K. S. (orgs.). (2006) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Kleiman, A. (1995). *Aspectos Cognitivos da Leitura*. São Paulo: Artemed.
- Kleiman, A. B. (2002) Apresentação do Livro. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; Bezerra, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Lucerna.
- Kleiman, A. B. (2012) Preciso “Ensinar” o Letramento? Não Basta Ensinar a Ler e Escrever? Setembro, 2005. Disponível em: <[www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/.../5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/.../5710.pdf)> Acesso em 23 jan.
- Kleiman, A. (1995) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Libâneo, J. C. (2003) *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Muza Seabra Toschi – São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2001) *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Marinho, M. & Carvalho, G. T. (2010). *Cultura, Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Neves, I. C. B; Souza, J. V.; Schaffer, N. O.; Guedes, P. C. & Klusener, R. (Org.). (2003). *Ler e escrever compromisso com todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 5ª Ed.
- Oliveira, M. do S. (2009). *Gêneros Textuais e Letramento*. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Caxias do Sul.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004) *Gênero Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Soares, M. (1999). *Letramento: um Tema em Três Gêneros*. São Paulo: Autêntica.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Rodrigues, D. (2006). Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: David Rodrigues (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, p.1-16.
- Rojo, R. (2012). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <[suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf)> Acesso em 12 jan..
- Xavier, A. C. S. (2012). *Letramento Digital e Ensino*. Disponível em: <[www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf](http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf)> Acesso em 23 Jan..

# **A preparação do profissional de Educação Física para a inclusão escolar: estudo de uma cidade na região norte do Estado de Minas Gerais**

Leandro Donizete de Araújo<sup>1</sup>

Vandilson Pereira da Cruz<sup>2</sup>

Ieda Mayume Sabino Kawashita<sup>3</sup>

Camila Leite Nogueira<sup>4</sup>

## **Resumo**

A presente pesquisa se caracteriza como sendo do tipo qualitativa, contando com a participação de cinco professores, atuantes em escolas do ensino fundamental I da Região Norte de Minas Gerais. O objetivo do estudo é relatar o nível de preparação dos professores de educação física (EF) para a inclusão escolar, assim como o funcionamento do processo de inclusão de alunos com deficiências em aulas da disciplina de EF das escolas participantes. Os dados foram obtidos através da aplicação de um questionário elaborado pelos pesquisadores, baseado nos princípios de inclusão citados por Sasaki (2010), e demais textos. Dos professores participantes, apenas um não cursou alguma disciplina relacionada ao tema. Em relação à capacitação extra graduação, apenas um professor realizou um curso de capacitação referente à área. Os professores relataram as deficiências: física, intelectual, visual, baixa visão, síndromes, autismo e deficiência múltipla, como sendo as de maior frequência em suas turmas. Apenas um professor relatou fazer uso de materiais e recursos, como ábaco e alfabeto em braile, em suas aulas na tentativa de melhorar a comunicação e o aprendizado dos alunos. Em relação à quebra de barreira atitudinal, a maioria dos professores afirmou trabalhar em suas aulas com metodologias variadas, como rodas de conversas, trabalhos cooperativos, trabalhos em equipe, dinâmicas e fábulas. Os professores foram unânimes em se considerarem parcialmente preparados para o movimento de inclusão, tendo como principais justificativas a falta de apoio do sistema educacional,

---

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais Campus Muzambinho, **Curso Superior de Educação Física, 2014, leandroaraujo68@hotmail.com**

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais Campus Muzambinho

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais Campus Muzambinho

<sup>4</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais Campus Muzambinho



infraestrutura inadequada das escolas, pouco recurso financeiro para uma formação continuada e capacitação, assim como o grande número de alunos. Podemos considerar que a realidade sobre a inclusão nas aulas de EF nesta região específica de Minas Gerais acontece ainda de forma parcial e enfrenta dificuldades.

**Palavras-chave:** Inclusão, escola, educação física, preparação profissional

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980 o assunto da inclusão vem ganhando espaço e se mostrando cada vez mais presente em vários campos da sociedade. No âmbito educacional, a possibilidade de oferecer uma educação de qualidade a todas as “minorias” e em especial a inclusão da pessoa com deficiência (PD) na sociedade tornou-se uma necessidade. No Brasil, apesar de todo o respaldo oferecido pela legislação, a inclusão escolar ainda hoje é alvo de dúvidas, questionamentos e incertezas que parecem ser infundáveis, tanto por parte de professores, gestores, familiares de alunos e até mesmo pelas próprias pessoas com deficiência.

O processo educacional da PD vem sofrendo transformações distintas ao longo do tempo. Segundo Sasaki (2010), esse processo se origina a partir de um estado de total exclusão: marcada pela ausência da preocupação com os deficientes, sendo estes rejeitados e ignorados pela sociedade; atravessando um estado de segregação: no qual essas pessoas eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Caminhando então para um estado histórico de integração: no qual essa população era preparada para adaptar-se à sociedade, e através de testes de inteligência, os alunos eram encaminhados às escolas regulares para as salas especiais ou salas de recurso. Chegando então, ao longo do tempo a um estado ou fase mais recente, hoje denominada fase da inclusão, na qual todas as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas em classes comuns, e as escolas e os procedimentos educativos deveriam ser adaptados a esses alunos conforme suas necessidades, ou seja, é o momento em que a escola é quem se adapta ao aluno e não o inverso, como acontecia num passado não muito distante.

A partir dessa breve descrição histórica, iniciamos nosso estudo, cujo objetivo é relatar o nível de preparação dos professores de educação física (EF) para a inclusão escolar, assim como o funcionamento do processo de inclusão de alunos com deficiências em aulas da

disciplina de EF de cinco diferentes escolas da rede pública de ensino, de uma cidade da região norte do estado de Minas Gerais.

## **1.0 REVISÃO DE LITERATURA**

### **1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA**

As propostas ligadas à educação de PD aparecem como tema de diversos encontros e congressos em diferentes segmentos, discussões acerca da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Educação Física (EF), Educação Física Escolar (EFE) e Educação Física Adaptada (EFA). A inclusão tem sido um tema colocado e abordado na ordem do dia, possibilitando ampla reflexão sobre questões próprias e as possíveis relações entre cada área, resultando em grande número de publicações e propostas (Silva; Júnior; Araújo, 2008).

No âmbito da EF, deve-se apontar que durante as últimas décadas, no Brasil, as pessoas com deficiência permaneceram à margem das atividades desta área por não possuírem determinadas aptidões, ignorando a diversidade humana presente no contexto educacional (Tolocka, 2008 apud Souto et al., 2010).

Rodrigues (2013) coloca que a EF como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra em face deste movimento de educação inclusiva. Fazendo parte do currículo oferecido pela escola, tal disciplina pode-se constituir em um apoio ou um obstáculo adicional para que a escola seja ou se torne mais inclusiva.

Para Falkenbach (2010 apud Souto et al., 2010) se por um lado a EF ainda se caracteriza por práticas seletivas e segregadoras, por outro se apresenta como uma promissora disciplina à inclusão escolar.

### **1.2 DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES RELATIVAS À INCLUSÃO**

Em muitas escolas brasileiras ainda persistem alguns problemas relativos à EF escolar, que podem ser considerados elementos desfavoráveis à proposta de inclusão da PD na prática da cultura corporal. Esses problemas historicamente vivenciados na disciplina em questão, juntamente com outros referentes às condições de trabalho nas instituições públicas de ensino, como carreira, salário, tipo de gestão escolar, materiais e

equipamentos, aparelhagem de suporte, apoio técnico e outros, acabam dificultando o trabalho docente e, em alguns casos, servem como álibi para as atitudes descomprometidas e antiéticas de alguns profissionais, constituindo-se em barreiras atitudinais para a inclusão (Souto et al., 2010).

A EF inclusiva já é uma realidade e não podemos fechar os olhos para ela, e sim criar e recriar novas formas de inclusão, usando todo poder criativo em busca de uma educação física melhor, em que todos são contemplados (Soler, 2009).

O processo de inclusão educacional de alunos com ou sem deficiência tem muito a se beneficiar com as propostas metodológicas existentes na EF, que com criatividade e conhecimento, utiliza elementos e conteúdos como o movimento e a expressão, o jogo e o desporto como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade. (Rodrigues, 2002 apud Almeida et al., 2008).

### **1.3 A FORMAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO ESCOLAR**

Cada vez mais, com a necessidade de se praticar a inclusão, profissionais ligados à EF estão sendo chamados para atuar junto a essa população especial, e surge uma questão: Estariam esses profissionais preparados para receber e orientar pessoas com necessidades especiais? A resposta costuma ser: Não (Soler, 2009).

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas aulas é inicialmente rejeitado (Mantoan, 2003).

Os professores podem reagir de forma diferenciada frente às práticas nas escolas inclusivas: ignorando o processo de mudança, por insegurança, sem tomar conhecimento do que está acontecendo; ou demonstrando preconceito, devido à falta de informação e do estabelecimento de pré-concepções; ou ainda, aceitando a ideia da mudança do ensino, reagindo de forma positiva e reconhecendo a validade da sua atitude, evidenciando que está aberto tanto para a discussão sobre a inclusão como para aceitação de um aluno com necessidades especiais, em sua sala de aula, num esforço para encontrar respostas para essa situação (Zulian; Freitas, 2001).

Silva, Júnior e Araújo (2008) Colocam que com o advento da inclusão, a pessoa em condição de deficiência passa, teoricamente, a estar na escola em igualdade de

condições com as demais. Para a EF, isso representou uma corrida em busca de preparo para efetivo trabalho com essa parcela de pessoas. Portanto, acentua-se cada vez mais a necessidade de formação, ao nível superior, em educação física.

A formação do professor de EF deve ser um processo no qual não ocorra interrupção, realizado a partir de um trabalho transdisciplinar com uma equipe contínua de apoio. Trata-se de desprender um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais crianças e adolescentes não conseguem encontrar um “espaço” na escola. A criança com deficiência precisa da atenção e responsabilidade do professor, para suprir as necessidades no que diz respeito à EF e esportes adaptados. Cada professor deve estar preparado para contribuir com o desenvolvimento de todos os alunos com deficiência. Exige-se que o professor tenha um conhecimento adequado da profissão, habilidades, valores e uma postura de cumplicidade e ajuda. O bom professor desenvolve em seus alunos auto-estima positiva e tem uma postura de aceitação, empatia, amizade e afeto, garantindo um ambiente seguro e controlado, adota também abordagens de elogio e incentivo, criando um ambiente agradável onde todos os alunos são bem aceitos. (Winnick, 2004, apud Barreto et al., 2013).

A tarefa do Professor de EF é complexa, pois deve compartilhar os interesses do grupo com aqueles que apresentam necessidades especiais, das mais variadas, atendendo as características individuais de cada um. A partir de agora, apesar das diferenças, todos, sem exceção, deverão estar dentro dessa aula de EF escolar (Soler, 2009). Ainda para o autor o papel do professor de EF na inclusão, como em qualquer outra modalidade de ensino, é o de criar desequilíbrios, apresentando a seu aluno, o novo e o desconhecido, pois diante do desafio, a criança tende a assimilar o conhecimento, utilizando os recursos motores e mentais que possui. Provocar desequilíbrios, porém, não é deixar a criança à deriva; ela deve poder estabelecer uma ligação entre o conhecido e o desconhecido. É fundamental que o professor atue como mediador entre o conhecimento e o educando sempre dando espaço para a reflexão: fazer, e muito mais importante do que isto, compreender o que fez.

## **2.0 MATERIAIS E MÉTODOS**

O presente estudo se baseia em uma pesquisa qualitativa feita a partir de um estudo realizado numa cidade da região norte de Minas Gerais. A amostra é composta por cinco professores da disciplina de EF, sendo quatro mulheres e um homem, todos atuantes em

cinco diferentes escolas do ensino fundamental I da Região Norte de Minas Gerais, com idade média de 45,2 anos. A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário, sendo este elaborado pelos próprios pesquisadores baseado em leituras realizadas sobre o tema, incluindo Sasaki (2010) e a se destacar o trabalho realizado por Barreto et al. (2013).

Os questionários foram aplicados pelos pesquisadores, e os professores participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, garantindo a utilização dos dados obtidos apenas para fins acadêmicos. Os resultados são apresentados a seguir de forma descritiva.

### 3.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na questão número um do questionário, perguntamos aos professores se durante as suas respectivas graduações, houve alguma disciplina na grade curricular de ensino, que abordasse o tema inclusão.

**TABELA 1-** Professores que tiveram alguma disciplina relacionada à inclusão durante a sua graduação

<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
04	01

De fato, podemos observar que a grande maioria dos professores participantes, ao menos, durante sua graduação, teve alguma disciplina relativa ao processo de inclusão, o que nos leva a crer que conhecem ao menos, o básico a respeito do tema e das várias questões que este implica.

Na questão número dois, perguntamos aos professores se eles possuíam alguma capacitação especial na área ou se dispunham de algum outro recurso (como por exemplo: a disposição do uso de materiais em braile, utilização de alguma forma de tecnologia assistiva ou auxílio de um professor interprete em LIBRAS) que pudesse facilitar o aprendizado e a comunicação da PD em suas aulas.

**TABELA 2** - Capacitação especial e ou outros recursos utilizados pelos professores durante suas aulas.

<b>Professor</b>	<b>Capacitação especial</b>	<b>Recursos utilizados para facilitar o aprendizado e a comunicação</b>
Professor 1	Não	Nenhum
Professor 2	Não	Nenhum
Professor 3	Não	Nenhum
Professor 4	Sim	Alfabeto em braile, Ábaco, Jogos adaptados, Lupa
Professor 5	Não	Nenhum

Como podemos observar apenas um professor relatou possuir uma capacitação especial em relação à área em seu currículo, sendo o mesmo, o único a utilizar algum outro recurso em suas aulas, na tentativa de melhorar de alguma forma o aprendizado e a comunicação dos alunos.

Foi perguntado aos professores, na questão numero quatro, se havia PD nas turmas em que trabalhavam, foi pedido também um relato das principais deficiências encontradas, caso houvesse.

**TABELA 3** – Número de PD presentes nas turmas e principais deficiências relatadas pelos professores

<b>Professor</b>	<b>Número de PD na turma</b>	<b>Tipos de deficiências relatadas</b>
Professor 1	3	Autismo, deficiência motora
Professor 2	6	Deficiência motora, deficiência intelectual, síndromes.
Professor 3	5	Deficiência visual
Professor 4	2	Deficiência intelectual, baixa visão
Professor 5	2	Deficiência intelectual, motora

Como podemos observar as deficiências motoras, intelectual, visual, baixa visão, síndromes, autismo e deficiência múltipla, foram relatadas nas turmas em que trabalham os professores.

Na questão número quatro do questionário indagamos aos professores se eles se sentem preparados profissionalmente para atender e incluir de forma efetiva em suas aulas

a PD. Eles poderiam optar por uma das três alternativas, a que melhor representasse a sua condição atual:

- Sinto-me preparado.
- Sinto-me parcialmente preparado.
- Não me sinto preparado.

Pedimos ainda aos professores que justificassem sua escolha por meio de um texto aberto.

Os professores foram unânimes em dizer que se sentem parcialmente preparados de forma a atender e incluir de forma efetiva em suas aulas a PD. Quanto às justificativas, podemos observar no relato dos professores que a falta de estrutura adequada nas escolas, pouco recurso financeiro para uma formação continuada e capacitação, assim como o grande número de alunos são os principais argumentos que justificam suas condições frente à questão. É evidente nas palavras dos professores, uma insegurança em relação ao trabalho com essa classe de alunos, conforme as respectivas palavras dos professores de número quatro e um:

“Me sinto parcialmente preparado, Devido à demanda de alunos e os poucos recursos financeiros para uma formação continuada. Cada profissional por mais bem intencionado que seja ainda não se encontra totalmente preparado para essa população. Os desafios são imensos, parcerias efetivas, família, Instituição escolar, Governos municipais, estaduais e federais”.

“Me sinto parcialmente preparado, porque existem vários alunos com diferentes deficiências, e acredito que a maior dificuldade não é encontrar atividades para se trabalhar com eles, e sim incluir os alunos deficientes em todas as atividades. Além disso são muitos alunos para um único professor”.

Na questão de número cinco, perguntamos aos professores se durante suas aulas eram trabalhadas atividades de caráter atitudinal, que visassem à quebra de estigmas, estereótipos ou preconceitos a cerca da PD, pedimos aos professores que relatassem as práticas comumente trabalhadas. Além do professor numero dois, que não respondeu a questão, todos disseram trabalhar nesse sentido, sendo as principais atividades relatadas, as conversas informais, expositivas, o uso de fábulas, palestras, jogos, oficinas e o uso de atividades cooperativas durante as aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores foram unânimes ao se considerarem parcialmente preparados para o movimento da inclusão de PD em suas aulas, embora fosse relatado que a maioria procura realizar adaptações durante as mesmas.

Apesar da maioria dos professores possuírem conhecimento acerca do tema e das questões que este implica, em função de já terem cursado alguma disciplina referente em suas respectivas graduações, percebemos que, de acordo com os próprios relatos, foi algo insuficiente a ponto de se considerarem capacitados, o que reflete certa insegurança em relação ao trabalho com esses alunos.

Todos os profissionais declaram sofrer com a falta de apoio do sistema educacional e infraestrutura das escolas, o que nos leva a considerar que o processo de inclusão nas aulas de EF daquela cidade específica, na região norte do estado de Minas Gerais, acontece ainda de forma parcial e enfrenta dificuldades.

### Referências Bibliográficas

- Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. R. da educação Física: UEM, Maringá, v. 14, n. 1, p.67-73, 1. sem.
- Souto, M. da C. D. et al. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico:: perspectiva para uma educação inclusiva. Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 3, p.762-775, Jul./Set., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a25v16n3.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2014.
- Almeida, J. J. G. de et al. Goalball: invertendo o jogo da inclusão. Campinas: Autores Associados, 2008.
- Zulian, M. S. & Freitas, S. N. (2001). Formação de professores na educação inclusiva: Aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Centro de Educação, Santa Maria, v. 2, n. 18, p.112. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/a5.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2014.
- Silva, R. F.; Seabra J., Luiz; A., Paulo F. (2008). Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional. São Paulo: Phorte.
- Barreto, M. A. et al. (2014). A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA. Podium: Sport, Leisure and



Tourism Review, São Paulo, v. 2, n. 1, p.152-167, jan. 2013. Disponível em:  
<[http://www.podiumreview.org.br/ojs/index.php/rgesporte/article/view/41/pdf\\_1](http://www.podiumreview.org.br/ojs/index.php/rgesporte/article/view/41/pdf_1)>.

Acesso em: 24 mar.

Soler, R. (2009) Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint.

Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna,

Sasaki, R. K. (2010). Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA,





## **Papel da Assembleia da República na promoção de uma escola inclusiva**

Margarida Almeida<sup>1</sup>

Ex Senhor Presidente da Escola Superior de Educação e Comunicação  
Universidade do Algarve

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Leonor Borges

Na pessoa de V Ex cumprimento os demais convidados e participantes.

As minhas primeiras palavras são de agradecimento, escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve, na pessoa da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Leonor Borges, pela honra que me deu de estar, hoje, no encerramento deste Congresso Internacional sobre os Direitos Humanos e Escola Inclusiva.

Analisando os objetivos deste Congresso, felicito esta Instituição, enquanto Escola Superior de formação na Educação, e os organizadores pelo tema em Debate.

Certamente cada painel, com as suas especificidades, que aqui foram abordados mereceram, não só da parte dos palestrantes como também dos participantes (instituições, técnicos professores/educadores) o mais elevado conhecimento na discussão técnico/pedagógico que aqui desenvolveram.

Assim, as conclusões que daqui advierem serão positivas e relevantes para melhorar as políticas públicas da Educação Especial numa escola Inclusiva.

---

<sup>1</sup> Coordenadora GT/ EE, Deputada

Pelo que, deixo em repto aos responsáveis deste congresso, para nos faculte as conclusões do mesmo, pois é muito importante conhecermos o que os especialistas na área da Educação Especial nos dizem, face a um processo de “ Uma Escola Inclusiva”.

O grupo de trabalho de EE, do qual sou coordenadora, ao longo destas 2 últimas legislaturas, procurou, quer em visitas às escola, quer promovendo conferencias, quer ouvindo individualidades que trabalham com crianças e jovens com NEE, saber quais têm sido os pontos fortes e frágeis da legislação em vigência sobre educação especial.

Nesta sequência também pedimos ao Conselho Nacional de Educação que se pronunciasse sobre as políticas públicas da Educação Especial, em Portugal.

Este Relatório foi apresentado no passado mês de julho, na Comissão de Educação pelo Presidente do CNE, Prof Dr David Justino.

É um excelente trabalho técnico elaborado pelo Conselho Nacional de Educação que realça os pontos positivos e os negativos da legislação em vigência.

No seguimento, deste trabalho e com vista à necessidade de melhorar a atual legislação, o governo criou um grupo de trabalho interministerial (MEC / MSESS) para o qual definiu como objetivos da Educação Especial: a Inclusão Educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade emocional, assim 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 Trabalho dos jovens com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente.

Este grupo de trabalho teve como missão desenvolver um Trabalho com vista à revisão do quadro normativo regulador da Educação Especial.

Presentemente, já está a ser preparado um anteprojecto sobre esta legislação que brevemente irá estar em discussão pública a fim de obter mais contributos para que seja um instrumento legal mais abrangente.

Porém, uma das nossas grandes preocupações de hoje tem a ver com a Formação/ Especialização dos docentes em educação Especial, dado que têm sido muitas as reclamações e as denúncias que nos chegam sobre a formação nesta especialização, ser ministrada em algumas instituições, em períodos muitos curtos de tempo e

concludentemente com a falta de conhecimentos que lhe são inerentes, principalmente na parte prática, e com elevadas classificações, o que se torna preocupante, pois estão a trabalhar com Crianças e jovens “ especiais” e como tal devem ter o melhor dos melhores técnicos da educação especial de modo a responderem de forma mais adequada e afetuosa a estas crianças e jovens e conseqüentemente aos seus pais.

Estes cursos de curta duração (de alguns meses) em minha humilde opinião, deveriam ser curso designados como de “abordagem ao Ensino Especial e não como Especialização nesta área”.

Não posso concluir esta intervenção, sem deixar um apelo de sensibilização às instituições de Ensino Superior, nas áreas de Educação para que ministrem a especialização em Educação Especial com rigor teórico e prática adequada de modo a fornecer aos seus formandos os instrumentos necessários, para que possam exercer as funções de professores da Educação Especial com elevado profissionalismo.

Mais uma vez, reitero as minhas felicitações ao trabalho desenvolvido pela Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, na área da Educação Especial.



## CONTATOS DOS PARTICIPANTES

<b>Nome completo</b>	<b>Contacto de e-mail</b>	<b>Instituição a que pertence</b>
Aida gregório rita	aida.rita@aejdfaro.pt	Agrupamento de Escolas João de Deus Faro
Aida maria monteiro silva	trevoam@terra.com.br	Universidade Federal de PE/Pós-doutorado na Univ. do Porto/PT
Alessandra helena Araújo correa	alessandra161914@hotmail.com	Universidade Do Algarve
Alexandra sofia carreira rombinha	alexandrasigma@gmail.com	Consultora/Formadora
Ana cristina lavandeira simões	acl.simoes@gmail.com	Agrupamento de Escolas Alberto Iria - Olhão
Ana maria grilo ramos pereira	ana.mgrpereira@gmail.com	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DRª LAURA AYRES
Ana vanessa barata teixeirs	nexa_mawukita@hotmail.com	Universidade do Algarve
Anabel moriña díez	anabelm@us.es	Universidad de Sevilla
Anabela Silva Veloso da Veiga Glória	anabela.gloria@netcabo.pt	Agrupamento de Escolas Gil Eanes
Andreia Marta Guerreiro dos Santos	andreia-marta83@hotmail.com	Casa do Povo de São Bartolomeu de Messines
Anita maria catalão bonito	anitamcb@gmail.com	Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo
Beatriz morgado camacho	bmorgado@us.es	PROFESORA UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Camila leite noqueira	camila_hand15@yahoo.com.br	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - Campus Muzambinho
Carla alexandra batista mourão	cabmourao@gmail.com	escola básica de Castro Marim
Carlos alberto marques simões	cmarques.simoes@gmail.com	Universidade do Algarve
Célia Cristina Cavaco da Palma Rodrigues	celia.ccp.rodrigues@gmail.com	Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação
Celina Maria Onofre dos Santos	cmonofre@gmail.com	Agrupamento de Escolas de Marrazes
Cristiane maria monteiro silva	cristianemonteiro05@gmail.com	Universidade do Porto- Portugal
Cristina maria baptista rodrigues crista	cristina.crista@gmail.com	Agrupamento de Escolas de Alcoutim
Denise aparecida brito barreto	deniseabrito@gmail.com	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Elsa cristina sacramento pereira	elsapereira@sapo.pt	Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação
Emília Creus Moreira dos Santos	emiliacreus@gmail.com	Escola E. B. 2, 3 Poeta Emiliano da Costa, Estoi
Fernando amaro martins machado	famachado@aepresa.pt	Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa
Frederico ribeiro escada	escadafred@gmail.com	AE Pe. JOÃO COLEHO CABANITA
Graça Maria Rodrigues de Goes bernardo	graca-bernardo@hotmail.com	Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas



Helena Paula Gonçalves Berenguer da Silva	berenguer.helena@gmail.com	Agrupamento de Escolas de Marrazes
Humberto cecílio pereira viegas	viegas.humberto@gmail.com	Agrupamento de Escolas João de Deus, Faro
Ilda Cecília Moreira da Silva	ilda.silva@foa.org.br	Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA
Inês amaral férin	inesferin@gmail.com	Agrupamento Vertical de Ourique
Inês nunes garcez valente	ivalente@aepaa.pt	Escola Secundária Poeta António Aleixo
Ivone nogueira	ivonerodriguesnogueira@gmail.com	Agrupamento de escolas Gil Eanes
Joana Sofia da Silva Martinho	joanamartinho.escola@gmail.com	Conta própria.
Juanjosé leiva olivencia	juanleiva@uma.es	UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Karina silva molon de souza	ksmolon@gmail.com	UFMS
Katiana farias soares	katyannafarias@hotmail.com	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Katiuscia de Paula	katusciadepaula@gmail.com	Universidade do Algarve
Leandro Donizete de Araújo	leandroaraujo68@hotmail.com	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais
Lígia mafalda vaz afonso	mafalda_afonso@hotmail.com	Agrupamento de Escolas de Massamá
Livia da Conceição Costa Zaqueu	liviazaqueu@ig.com.br	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Lucenir de Souza Ferreira	lucenirsf@hotmail.com	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Luís miguel neves	neves.luismiguel@gmail.com	Agrupamento de Escolas João de Deus - Faro
Luisa fernanda guerreiro martins	dgpq@cm-loule.pt	Câmara Municipal de Loulé
Manuel antónio cardoso dias andrade	andrademanuel1@sapo.pt	AG. Esc. Ponte de Sor
Marcia betania de oliveira	marciabetaniauern@gmail.com	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Márcia regina barbosa	marciape46@hotmail.com	Universidade Federal de Pernambuco
Maria da Graça Correia Alves candeias	cinha230@gmail.com	Agrup. Escolas Júdice Fialho.
Maria de Fatima Lopes Borralho	mfborralho@gmail.com	CRTIC Faro
Maria de Fátima Lopes da Silva Moreira	fatimasilva80@hotmail.com	Agrupamento de Escolas de Camarate
Maria inês santos franco	m_ines_franco@hotmail.com	Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa
Maria isabel martins	martinsbelinh@hotmail.com	Externato Jardim Infantil da Torraltinha
Maria jose carrasco macias	mjcarra@uhu.es	UNIVERSIDAD DE HUELVA
María luisa fernández serrat	mlfernan@uhu.es	UNIVERSIDAD DE HUELVA
Maria manuela pires rosa	mmrosa@ualg.pt	Universidade do Algarve - ISE
Maria zélia de santana	mzeliasantana@hotmail.com	Universidade Federal de Pernambuco
Marisa Alexandra Morais de Figueiredo	figueiredo.morais@gmail.com	Agrupamento de Escolas Boa Água - Sesimbra

Marisa isabel fragata peça	marisaisabelfragata@gmail.com	Agrupamento de Escolas Gil Eanes Lagos
Marlison soares gomes	marlison.letras@gmail.com	Universidade Federal do Oeste do Pará
Marta isabel mota ribeiro	mm85ribeiro@hotmail.com	trabalho por conta própria
Marta sofia coelho oliveira	marta_ooliveira@hotmail.com	Casa do Povo de S.B. de Messines
Micheli verginia ghiggi	michelighiggi@gmail.com	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Monaliza ehlke ozorio haddad	monalizahaddad@uol.com.br	Universidade de Évora
Olga Maria Costa da Fonseca	ofonseca@ualg.pt	ESEC-UAlg
Pedro daniel tavares ferreira	pferreira@fpce.up.pt	CIIE - FPCE - Universidade do Porto
Rafaela dias matavelli	rdmpsiche@hotmail.com	Universidade do Algarve - FCHS
Raquel Batista de Oliveira	raqueljpa@hotmail.com	RFPCE da Universidade de Coimbra
Raquel Susana Ferreira Nunes dos Santos	raquelfnunes@hotmail.com	UALG - ESEC
Ricardina pereira gonçalves	ricardinapg@gmail.com	Agrupamento de escolas Gil Eanes - ELI - de Lagos
Rodrigo silva fragoso	rodrigo.fragoso@aejdfaro.pt	Agrupamento Escolas João Deus - Faro
Rosalina da Conceição Filipe Venâncio	rvenancio@ccdr-alg.pt	Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve
Rui Alberto Gonçalves da Silva	ruiavlis@gmail.com	Escola Secundária Drº Laura Ayres
Rui penha pereira	rpper@gmail.com	Ualg
Samanta cristina ribeiro massano	a38864@ualg.pt	Universidade do Algarve
Sandra da Costa Mendes	sandracmendes27@gmail.com	Agrupamento de Escolas de Silves
Sandra maria domingues gonçalves correia	sandracorreia@aedpacheco.edu.pt	Agrupamento de Escolas Engenheiro Duarte Pacheco
Sandra Patricia dos Santos Rodrigues Generoso	recursos.humanos@cm-lagoa.pt	Município de Lagoa
Sofia castanheira pais	sofiapais@ces.uc.pt	Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
Sofia isabel andrade graça	soffiagraca@hotmail.com	Universidade do Algarve
Sofia isabel jesuíno matilde	sofia.matilde@gmail.com	Município de Alcoutim
Solange pereira do livramento	solpequena@bol.com.br	UNIVERSIDADE DE ÉvORA
Sónia cristina ildefonso rodrigues	soniacristina81@hotmail.com	FCHS
Susana patricia guerreiro bras	dgpq@cm-loule.pt	Câmara Municipal de Loulé
Teresa Paula de Sousa Rodrigues Palaré	tpalare@gmail.com	Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria
Valdete Aparecida Veiga de Moraes	valdeteveiga@hotmail.com	Instituto de Educação - Universidade de Lisboa
Vanda cristina da silva matias	matias.vanda@gmail.com	Agrupamento de Escolas Gil Eanes

Vanda Marisa Ataíde Pereira de figueiredo	vandapereira3@hotmail.com	Universidade do Algarve
Vera susana p. B. P. Da silva balsinha	verabalsinha@hotmail.com	Externato Jardim Infantil da Torraltinha
Violeta da Graça e Almeida	leta.vi@hotmail.com	FCHS UALG
Viviane Oliveira de Almeida	viviane0101@hotmail.com	Universidade do Algarve
Walker Marcolino dos Reis Garcia	domwalker8@hotmail.com	Universidade Évora
Zanara souza da silva	zanarasousa_stm@hotmail.com	Universidade Do Algarve



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO