

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Múltiplos Olhares

COORDENAÇÃO: Maria Leonor Borges, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins

EDIÇÃO: Universidade do Algarve

DATA DE EDIÇÃO: 2017

ISBN: 978-989-8859-03-7

SUPORTE: Digital

II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares

Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve

Faro, 23-25 de fevereiro de 2017

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 Científica

António Guerreiro – ESEC, Universidade do Algarve

Carolina Sousa – ESEC, Universidade do Algarve

Cláudia Luísa – ESEC, Universidade do Algarve

Elsa Pereira - ESEC, Universidade do Algarve

Fernando Carrapiço - ESEC, Universidade do Algarve

Helena Cristina Sousa - Agrupamento de Escolas do Montenegro

Helena Ralha-Simões - ESEC, Universidade do Algarve

José Eusébio Pacheco – ESS, Universidade do Algarve

Maria Helena Martins – FCSH, Universidade do Algarve

Maria Leonor Borges – ESEC, Universidade do Algarve

Paula Campos Pinto – ISCPs, Universidade de Lisboa

Rute Monteiro - ESEC, Universidade do Algarve

Sandra Pais – ESS, Universidade do Algarve

Teresa Vitorino - ESEC, Universidade do Algarve

Comissão Organizadora

Maria Leonor Borges

Cláudia Luísa

Maria Helena Martins

(Direção do Mestrado de Educação Especial)

Imagem

Joana Lessa - ESEC, Universidade do Algarve

INDICE

Nota de abertura.....	7
Conferência de abertura.....	9
Deficiência e justiça social em Portugal. Que papel para a educação?	10
CONFERÊNCIAS PLENÁRIAS: Formar e Ser professor para a inclusão.....	11
A diferenciação pedagógica e a formação de professores	12
Liderar escolas inclusivas desde la resiliência.....	22
Professores com deficiência em Portugal: caracterização, representações e práticas	40
PAINEL I: Inclusão em contexto escolar.....	41
Pedagogia inclusiva – princípios e práticas	42
Propuesta de resolución de problemas matemáticos para alumnos con TDAH	52
Práticas de inclusão no Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas: parcerias, processos e resultados	69
PAINEL II: TIC e inclusão.....	70
O Ptmagickeyboard como ferramenta ao serviço da educação especial.....	71
Produtos de apoio na educação: um desafio para todos.....	82
Criação de APP’S em contexto educativo	83
PAINEL III: Transição para a vida pós-escolar e qualidade de vida: que transição?	85
Formar para a vida pós-escolar: uma estratégia de inclusão	86
Participar para além da escola.....	87
Transição para a vida pós escolar – uma perspetiva das escolas do Algarve	99
PAINEL IV: E depois da escola que inclusão social: que vida pós-escolar?.....	105
Os desafios da inclusão pós escolar.....	106
Empregabilidade - caminhos diferentes.....	112
COMUNICAÇÕES LIVRES.....	113
A- Inclusão na sala de aula.....	114
Aprendizagem cooperativa e inclusão em sala de aula, no ensino secundário	115
Estrategias y recursos de enseñanza para dar respuesta educativa a la diversidad en el marco escolar andaluz	125
Direitos das pessoas com deficiência: uma análise sobre acessibilidade no ensino superior	126
Intervir precocemente: uma questão de direitos humanos	136
CIF-CJ: Categorias-chave na avaliação especializada de alunos com dislexia	137
Trabajo por proyectos colaborativos y TIC: un medio de inclusión en el aula.....	150
¿Igualdad de oportunidades ante la adquisición de la competencia digital?: un enfoque cualitativo.....	157
Equal opportunity in the acquisition of digital competence? A qualitative approach	157
Perfil dos estudantes surdos maranhenses usuários da tecnologia digital no processo de interação social e inclusão educacional.....	166

Intervenção precoce e práticas inclusivas: o olhar dos educadores de infância que implementam o modelo pedagógico do movimento da escola moderna.....	173
Educação de surdos – que respostas?	186
Percepciones y actitudes de los futuros docentes de primaria hacia el potencial de los recursos tecnológicos en las prácticas inclusivas.....	187
E lá vem o alencar... A composição de experiências inclusivas em aulas de educação física	197
O BOCCIA no agrupamento de escolas engenheiro Duarte Pacheco	204
Avanços na inclusão/acessibilidade de pessoa com deficiência no ensino superior da região Sulfluminense-Rio de Janeiro	209
Perspectivas sobre equidade e inclusão: atores e contextos	218
A comunicação em contexto escolar e familiar da criança autista	229
A inclusão escolar da criança com transtorno do espectro autista: experiências maternas	230
O processo de inclusão de um aluno deficiente visual em uma escola brasileira	240
Psicologia e educação especial: de mãos dadas em prol de uma escola (mais) inclusiva..	241
Banco de sinais de libras em ambiente digital aberto: especificidades da comunidade surda Maranhense-Brasil	252
B- Transição para a vida pós-escolar	259
Inclusão através da autonomia do deficiente auditivo em curso profissionalizante	260
Unidade de emprego apoiado: a experiência da APATRIS 21	267
Estudio de un centro ocupacional de jóvenes con necesidades educativas especiales	268
Juventude em situação de vulnerabilidade social: contribuição para a preparação de educadores na participação de políticas públicas inclusivas.....	276
Inclusão e transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE, na Finlândia	290
A transição como alavanca para a construção de um projeto de vida	291
Acessibilidade para todos no espaço urbano e nos transportes. Uma condição para uma vida independente e qualidade de vida	302
C- Formação de professores	312
Educação inclusiva de surdos e formação de professores: como passar dos ideais às práticas?!	313
Inclusão de estudantes adultos surdos e formação de professores: um estudo de caso	314
La inclusión educativa: una necesidad formativa para el profesorado Andaluz	315
Escola inclusiva – um olhar a partir da situação profissional do professorado	333
Sexualidade e educação sexual de crianças e jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental: concepções e práticas dos professores.....	346
Formação em educação física e desporto para os direitos humanos em contexto universitário – um olhar a partir de uma experiência dos docentes e estudantes envolvidos	358
Estado de implementação da inclusão escolar nas escolas públicas de Angola e a formação de professores: experiencias docentes em Cabinda, Huila e Luanda.....	359
Percepção de professores sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual	360
Formação para docentes de ensino regular do 2º CEB sobre necessidades educativas especiais.....	373

Olhares e perspetivas: estratégias inclusivas para alunos em situação multicultural nas escolas públicas no algarve	385
Autoeficácia dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário para as práticas inclusivas	386
As representações e as expectativas duma equipa multidisciplinar sobre as perturbações no desenvolvimento da linguagem oral em crianças em risco.	395
D- Conceção de materiais educativos	396
Materiais educativos para o ensino inclusivo	397
O papel de 4 patas na escola inclusiva.....	405
Cães de assistência: o que devo saber para aconselhar?	407
Construção e adaptação de materiais didáticos/pedagógicos para alunos com necessidades educativas especiais: espontaneidade e criatividade no processo educacional inclusivo ...	411
COMUNICAÇÕES NA FORMA DE POSTER.....	412
Representação social docente e alunos com deficiência:refletindo a atuação na educação básica	413
A mulher e sua atuação como docente no âmbito da educação física escolar: refletindo diferenças dos conceitos de inclusão e presença.....	414
O papel da escola na transição dos alunos com nee para a vida pós-escolar.....	415
Interações comunicativas entre uma educadora e crianças abrangidas pela intervenção precoce na infância (IPI): uma proposta de intervenção educacional	419
Participação social de alunos com nee numa escola do 2º CEB no Algarve	421
Contatos dos participantes	422
Apoios.....	424

NOTA DE ABERTURA

O presente documento congrega grande parte¹ dos trabalhos² que foram apresentados no *II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*, realizado nos dias 23 e 24 de fevereiro de 2017, organizado pela Direção do Mestrado de Educação Especial, domínios cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), da Universidade do Algarve.

Este evento dá continuidade ao trabalho iniciado em 2014 com o *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas*. Teve como objetivos promover um amplo debate científico em torno das problemáticas da Educação Inclusiva, suas implicações na sociedade e na escola, assim como fomentar a divulgação e a discussão pública de trabalhos produzidos por investigadores, professores, educadores e profissionais que desempenham funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio - educativa de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

O Congresso organizou-se em conferências, painéis e apresentação de trabalhos nos formatos de comunicações individuais ou *poster*. A Conferência de abertura foi proferida pelo investigador Fernando Fontes, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e versou sobre *Deficiência e Justiça Social em Portugal. Que papel para a Educação*. Nas Conferências plenárias sobre *Formar e Ser Professor para a Inclusão*, Manuela Esteves (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa) refletiu sobre *A diferenciação pedagógica e a formação de professores*, Paula Campos Pinto (ISCSP, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos – ODDH) debruçou-se sobre a presença de *Professores com deficiência em Portugal: caracterização, representações e práticas* e Inmaculada Gómes Hurtado (Universidade de Huelva) na sua apresentação *Liderar escuelas inclusivas desde la resiliência* pronunciou-se sobre a importância do desempenho de lideranças inclusivas para a promoção de contextos inclusivos nas escolas.

No painel dedicado à *Inclusão em Contexto Escolar*, Isabel Madureira (ESE, Lisboa), Juan Carlos Huete (Centro Universitario Don Bosco, Universidad Complutense de Madrid), Nídia Amaro, Olga Ludovico e Paula Mestre (Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas São Brás de Alportel) apresentaram comunicações, respetivamente, sobre *Pedagogia inclusiva – princípios e práticas*, *Propuesta de resolución de problemas matemáticos para alumnos con TDAH* e *Práticas de inclusão no Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas: parcerias, processos e resultados*. Inteiramente dedicado às TIC e seu papel na inclusão educativa, o Painel II contou com a prestação de um investigador do Instituto Politécnico da Guarda, Luís Figueiredo, com o trabalho *O PTMagickeyboard como ferramenta ao serviço da Educação Especial*, seguida das apresentações de Fernando Machado (Centro de Recursos TIC de Faro), intitulada *Produtos de Apoio na Educação: um Desafio para Todos*, e de Jorge Guerreiro (Agrupamento de Escolas de Almancil), sobre a *Criação de App's para Contexto Educativo Inclusivo*.

1 O volume integra todos os textos enviados dentro do prazo indicado pela Comissão Organizadora para garantir a sua entrega na data do Congresso.

2 Os textos são da responsabilidade dos autores e respeitam a variedade ortográfica e sintática, e as normas bibliográficas do seu país de origem.

Os painéis III e IV foram dedicados às questões relacionadas com a transição para a vida pós-escolar. No painel *Transição para a vida pós-escolar e Qualidade de vida: que transição?* deram o seu contributo Filomena Pereira (Direção Geral de Educação) com *Formar para a vida pós-escolar: uma estratégia de inclusão*, Joaquim Colôa (Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão, Lisboa), *Participar para Além da Escola: Experiências de Aprendizagem de Qualidade e Autodeterminação e por fim*, Marco Rosa (Agrupamento de Escolas Dr. Jorge Augusto Correia, Tavira) abordou a experiência neste domínio numa escola do Algarve com a apresentação *Transição para a vida pós escolar - uma perspetiva das escolas do Algarve*. No painel IV *E depois da escola que inclusão social: que vida pós-escolar?* profissionais de instituições que acompanham e desenvolvem integração sócio – profissional de jovens e adultos com deficiência refletiram sobre os desafios e as práticas promovidas naqueles contextos, de que se destacam *Empregabilidade – Caminhos Diferentes*, por Cândida Rocha Pereira (AAPACDM) e Ricardo Valente (Fundação Irene Rolo) com *Centros de Reabilitação e Formação Profissional - a Inclusão depois da Escola*.

No total contribuíram para as sessões plenárias 17 oradores, entre investigadores de diversas instituições de ensino superior de Portugal e Espanha, professores de vários ciclos de ensino, formadores, profissionais de associações, bem como técnicos superiores da administração pública.

Nas comunicações e *pósteres* aceites para apresentação nas seções temáticas *Inclusão na sala de aula (planificação, intervenção e avaliação educativa)*, *Conceção de materiais educativos*, *Transição para a vida pós-escolar e Formação de Professores*, foram aceites 49 trabalhos de 86 participantes, de Portugal, Brasil, Espanha e Angola, também eles representando instituições distintas.

Espera a Organização do Congresso com a presente obra divulgar de uma forma ampla a diversidade dos saberes e experiências investigativas partilhadas no decurso dos dois dias de trabalho, contribuindo para que o debate e reflexão suscitados entre os presentes se estendam a todos aqueles que trabalham em prol do cumprimento do direito a uma educação e a participação numa sociedade verdadeiramente inclusiva.

Maria Leonor Borges
Cláudia Luísa
Maria Helena Martins
Comissão Organizadora

DEFICIÊNCIA E JUSTIÇA SOCIAL EM PORTUGAL. QUE PAPEL PARA A EDUCAÇÃO?

Fernando Fontes¹

Resumo

O crescente reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, nas últimas décadas, está longe de se traduzir numa alteração substantiva das condições e oportunidades de vida e dos horizontes de participação deste grupo social. As pessoas definidas como deficientes têm sido, não raras vezes, desconsideradas, minorizadas, silenciadas, construídas como sujeitos passivos e dependentes, a sua diferença transformada em factor de exclusão e as suas vidas têm sido, desproporcionadamente, cerceadas por fenómenos de pobreza e exclusão social. Neste contexto as políticas sociais desenvolvidas até agora em Portugal têm sido incapazes de alterar esta realidade.

Alicerçada numa determinada cultura e ideologia, a forma como a deficiência é definida pelas políticas sociais resulta de concepções socialmente aceites e reproduzidas (Oliver, 1990) e influencia determinadamente os direitos conferidos às pessoas com deficiência e consequentemente as suas vidas. Longe de ser irrelevante, a forma como definimos a deficiência é essencial na forma como perspectivamos os problemas e delineamos as soluções, se isto é primordial no nosso dia-a-dia é-o ainda mais na nossa investigação e prática científica.

Tendo por base o trabalho e investigação que tenho desenvolvido ao longo dos últimos anos ao nível dos 'Estudos da Deficiência', nesta comunicação procurarei através do conceito de justiça social retratar a situação das pessoas com deficiência em Portugal aos mais variados níveis, reconceptualizar a deficiência como uma forma de opressão social e a partir daqui reflectir sobre o papel desempenhado e potencial da Educação (lato senso) na emancipação das pessoas com deficiência em Portugal.

¹ Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, fer.fontes@gmail.com.

CONFERÊNCIAS PLENÁRIAS: Formar e Ser professor para a Inclusão

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Manuela Esteves¹

Resumo

Os contextos escolares, espelhos das sociedades contemporâneas, caracterizam-se pela heterogeneidade. A nível dos processos de ensino-aprendizagem não é fácil lidar com a diversidade dos alunos que acedem à escola: diversidade socioeconómica e sociocultural, diversidade de experiências de vida e de projetos pessoais, diversidade de capacidades cognitivas e de atitudes e emoções. Construir nestas condições escolas inclusivas, onde as diferenças sejam reconhecidas e ponto de partida para aprendizagens relevantes e significativas, tornou-se o grande desafio na perspetiva de uma democratização do sucesso escolar. Aos professores cabe o papel nuclear nessa construção, ainda que não o único.

O presente texto discute a diferenciação pedagógica nos espaços de ensino-aprendizagem, os seus fundamentos e modalidades, no pressuposto de que, sem a mesma, não haverá escolas inclusivas. Detém-se depois sobre as competências necessárias aos professores para concretizarem tal diferenciação e sugere estratégias de formação docente suscetíveis de fundamentar e ajudar a desenvolver essas competências desde a etapa da preparação inicial. Assume que, para além da adesão a valores ideais generosos acerca da educação e do ensino, os professores precisam de conhecer e saber concretizar estratégias de diferenciação, incluindo os aspetos técnicos que elas envolvem. No horizonte, está a imagem de um professor profissionalmente empenhado, investigador do seu contexto de trabalho, ativo, capaz de trabalhar em equipas, ou se quisermos dizê-lo mais brevemente, um professor autenticamente reflexivo.

Palavras-chave: escola inclusiva; diferenciação pedagógica; competências docentes; formação de professor.

Abstract

The school contexts, mirrors of contemporary societies, are characterized by heterogeneity. At the level of teaching-learning processes, it is not easy to deal with the diversity of students who enter school: socio-economic and socio-cultural diversity, diversity of life experiences and personal projects, diversity of cognitive abilities and of attitudes and emotions. Constructing inclusive schools, where differences are recognized and a starting point for relevant and meaningful learning has become the great challenge in the perspective of a democratization of school success. Teachers have the nuclear role in this construction, although not the only one.

This text discusses the pedagogical differentiation in the teaching-learning spaces, their foundations and modalities, on the assumption that, without it, there will be no inclusive schools. It then discusses the competencies needed by teachers to realize such differentiation and suggests teacher training strategies that can be used to inform and help develop those skills from the initial preparation stage. It assumes that in addition to adhering to generous ideal values about education and teaching, teachers need to know and know how to concretize differentiation strategies, including the technical aspects that they involve. On the horizon is the image of a professionally committed teacher, researcher of his working context, active, able to work in teams, or if we want to say it more briefly, an authentically reflective teacher.

Keywords: inclusive school; pedagogical differentiation; teacher competencies; teacher education and training.

¹ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, mesteves@ie.ulisboa.pt

INTRODUÇÃO

Há quem defenda que a diferenciação pedagógica se confunde com o próprio significado de pedagogia – esta só terá existência e sentido quando o professor ou o formador fizerem variar as condições que rodeiam o objeto de estudo por forma a que o mesmo possa ser apreendido pelos aprendentes. Nesta ótica, todo o processo de ensino – aprendizagem se encontra necessariamente centrado no aluno que aprende e não no professor que ensina, como foi longamente típico da escola tradicional onde se pretendia ensinar a todos como se fossem um só.

Julgamos que, de forma intuitiva, a maioria dos professores quando se apercebe de dificuldades de aprendizagem coletivas dos seus alunos, faz tentativas para variar as suas propostas de modo a que mais alunos aprendam. Mas, na maior parte dos casos, não se trata de uma diferenciação deliberada nem fundamentada, antes de um procedimento por tentativa e erro que pouco explora as possibilidades de variação estratégica e metodológica ao alcance do professor.

Aquilo que transparece mais regularmente nos discursos dos docentes sobre as dificuldades de aprendizagem é o lamento acerca da crescente heterogeneidade dos alunos com quem trabalham e a confissão da sua derrota quando referem ter reduzido as suas expectativas, ter suprimido ou aligeirado os objetivos de aprendizagem tidos como excessivamente ambiciosos “para aqueles alunos”.

A pedagogia diferenciada, recomendada há muitas décadas pelos especialistas em educação, é geralmente tida, pelos professores, como desejável em tese, mas declarada como impossível na prática, nas atuais condições existentes nas escolas.

Os propósitos desta comunicação são o de pontuar os principais aspetos a considerar para que ocorram práticas de diferenciação deliberadas e fundamentadas e o de perspetivar como é que a formação (inicial e contínua) pode / deve sustentar o desenvolvimento de tais práticas.

Nestes propósitos está subsumida a ideia, por nós partilhada, de que a pedagogia diferenciada implica uma mudança significativa do papel do professor tido como mais habitual e, conseqüentemente, o domínio de competências específicas, a conjugar para tornar possível o desempenho de um novo papel.

A PEDAGOGIA DIFERENCIADA: UM IDEAL ANTIGO POR CUMPRIR

A pedagogia diferenciada ganhou sobretudo nome próprio e visibilidade no espaço das políticas educativas quando estas pretenderam visar a democratização do ensino, não apenas como acesso de todos à escola mas também como sucesso educativo para todos.

Esta perspetiva emergiu em momentos diferentes do tempo conforme o estágio de desenvolvimento que cada sociedade e respetivo sistema educativo foram atingindo. Ela pode ser rastreada, por exemplo, em França já em finais dos anos 60 mas apenas ganha expressão plena em Portugal, em finais dos anos 90, com a consagração em lei da gestão flexível dos currículos.

É, contudo, possível encontrar num passado mais remoto, autores e projetos que preconizam claramente a diferenciação, ainda que não utilizando este termo. Assim, Saint-Luc (2013) recorda autores, correntes e projetos como:

- Parkhurst, um autor que, entre 1910 e 1920, põe em prática o Plano Dalton, um projeto em que o grupo-turma desaparece enquanto unidade de ensino coletivo para dar lugar a uma situação em que cada aluno segue um contrato individual em que se compromete a concretizar uma programação específica para aquisição dos saberes – portanto, em que cada aluno progride ao seu ritmo, trabalhando sozinho;
- Washburne que, por volta de 1913, na cidade de Winnetka (Chicago), concretiza uma experiência de atividades diversificadas a realizar individualmente ou em pequenos grupos – o aluno trabalha sobre fichas concebidas como exercícios / testes de avaliação e é apoiado para fazer a sua autoavaliação;
- Dottrens que, em Genebra, nos anos 30, propõe ficheiros de trabalho individualizado, sem contudo excluir o trabalho coletivo – um percurso que consiste num momento de introdução a toda a classe de uma nova matéria a que se segue uma fase de trabalho do aluno com fichas que permitem ao professor fazer uma avaliação formativa e decidir se são necessárias fichas suplementares para remediação;
- Freinet, iniciador do movimento da Escola Moderna, que rejeita o individualismo do Plano Dalton e propõe o uso de um conjunto de fichas autocorretivas elaboradas coletivamente – o processo concretiza uma verdadeira diferenciação baseada em aprendizagens estruturadas em função de objetivos precisos e assenta numa via didática complementada por uma abordagem heurística, promotoras do desejo de aprender e valorizadoras da expressão, da comunicação, da criação e da cooperação;
- A pedagogia por objetivos, baseada no behaviorismo, que se concretiza a partir dos anos 50 e significa propor ao aluno tarefas de complexidade crescente até ir atingindo os objetivos pré-fixados;
- A pedagogia do domínio (*maîtrise*) que se inspira na taxonomia de Bloom e é proposta por Huberman a partir dos anos 80, fazendo variar o fator “tempo” em função dos ritmos de aprendizagem dos alunos e conferindo à avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) um papel de primeira grandeza.

Saint-Luc (2013) chama igualmente a atenção para a existência de duas formas alternativas de diferenciação: a diferenciação sucessiva que vai ocorrendo ao longo do tempo e a diferenciação simultânea, mais rara, que implica atividades diferenciadas para diversos grupos de alunos num mesmo momento do tempo.

Perrenoud (2005) apresenta um memorando sobre o que entende o que é e o que não é diferenciar. Citamos em seguida, resumidamente, o que nos diz:

1. A diferenciação situa-se na perspetiva da discriminação positiva (...), é uma escolha política antes de ser pedagógica.
2. A diferenciação pedagógica incide sobre os meios e as modalidades de trabalho, não sobre os objetivos de aprendizagem e as ambições que eles transportam.
3. A diferenciação não é sinónima de respeito incondicional pelas diferenças.
4. Não é nem um método nem um dispositivo específico, mas uma preocupação que deveria estar presente relativamente a todos os métodos, dispositivos, disciplinas e níveis de ensino.

5. A diferenciação não pode nem deve chegar a um ensino inteiramente individualizado – representa individualizar percursos trabalhando em / com grupos.
6. Traduz-se pela qualidade, a pertinência, o sentido e a fecundidade das situações de aprendizagem ao longo do tempo.
7. Passa por uma outra organização do trabalho escolar suscetível de otimizar as situações de aprendizagem, se possível para todos os alunos, e, em particular, para os que têm dificuldades.
8. Os ciclos plurianuais são estruturas favoráveis a uma organização do trabalho mais flexível e cooperativa.
9. Não há diferenciação sem observação formativa, criterial, caracterizando cada aluno face aos objetivos a atingir.
10. É preciso envolver os alunos na resolução de situações-problema ou em projetos que lhes coloquem obstáculos que eles possam ultrapassar no curto prazo e em função do que acontecer é que o professor deve deduzir a diferenciação a propor.
11. Aumentar o tempo de estudo não é a solução, mas sim aprender a um ritmo-padrão apoiado de forma diferenciada pelo professor.
12. A diferenciação pedagógica impõe-se seja qual for o currículo em vigor, mas este pode ser mais ou menos facilitador da diferenciação.
13. A diferenciação pedagógica exige do professor não só o domínio geral dos dispositivos mas também uma formação especializada em didática, em avaliação e em metacognição.
14. A diferenciação deve ser pensada e praticada em equipa.
15. A diferenciação pedagógica pressupõe solidariedade entre os alunos e entre as famílias, no sentido de uma adesão refletida à ideia de discriminação positiva.

A partir das ideias acima sintetizadas, parece-nos oportuno sublinhar alguns aspetos que tomamos como essenciais.

Um primeiro aspeto é o que remete a discussão sobre a pedagogia diferenciada para o plano dos valores. Valores sociais e educacionais como o da democratização do sucesso escolar e o da solidariedade entre alunos, professores e famílias. Valores profissionais envolvidos num perfil ideal do docente como alguém preocupado com os seus alunos, convicto da educabilidade de todos, conhecedor especializado de metodologias e didáticas relativas à matéria ou matérias do seu ensino, capacitado para diversificar as suas propostas por grupos de alunos com possibilidades diferentes à partida.

Um segundo aspeto que destacamos é o de que a diferenciação não deve significar expectativas desiguais por parte do professor em relação às aprendizagens dos seus alunos, traduzidas em objetivos de aprendizagem diferentes, sob risco de lhes estar a negar o acesso a uma educação de base, comum a todos.

Um terceiro aspeto é o de que educar / ensinar não é contemporizar com todas as diferenças no sentido de que respeitá-las significaria mantê-las, mas antes trabalhar para a superação de muitas delas, tanto quanto for possível. A constatação da diferença deve ser um ponto de partida, não um objetivo de chegada.

Um quarto aspeto que retivemos é o de que a diferenciação é possível e desejável seja qual for o método de trabalho pelo qual se opte mas implica sempre trabalhar com

grupos aos quais se fazem propostas diversificadas para que todos atinjam os mesmos objetivos.

Finalmente, o quinto aspeto que sublinhamos é o de que a diferenciação pedagógica implica sempre uma postura ativa dos alunos na busca de solução para os seus próprios problemas de aprendizagem, ajudados pelo professor e pelo grupo de pares em que se integram. Como pedagogia ativa que se pressupõe ser, a diferenciação é indissociável da cooperação no sentido que lhe é dado por Connac:

Uma pedagogia cooperativa pode definir-se como uma forma de ensino em que as aprendizagens são possíveis pela cooperação entre as pessoas que constituem um grupo ou as que com ele interagem. Por cooperação entendem-se todas as situações em que os indivíduos têm a possibilidade de se entreatuar pelo e dentro do encontro educativo.

Connac (2009, p. 21)

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UM FATOR INDISPENSÁVEL PARA A DIFERENCIAÇÃO

O conhecimento da sala de aula é [um] construído onde a experiência pessoal do aluno se intercepta com saberes académicos. Uma competência crucial de um professor construtivista crítico implica alimentar esta síntese de experiência pessoal e conhecimento académico. Um ato pedagógico desta natureza é extremamente complexo e os professores devem trabalhar arduamente no sentido de conciliar as diferentes perspetivas.

Kincheloe (2006, p.11)

Esta citação remete-nos para uma corrente pedagógica – o construtivismo e, em particular, o construtivismo crítico – na qual pensamos ser fecundo inscrever a diferenciação pedagógica. Os construtivistas põem em evidência o facto de que o conhecimento não existe *per se* mas tão só quando um sujeito o (re)constrói, por si, e lhe dá significado. Tornar os alunos capazes de construir o seu próprio conhecimento é a tarefa do professor – mas, como o autor assinala, uma tarefa complexa na medida em que, partindo os alunos das suas experiências pessoais, se pretende que não fiquem a elas confinados, antes as superem ou enriqueçam quando acedem nomeadamente aos patamares científico, artístico, humanístico ou tecnológico desse mesmo conhecimento.

Ora, para desempenhar esta tarefa complexa de forma satisfatória, uma das condições é a da qualidade da formação pedagógica que os professores têm. Trataremos, em seguida, de enunciar alguns tópicos relativos às principais competências docentes que são postas em jogo quando se visa desenvolver práticas de diferenciação, e de lhes associar as componentes de formação que poderão suscitar tais competências, de modo fundamentado e operacional.

O percurso apresentado está focado na formação inicial, mas, com as devidas adaptações, ele parece-nos igualmente válido para a formação contínua. Nesta última,

haverá que ter em conta também as experiências de diferenciação que os professores possam já ter tentado e a leitura que fazem dos resultados alcançados. Por outro lado, tratando-se de professores no pleno exercício da profissão, o trabalho sobre as competências a desenvolver será certamente mais profícuo se a ação concreta de cada um com os seus alunos, num dado contexto, for tomada como um campo de experimentação de projetos reais de diferenciação pedagógica.

Caracterização de uma situação educativa e definição de uma problemática – a competência de avaliação diagnóstica

Quando começa a trabalhar com um grupo de alunos, impõe-se que o professor atue deliberadamente para os conhecer tão bem quanto possível, enquanto pessoas e enquanto aprendentes. Isso implica saber caracterizar as suas formas de ser e de estar na vida, na escola e na sala de aula, as suas atitudes e emoções, as suas possibilidades cognitivas e as suas destrezas face a determinadas aprendizagens específicas. Muitas vezes, o professor só vai adquirindo esse conhecimento paulatinamente e aleatoriamente, à medida que o ano letivo avança pelo que nem sempre todas as variáveis críticas associadas às aprendizagens chegam a ser conhecidas em relação a todos os alunos. Esse carácter assistemático do conhecimento do professor acerca dos alunos dificulta a concretização de uma estratégia de diferenciação e compromete o seu êxito.

A formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário que se proporciona em Portugal desde 2007, contempla uma componente de iniciação à prática profissional que deve ocorrer ao longo de todo o tempo de formação (nuns casos, quatro ou cinco anos; noutros – 3º CEB e Ensino Secundário – dois anos). Um investimento que, logo desde o início, deveria ser feito nessa componente, seria o de ensinar os formandos, futuros professores, a caracterizar os alunos de um dado grupo-turma. Essa caracterização e a avaliação diagnóstica que dela decorre não podem ser feitas sem se conhecer e ter em conta contributos da sociologia da educação no que diz respeito à escola e à sala de aula enquanto organizações, e à diversidade de culturas e de valores presentes nos contextos escolares. Igualmente necessário é convocar conhecimentos proporcionados pela psicologia da educação – aquilo que ela nos diz sobre os estádios de desenvolvimento (Piaget, Vigotsky), sobre a existência de inteligências múltiplas e suas características (Gardner), sobre os diferentes tipos de memória, sobre a dualidade conhecimento concreto / conhecimento abstrato, sobre modos de raciocinar (indutivo / dedutivo / criativo / dialético / convergente / divergente / analógico), sobre as estratégias de apropriação de um conteúdo (global-sintético versus analítico), sobre a autoestima e o sentimento de eficácia pessoal (Bandura).

Colocadas ao serviço de um objetivo geral de observação e caracterização de situações pedagógicas – neste caso, focando os alunos – muitas das aprendizagens ditas “teóricas”, proporcionadas nos cursos de formação de professores, ganhariam sentido e significado para os formandos, para além de os levar a constatar, em situações reais, a complexidade da ação a empreender pelos professores.

Conceção e planificação da situação desejada – a competência para gerir o currículo de forma flexível

O currículo nacional ou, no caso da educação pré-escolar, as orientações curriculares constituem quadros de referência que conferem unidade às oportunidades de aprendizagem a que todos os portugueses têm direito. Mas desde os anos 90, advoga-se explicitamente que os professores façam uma gestão flexível desses instrumentos e criem localmente projetos curriculares (de escola e de turma) radicados nas características específicas do meio social e do grupo ou grupos de alunos com os quais devem trabalhar em cada ano. Adequar / contextualizar o currículo nacional não significa desvirtuá-lo mas torná-lo relevante e tornar possíveis as aprendizagens preconizadas. Explorar as possibilidades e os limites da gestão flexível do currículo projetando-a para a intervenção com um grupo concreto de alunos poderia ser o exercício seguinte a propor aos estudantes / formandos, no âmbito da mesma componente de IPP: planificar uma intervenção mesmo quando ainda se não é responsável por a realizar. Para levar a tarefa a bom termo, seria necessário congregiar aprendizagens feitas acerca do currículo, do desenvolvimento curricular e das didáticas específicas assim como sobre a matéria ou matérias a ensinar (definição de objetivos de aprendizagem, seleção e sequenciação de conteúdos, metodologias alternativas possíveis, recursos a mobilizar, formas de avaliação a usar, etc.).

Mais uma vez, reiteramos que uma estratégia de formação como esta, que envolvesse simultaneamente aprendizagens feitas pelos formandos nas várias componentes – formação educacional geral, formação na área de ensino, formação didática – em torno da componente de IPP, que reputamos como o eixo central da formação, daria pleno sentido a todas essas componentes.

Realização da intervenção – a competência em agir

A componente de IPP integra uma etapa de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que geralmente ocorre no 2º ano dos mestrados em educação ou ensino. Esse poderá ser o momento privilegiado para os formandos terem a oportunidade de pôr em prática uma estratégia de diferenciação pedagógica. Estratégia para a qual devem compreender que não há uma receita standardizada e o porquê disso. Mas podem e devem saber que a diferenciação pode incidir sobre um ou vários dos seguintes aspetos enunciados por Vota (2006):

- O conteúdo e a forma da tarefa a propor aos alunos;
- A amplitude da tarefa;
- Os modos de comunicação;
- As ajudas ou meios auxiliares dados aos alunos (tutoria, estudo acompanhado, apoio pedagógico acrescido, remediação);
- A organização dos alunos (trabalho individual / trabalho em pequenos grupos);
- A diversificação ou não de tarefas consoante os grupos;

- A gestão do tempo;
- A avaliação (de processos e /ou de produtos; como auto e/ou heteroavaliação).

Alguns autores admitem que as possibilidades de diferenciação pedagógica se situam sobre um *continuum* que vai da variação à adaptação, conforme ela (i) se dirigir a um número maior ou menor de alunos, (ii) implicar a concertação entre um número maior ou menor de intervenientes ou (iii) significar que as prescrições curriculares são integralmente respeitadas ou são objeto de uma modificação. Embora a distinção referida nem sempre seja fácil, ela parece-nos produtiva na medida em que permite assumir a diferenciação enquanto adaptação do currículo aos casos mais particulares de alguns alunos, nomeadamente os que apresentam necessidades educativas especiais.

A ação direta do professor com os seus alunos e a interação que entre todos se estabelece ao nível da sala de aula, concitam a totalidade das competências de um (futuro) professor. Aqui assume particular relevância a supervisão pedagógica e a qualidade da preparação dos formadores que dela estão encarregados. Só formadores convictos da importância da diferenciação e capazes, eles próprios, de a fazerem nas situações de formação em que intervêm, estarão plenamente à vontade para apoiar e estimular os estagiários nos seus esforços e lhes dar o *feedback* de qualidade que se torna necessário.

Avaliação da intervenção – a competência para refletir

Depois de cada experiência de diferenciação pedagógica, impõe-se que o professor seja capaz de se distanciar da mesma e de a apreciar quer no plano dos processos delineados e desenvolvidos quer no dos efeitos desses processos para a aprendizagem dos alunos. Tal significa reunir evidências e, a partir delas, retirar conclusões, formular juízos e tomar decisões para o futuro. Aquilo que se advoga é que, preferencialmente em equipa, o professor e o grupo de professores reflitam de forma profissional sobre o que aconteceu e perspetivem o futuro. Presume-se que para desenvolver adequadamente esta ação os formandos recorram ao que, em diversas unidades curriculares, possam ter aprendido ou estar a aprender no domínio da avaliação educacional (modalidades de avaliação, validade e fidelidade dos instrumentos, etc.). Só uma avaliação que supere a mera impressão superficial acerca dos fenómenos está em posição de fundamentar uma reflexão profissional autêntica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber e concretizar dispositivos de diferenciação pedagógica é tão imprescindível na perspetiva da construção de uma escola inclusiva quanto exigente na perspetiva do compromisso, do esforço e da persistência que são pedidos aos professores.

Tornar possível essa diferenciação passa por criar condições favoráveis, desde logo inerentes à formação profissional docente de que aqui nos ocupámos particularmente. Mas não ignoramos nem esquecemos outras condições, entre as quais

uma organização da escola que estimule e apoie o trabalho em equipa; a melhoria dos recursos educativos disponíveis incluindo o apoio de profissionais em certos campos (TIC, NEE, por exemplo); uma atribuição de responsabilidades aos professores que seja humanamente suportável, em diversidade e em quantidade, e profissionalmente encorajadora de uma aposta mais forte nos processos de ensino-aprendizagem; um emprego estável; uma carreira gratificante.

O último relatório TALIS (*Teaching and Learning International Survey, 2013*), da OCDE, publicado em 2014, refere que 93% dos professores inquiridos, pertencentes a 33 países diferentes, entre os quais Portugal, eram de opinião de que os alunos deveriam ter a possibilidade de encontrar soluções para problemas antes de os professores lhas apresentarem. Mas eram menos de metade (47%) os professores que referiam que os seus alunos trabalhavam frequentemente (ou sempre) em pequenos grupos. Urge perceber o porquê desta distância abissal entre a conceção ideal de aprendizagem que é defendida e onde se presume que algum tipo de diferenciação pedagógica terá lugar, e a realidade vivida de facto nas salas de aula.

Como acima se disse, a formação promotora da diferenciação pedagógica deveria abranger tanto os cursos de formação inicial como os projetos de formação contínua. No que respeita a esta última, preconiza-se que, no âmbito da mesma, sejam desenvolvidos projetos concretos no terreno, com o devido apoio e fundamentação teórica, por forma a permitir aos professores experienciarem diversas conceções e modalidades de trabalho com os alunos e entre estes. Assim sendo, a nosso ver, a formação deveria ser centrada na escola e na sala de aula e revestir formas como oficinas, círculos de estudo ou projetos de investigação-ação, em detrimento de cursos cujo pendor é tendencialmente mais distante das situações reais de trabalho.

A formação especializada dos formadores de professores tem merecido uma atenção escassa e um fraco investimento. A elevada qualificação académica dos docentes de ensino superior que intervêm na formação inicial (em cada instituição, mais de 60% são já doutorados) não representa, contudo, em numerosos casos, uma especialização da maioria em educação ou em pedagogia. Ora sem formadores convictos da necessidade de desenvolver escolas inclusivas, capacitados e competentes para promoverem e apoiarem iniciativas de diferenciação pedagógica nos contextos de trabalho, não é de esperar que estas aconteçam.

Trabalhar com estratégias de diferenciação pedagógica concita a totalidade das competências de um professor, incluindo competências de ordem ética e deontológica. Os percursos assentes nesta perspetiva suscitam frequentemente dilemas profissionais como os que Zabalza (1994) enuncia e cuja resolução não é fácil. Na ausência de preceitos universais, cada professor só poderá contar com o seu próprio discernimento e o apoio da equipa em que se integra no sentido de decidir o que é bom, justo e equitativo fazer em cada situação. Trata-se aqui de interromper uma cultura profissional muitas vezes marcada ainda pelo individualismo, apoiar outros profissionais nas suas decisões e procurar o apoio dos mesmos.

O perfil de professor para que apontamos é o de um profissional do ensino especializado em levar outros, os seus alunos, a aprender, mais do que em declarar aquilo que sabe. Um profissional com autonomia para tomar decisões, o que implica, por um lado, que lhe seja outorgada liberdade de escolha, e, por outro, que o próprio conheça diversas alternativas entre as quais as suas escolhas se possam fazer. Um profissional resistente ao fracasso que é sempre possível, na medida em que encontre nele um estímulo para procurar novas respostas. Um profissional reflexivo e

responsável, ou seja, capaz de identificar problemas, buscar e concretizar soluções para os mesmos, avaliar os efeitos da intervenção realizada e responsabilizar-se pelos mesmos. Um profissional solidário com os seus alunos, os colegas e a comunidade porque a missão de educar cabe a todos.

REFERÊNCIAS

- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris: ESF.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde : Edições Pedagogo.
- Perrenoud, Ph. (2005). Différencier: une aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, 2, mars-avril 2005, pp. 34.
- Saint-Luc, F. (2013). Pédagogies différenciées, pédagogies actives et coopératives. Texte rédigé pour les actes de l'université d'été des enseignants de la Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris Île de France. Consultado em <https://saintlucflorence.wordpress.com>.
- Vota, P. M. (2016). La différenciation pédagogique en carte mentale. Consultado em <https://1class2teachers.wordpress.com/.../la-différenciation-pedagogique-en-carte-mentale>.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

LIDERAR ESCUELAS INCLUSIVAS DESDE LA RESILIENCIA

Inmaculada Gómez Hurtado¹

Resumen

La ponencia que presentamos expone un recorrido por las principales publicaciones relacionadas con liderazgo educativo como factor clave para la mejora de la escuela. Concretamente, se fundamenta el liderazgo inclusivo para la construcción de una escuela inclusiva que se apoye en procesos de resiliencia que desarrollen respuestas educativas que atiendan a la diversidad de características que se encuentran en el alumnado. De esta forma, se presentan algunos resultados obtenidos en tres investigaciones basadas en una metodología cualitativa, realizadas en España, Inglaterra, Portugal y Perú, en las cuales se han investigado diferentes escuelas que se caracterizan por desarrollar buenas prácticas para dar una respuesta adecuada a su alumnado.

Palabras-chave: liderazgo inclusivo; escuelas inclusivas; resiliencia.

Abstract

The presentation presents a tour of the main publications related to educational leadership as a key factor for the improvement of the school. Specifically, it is based the inclusive leadership for the construction of an inclusive school that is based on processes of resilience that develop educational responses that attend to the diversity of students characteristics. In this way, we present some results obtained in three qualitative researches carried out in Spain, England, Portugal and Peru, in which different schools have been investigated, which are characterized by developing good practices to give an adequate response to their students.

Keywords: inclusive leadership; Inclusive schools; Resilience.

INTRODUCCIÓN

Una de las principales preocupaciones y desafíos a los cuales se enfrenta la escuela de hoy en la mayoría de los países del mundo es cómo promover o llevar a cabo prácticas más inclusivas que atiendan a toda la diversidad del alumnado. La preocupación principal de los países pobres se centra en que todos los niños y niñas puedan llegar a ver el interior de un aula (Bellamy, 1999). Sin embargo, en el caso de los países ricos, la preocupación se dirige hacia aquellos jóvenes que abandonan la escuela con bajos rendimientos o desmotivación, aquellos que tienen algún tipo de necesidad educativa especial, o aquellos que simplemente abandonan porque la educación les aburre. (Ainscow et al., 2006).

De esta forma, hoy sigue siendo una preocupación importante y toma gran relevancia la idea de construir una escuela inclusiva que sea capaz de analizar y atender a las necesidades de todo el alumnado. No obstante, caminamos por un

¹ Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Departamento de Didácticas Integradas, Universidad de Huelva, Inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

camino farragoso en cuanto a cuáles son las medidas que deben desarrollarse para mejorar o crear políticas y prácticas en una dirección más inclusiva. (Ainscow, 2008b).

Esto hace que cobre valor la posibilidad de estudiar diferentes vías para mejorar la educación adquiriendo principios más inclusivos, siendo la dirección escolar y el liderazgo uno de los factores clave más considerados para cumplir estas expectativas.

López Melero (1995) ya hacía referencia a la necesidad de “*una nueva organización escolar para una nueva escuela*”, todavía hoy, más de veinte años después estamos planteando que hay una demanda importante de romper con las estructuras actuales de la escuela y encaminarnos hacia estructuras que permitan más el cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y niñas.

Asimismo, cuando nos enfrentamos a la difícil tarea de dirigir centros educativos, es imprescindible tener en cuenta la diversidad que emerge del mismo en cuanto a las relaciones con su contexto, las dinámicas relacionales que se desarrollan, los recursos y la capacidad de obtenerlos, el profesorado... y otras muchas características que le hacen adquirir una cultura e identidad propia haciéndolos únicos e irrepetibles. La dirección escolar ante esta diversidad patente tiene la enorme responsabilidad de promover una escuela que se adapte a las diferencias, convirtiéndose la diversidad en un contenido propio pero al mismo tiempo teniendo el deber de formar ciudadanos con las suficientes capacidades y habilidades que le permitan desenvolverse en esa diversa y compleja sociedad que le rodea. Como consecuencia de esta doble funcionalidad, los centros educativos y, concretamente, los equipos directivos se ven en la necesidad de sustituir fórmulas anteriores, por exitosas que fuesen y buscar respuestas a los interrogantes y demandas que día a día la sociedad le presenta, lo cual se concreta en renovar sus estructuras organizativas tradicionales haciéndolas más flexibles y funcionales, capaces de albergar diferentes ideologías, creencias, formas de vida.

La apertura de la escuela hacia otros supuestos y formas de actuación, le permitirá multiplicar sus posibilidades de proyección en el entorno, intensificará su vinculación con la vida misma e incrementará su capacidad de respuesta y compromiso con la realidad social a fin de abordar problemas y conflictos que afecten a los individuos y a los grupos (López López, 2001).

Para que la escuela sienta como obligación el atender a las demandas de la sociedad, se hace necesario diseñar actuaciones que partan de la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, (profesorado, padres y madres, alumnado...) (Gómez & Ainscow, 2014), creando un sentimiento de comunidad que facilite el éxito de sus miembros y constituya un requisito para la creación de una escuela inclusiva e intercultural (Carrasco, 2005).

El campo de la dirección escolar y el liderazgo ha sido muy estudiado en el campo educativo, ya que se ha considerado como un factor clave para el cambio y la mejora escolar. Sin embargo, encontrar investigaciones que nos muestren prácticas directivas ante la inclusión escolar es una tarea bastante ardua.

Si bien es cierto que, en general, las escuelas no mejoran, sin un liderazgo efectivo desde el interior y una buena influencia del contexto más amplio, el progreso hacia prácticas más inclusivas se ve afectado. Así, mientras que las escuelas tienen que ser más autónomas e ir mejorando por sí mismas, al mismo tiempo, es importante observar las prácticas de las escuelas de alrededor, porque éstas, como hemos dicho en el apartado anterior, pueden ayudar a dirigir nuestra propia escuela hacia las mejores respuestas para todo el alumnado de ella (Ainscow, 2009b).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Dirección escolar y liderazgo educativo: Hacia principios inclusivos

Numerosos investigadores (Ainscow, 2009b; Ainscow, Fox, & O’Kane, 200; 3Ainscow & West, 2008; González, 2008; Hollander, 2008; Johnson & Johnson, 1989; León, 2012; Murillo & Hernández, 2011a; Ryan, 2003, 2006) destacan el liderazgo inclusivo, distribuido o colaborativo y sostenible como principales para desarrollar una cultura inclusiva que atienda las necesidades de todo el alumnado sin ningún tipo de exclusión. A continuación presentamos una revisión bibliográfica en cual destacamos las principales investigaciones que nos va a ayudar a contextualizar el liderazgo inclusivo. Realizaré dicha revisión apoyándome en mi tesis doctoral (Gómez-Hurtado, 2012) y en un artículo derivado (Gómez-Hurtado, 2013) actualizando las fuentes.

Ya Mayrowetz y Weinstein (1999) realizaban un estudio sobre el liderazgo en escuelas inclusivas en el cual observaron que los diferentes agentes educativos (profesorado, familia, alumnado, etc.) ejercían diferentes roles del liderazgo y, que aquellos que no estaban relacionados con el liderazgo formal del centro llevaban a cabo actuaciones muy pertinentes para el desarrollo de la inclusión en la escuela.

La investigación de Ainscow y West (2008) nos da una visión general de algunas prácticas directivas en escuelas inclusivas que se basan en el liderazgo colaborativo en Inglaterra. Analizando la práctica de directores y directoras, estos investigadores, llegan a la conclusión de que para mejorar la dirección de un centro en relación con la mejora de los alumnos/as hay que tener en cuenta los siguientes temas (Ainscow & West, 2008, p. 131): Comprender el contexto, el entorno físico, estructuras y sistemas, establecer procedimientos que creen una sensación de certidumbre parece un factor importante, conducta de liderazgo, apoyo, cambio cultural, sostenibilidad y cuestiones apremiantes. Estos mismos consideran que para llevar a cabo una cultura inclusiva hay que promover el compromiso, la buena disposición, las relaciones, los fines aceptados por todos y el poder entre todos los miembros de la comunidad.

Ainscow (2009b) proporciona con su investigación una fuerte evidencia de que la colaboración dentro de las escuelas puede fortalecer la capacidad de mejora para la atención de la diversidad de alumnado. También ilustra cómo la interdependencia entre las escuelas tiene un enorme potencial para promover la mejora de todo el sistema, sobre todo en contextos difíciles. La evidencia es que la colaboración entre diferentes escuelas y con otras instituciones puede ayudar a reducir la polarización del sistema educativo, en beneficio sobre todo de los estudiantes que están en los bordes del sistema y tienen resultados relativamente bajos. Esta misma evidencia es corroborada por Gómez y Ainscow (2014) los cuales muestran como las relaciones entre los agentes que intervienen en las instituciones educativas estudiadas influyen en la atención a todo el alumnado y resaltan el papel de los directivos como promotores de la inclusión.

Leithwood y Riehl (2005) concluyen que en los diversos ambientes, el desarrollo de diferentes maneras particulares de liderazgo puede promover la calidad, la equidad y la justicia social de las escuelas utilizando diferentes formas más poderosas de enseñanza y aprendizaje, creando fuertes comunidades de estudiantes, profesores y padres, y fomentando las culturas educativas entre las familias.

Ainscow (2008a), realiza un estudio de la importancia de los líderes eficaces, como factor clave de las organizaciones educativas, para la creación de culturas inclusivas en las escuelas. En esta investigación, concluye que el liderazgo y la dirección escolar, son aspectos básicos para producir cambios en las culturas de los centros hacia la consecución de la inclusión del alumnado como objetivo prioritario.

Lambert y sus colegas (2002) abogan por el liderazgo constructivista como una estrategia para responder a la diversidad del estudiante. Se trata de procesos de reciprocidad que permiten a los participantes, en una comunidad educativa, la construcción de significados que conducen hacia un propósito común acerca de la escolarización. Ellos usan esta perspectiva para argumentar que el liderazgo implica un proceso interactivo celebrado por los estudiantes y profesores. En consecuencia, hay una necesidad de un liderazgo compartido, con el director visto como un líder de líderes.

Riehl (2000), tras una extensa revisión de la literatura, desarrolla "un enfoque integral de administración de la escuela y la diversidad". Ella llega a la conclusión de que los líderes escolares necesitan para atender a tres tipos de tareas: el fomento de nuevos significados acerca de la diversidad, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas, y creación de conexiones entre las escuelas y comunidades. Este análisis lleva a la autora a ofrecer una visión positiva de la posibilidad de que los directores de escuela participen de la evolución transformadora de la escuela hacia las bases inclusivas.

Ainscow (2001) concluye considerando la importancia de la formación de líderes para el sistema educativo, en particular, formación para desarrollar la labor de los directores, concretamente, las funciones que estos tienen que desarrollar para promover escuelas inclusivas. De esta forma, el autor sugiere la necesidad de más investigación para aportar claridad y orientación en este tema de liderazgo inclusivo y termina con tres interrogantes de gran interés para el desarrollo de nuestra investigación sobre las escuelas inclusivas impulsadas por la dirección escolar. Estos son: cómo pueden desarrollarse prácticas, políticas y culturas inclusivas en las escuelas, qué habilidades de liderazgo son necesarios para fomentar esta evolución y cómo pueden estas habilidades de liderazgo ser desarrolladas

Por otra parte, Ainscow (2005), describe un trabajo realizado con un grupo de directores de escuelas en Inglaterra para conocer qué formas de prácticas de liderazgo promueven un comportamiento que facilita el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula, llegan a la conclusión que el liderazgo escolar tiene que entenderse como una práctica distribuida, extendida a través de los contextos sociales y situacionales de una escuela, denominándole liderazgo transformacional.

La literatura nos muestra que para afrontar los problemas que cada día surgen en las escuelas no hacen falta líderes heroicos sino más bien que se lleve a cabo un liderazgo democrático y participativo sustentado en la comunicación, el diálogo, la colaboración, el trabajo en grupos, etc. que involucre a un gran número de profesorado de forma que aumente el potencial con el objetivo de conseguir la mejora educativa (Fink, 2000).

Castillo (2008) plantea como plataforma para liderar y promover la diversidad en los centros de secundaria la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD), cuyo objetivo es la planificación y seguimiento de las actuaciones necesarias para atender la diversidad y las necesidades educativas del alumnado.

Ryan (2003, 2006) reafirma la idea de que el liderazgo inclusivo parte de un liderazgo distribuido, colaborativo y democrático considerando que uno de los principales problemas de las escuelas para el desarrollo de la inclusión radica en la visión individualista del liderazgo.

Nosotros, de acuerdo con González (2008, p. 90) entendemos el liderazgo que desarrolla el director o directora no como ejercicio de influencia sobre las creencias, valores y acciones de otros, sino como *“la energía que se genera colectivamente cuando los individuos trabajan juntos, toman y comparten iniciativas y responden y construyen sobre ellas”*. Como dice Murillo (2009, p. 4):

(...) el enfoque "de abajo a arriba" ha quedado claramente superado por una visión en la que, sin perder la escuela como núcleo básico de los procesos de cambio, se resalta la necesidad de una relación "inteligente" entre las escuelas y el contexto político, administrativo, social y educativo en el que éstas se desarrollan.

Por tanto, nosotros nos posicionamos ante la idea de un liderazgo inclusivo basado en liderar las escuelas de forma colaborativa y democrática, creando además redes de colaboración con otras escuelas, entidades, organismos... En definitiva, formando una red de colaboración con el entorno, donde los equipos directivos tengan un importante papel como promotores y dinamizadores pero no un papel definitivo que suponga la relación directa de equipos directivos y directores con liderazgo educativo.

Estamos de acuerdo con Murillo (2008, p.162) en que debemos promover un liderazgo colaborativo y distribuido que se fundamente en la participación entendida *“en su sentido de mayor implicación y compromiso; es decir, participación de la comunidad en la toma de decisiones relativas a las cuestiones de organización, de gestión de recursos y pedagógicas.”*

Por lo tanto, consideramos como Billingsley, McLeskey y Crockett (2014), que para el desarrollo de escuelas inclusivas a través de un liderazgo inclusivo debemos construir una visión compartida y adquirir el compromiso, desarrollar una comunidad profesional que comparta la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes y compartir la responsabilidad de la educación inclusiva.

Basándonos en estos estudios, podemos decir que la base de una dirección encaminada a la atención a la diversidad de todo el alumnado está en el desarrollo de comunidades de práctica que trabajen en colaboración pudiendo estimular la reflexión y el aprendizaje mutuo entre grupos de líderes escolares.

Hacia un liderazgo inclusivo para la justicia social

El liderazgo inclusivo conlleva algunas de las recomendaciones a las que llega Guzmán (1997) tras el estudio de seis directivos de escuelas que desarrollaban programas inclusivos, tales como la importancia que tiene que los líderes adquieran conocimientos y habilidades de resolución de conflictos y de interacción con las familias, la toma de decisiones colaborativas, la elaboración de un plan de desarrollo profesional relacionado con la inclusión, promoción de una cultura colaborativa llevada a cabo a la práctica y el estudio de su papel constantemente (evaluación).

Ryan (2006) considera que para desarrollar un liderazgo inclusivo debemos tener en cuenta algunas prácticas propias para llevar a cabo este tipo de liderazgo. Entre ellas se destacan (Ryan, 2006, p. 9):

- Defender la inclusión escolar. Los procesos deben ser organizados de forma que se abogue por la inclusión. Esto se debe a que sí es así, se pueden evitar posturas de enfrentamiento ante las ideas inclusivas.
- El liderazgo es educativo. Es importante educar a toda la comunidad educativa en temas relacionados con la inclusión ya que hay maestros y maestras, personal de administración y servicios, familias y estudiantes con diferentes características que, generalmente, no tienen conocimientos de unos de los otros esto hace que se den prácticas de exclusión tales como el racismo entre ellos, en contraposición de la prácticas inclusivas que queremos que se lleven a cabo (Ryan, 2003).
- Educar a la comunidad educativa desarrollando una conciencia crítica. Esta conciencia crítica es más fácil de adquirir si se encuentra dentro de la cultura escolar del centro.
- Promover el diálogo. Para que se dé un verdadero liderazgo inclusivo las escuelas deberán proporcionar oportunidades para que la gente pueda comunicarse entre sí de manera eficaz consiguiendo verdaderos diálogos de éxito.
- Dar voz a todos. Es importante asegurarse de que todo el mundo tiene voz en la escuela. Todos y todas deben tener las mismas oportunidades de hablar y sentirse respetados cuando hablan. Todas las ideas deben ser escuchadas, respetadas y valoradas.
- Dar importancia al aprendizaje y la práctica en el aula. La inclusión se lleva a cabo de forma más efectiva en escuelas donde se hace especial hincapié en el aprendizaje del estudiante y en la docencia por parte del profesorado. Todos se deben esforzar y tener el compromiso de mejorar.
- Adoptar políticas inclusivas. Para ello, se establecen dos mecanismos. Primero, mediante la promoción de los valores inclusivos y el segundo mediante la organización de procesos inclusivos donde todos y todas tengan las mismas oportunidades.
- Incorporación de los mismos enfoques en toda la escuela. Para que la inclusión sea una realidad, ésta debe ser vista en el día a día de la escuela. Para ello, es importante la participación de toda la comunidad educativa de tal forma que ésta no sea responsabilidad de una sola persona y cuando ésta no esté la inclusión no se lleve a cabo.

En conclusión, según Ryan (2006) el liderazgo inclusivo es uno de los enfoques más prometedores para trabajar la justicia social en nuestras escuelas. Sin embargo, poner este tipo de enfoques y otros similares al mismo en práctica no es una tarea fácil, hay que introducir las prácticas inclusivas en la cultura del centro (Kugelmass & Ainscow, 2004).

Estas prácticas inclusivas se apoyan en prácticas directivas donde el director/a esté informado de las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, ayude a los maestros y maestras a formarse, proporcione orientación a los mismos, promueva y organice tiempos de coordinación entre profesionales y establezca lazos con las

familias para llegar acuerdos sobre las líneas educativas para el alumnado (Garrison-Wade, Sobel, & Fulmer, 2007).

El compromiso por la justicia social es una característica propia de los líderes escolares inclusivos antes de presentarse a ejercer un liderazgo formal, esto lo hacen visible en los valores que se perciben en las políticas y prácticas que desarrollan, la asunción de la inclusión de todo el alumnado como eje principal de dichas políticas y la aportación de nuevas teorías y prácticas para el desarrollo de esta inclusión (Stevenson, 2007; Theoharis, 2007).

Este compromiso social es propio de un liderazgo no solo inclusivo sino también resiliente. Day y Smith (2007, p.65) consideran que la resiliencia es la capacidad para recuperar la fuerza y el ánimo frente a difíciles circunstancias. Por lo que un liderazgo resiliente conlleva una preocupación centrada en las personas de la organización y en los procesos de esta más que en los productos teniendo como eje principal de su práctica el respeto a todas y todos (Day & Smith, 2007), lo que hace que el liderazgo inclusivo y el liderazgo resiliente fluyan hacia un mismo rumbo.

Ryan (2010) realiza un estudio concluyendo que los directores y directoras junto con sus equipos directivos deben reconocer la importancia de participar en las políticas de sus organizaciones. Sin embargo, pone especial énfasis en la capacidad que deben tener los directivos para combinar sus habilidades intelectuales y estratégicas con sus cualidades personales y sociales para establecer lazos fuertes colaborativos que le permitan desarrollar un liderazgo inclusivo para conseguir la justicia social en sus escuelas.

De acuerdo con Murillo y Hernández (2011a), nosotros consideramos que el liderazgo no necesariamente debe estar en los equipos directivos sino que puede ser llevado a cabo por un grupo de personas que trabajan en el centro educativo, este grupo debe promover una cultura colaborativa de trabajo compartido que apueste por dar una respuesta adecuada a todo el alumnado.

Para entender el papel de los líderes inclusivos en las escuelas para la justicia social, previamente debemos hablar, según Murillo et al. (2010), de las escuelas inclusivas para la justicia social. Por tanto, la educación inclusiva entendida como una escuela para la justicia social se rige por valores y principios tales como (Harris & Chapman, 2002; Muijs et al., 2007, cit. por Murillo et al., 2010, p. 172): integridad y honestidad, justicia y equidad, la promoción del respeto por todos los individuos, el reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades, preocupación por el bienestar y el desarrollo integral de los profesores y los estudiantes, todos los estudiantes pueden aprender, la escuela debe responder a las necesidades particulares de cada estudiante, el punto de vista de los estudiantes es importante y tomado en cuenta y la diferencia es vista como una oportunidad para aprender y como una fuente de enriquecimiento.

Existen estudios que defienden que no hay prácticas específicas que caractericen a los líderes de escuelas inclusivas ni un tipo de liderazgo que sea clave para la inclusión y la justicia social sino más bien es necesario estar dispuesto a cambiar de un tipo de liderazgo a otro y seleccionar las estrategias más convenientes en cada momento (Harris & Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007; Murillo et al., 2010). Sin embargo, otros autores como León (2012), Hollander (2008), Murillo y Hernández (2011), González (2008), Gronn (2002, 2008), Harris (2008), consideran que es importante favorecer el liderazgo distribuido dentro de las escuelas ya que éste propone la participación de toda la comunidad en un liderazgo entendido

como competencia y no relacionado exclusivamente con una estructura formal y la necesidad de un cambio en la organización de los centros educativos.

Murillo y Hernández (2011) y Murillo et al. (2010) piensan que nos dirigimos hacia interesantes propuestas, de liderazgo sostenible, sistémico para el aprendizaje, inclusivo o distribuido (Murillo, 2006) y explican que aunque hay diferencias entre ellos, coinciden en la importancia de un liderazgo que facilite la participación y el desarrollo de la comunidad, un liderazgo democrático. Ellos destacan que el liderazgo debe considerar dos elementos: tener en cuenta que una dirección democrática por sí sola no busca la inclusión ya que debe tener además contenidos vinculados a la justicia, la equidad, al respeto por la dignidad del individuo el trabajo por el bien común. Y, por otro lado, considerar que el liderazgo inclusivo es tanto un proceso como una meta, y ambos no pueden estar separados, es decir, un resultado inclusivo no puede alcanzarse nunca mediante procesos o prácticas no inclusivas.

De acuerdo con Murillo y otros (2010, p. 177) llegamos a la conclusión de que

es probable que lo que define al liderazgo inclusivo no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven, vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, entre otros; así como también se relacionan con aspectos inherentes a la práctica pedagógica, del centro y de las aulas. Porque en definitiva, y como señala acertadamente la profesora M^a Teresa González González (2008, p. 94), “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliega en el centro escolar.

METODOLOGIA

En esta ponencia presentamos dos investigaciones que han sido desarrolladas con un mismo enfoque y sientan las bases es mi tesis doctoral titulada “Dirección Escolar y Atención a la Diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos” de la cual también aportaremos los resultados. A partir de esta tesis, se han desarrollado dos investigaciones adaptadas a dos contextos diferentes que posteriormente explicaremos.

Estas investigaciones, por tanto, se encuadran dentro de un enfoque de corte cualitativo. Dentro de los diferentes métodos que encontramos en la investigación cualitativa, nos decantamos por la etnografía ya que ésta nos permite aprender el modo de vida de unidad social concreta que en nuestro caso se trata de cada uno de los centros de Educación Infantil y Primaria que hemos visitado en Andalucía y, especialmente del centro de Educación Infantil y Primaria donde nos hemos sumergido para realizar un estudio de caso más profundo (Álvarez-Gayou, 2003) y de los centros estudiados posteriormente en Faro (Portugal) y en Lima (Perú). Asimismo, a través de la etnografía hemos podido realizar una descripción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social de cada uno de los

centros estudiados pero con más hincapié en nuestro centro objeto del estudio de caso. (Rodríguez, Gil, & García, 1996, p. 44).

Identificación de los casos

La investigación de la tesis doctoral, la dividimos en dos grandes fases. La primera de ellas fue una fase extensiva donde describimos e interpretamos la realidad de los centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria centrándonos en la gestión de la diversidad de los equipos directivos a través de entrevistas, revisión de documentos y la observación en una sola visita a los centros. En la segunda fase se realizó un estudio de caso, de corte etnográfico, en el cual se describió e interpretó las prácticas directivas de un equipo directivo concreto en su centro para gestionar la diversidad del alumnado del mismo.

Partiendo de esta idea, cinco años más tarde hemos realizado una adaptación de la segunda fase de este estudio incluyendo objetivos relacionados con metodologías y estrategias didácticas en el área de ciencias sociales para atender a la diversidad. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de caso de un Agrupamiento Educativo de Faro (Portugal) y un centro de Educación Infantil y Primaria de Lima (Perú) los cuales son considerados por el ámbito universitario como centros promotores de buenas prácticas inclusivas.

La etnografía, en la investigación de la tesis, es utilizada cumpliendo los criterios que éste método requiere en la segunda fase donde nos adentramos en la realidad de un centro durante seis meses del curso 2009/2010 y hemos seguido colaborando con ellos en cursos posteriores. En el caso del Agrupamiento de Faro hemos realizado el estudio durante tres meses y en el centro educativo de Lima durante un mes.

OBJETIVOS

Los objetivos de la tesis doctoral fueron:

Objetivo general

- Analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los equipos directivos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación Compensatoria estudiando un caso concreto de buenas prácticas directivas inclusivas que construyen una escuela para todos y todas.

Objetivos específicos

- Conocer las actitudes de los miembros de los equipos directivos ante la diversidad y si éstas influyen en su forma de gestionar la misma en los centros andaluces;
- Proponer estilos de gestión de la diversidad que sirvan para mejorar la calidad de educación de todo el alumnado;
- Explorar cómo se lleva a cabo la dirección en los centros ingleses, concretamente en centros mancomunados, y cómo gestionan la diversidad en sus escuelas;

- Explorar cómo se lleva a cabo la dirección en los centros ingleses, concretamente en centros mancomunados, y cómo gestionan la diversidad en sus escuelas;
- Analizar y exponer buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar;
- Obtener un perfil de buenas prácticas directivas para gestionar la diversidad en centros de Educación Compensatoria a partir de las opiniones de maestros y maestras y de los propios equipos directivos, conociendo los rasgos personales y profesionales que presentan los miembros de los equipos directivos que están en la dirección de los centros escolares de Educación Compensatoria;
- Descubrir el/los estilo/s de dirección que desarrollan los equipos directivos de estos centros escolares y explorar la existencia de estilos de liderazgo.

Partiendo de dichos objetivos, nos planteamos para el desarrollo del estudio de caso en Faro y Lima una adaptación de los mismos, contemplando, como hemos dicho anteriormente, algunos objetivos relacionados con las metodologías y estrategias utilizadas en el área de ciencias sociales para atender a la diversidad. Estos objetivos fueron:

FARO (PORTUGAL)	LIMA (PERÚ)
Analizar, describir y contrastar cómo se gestiona la diversidad en agrupamiento en un primer acercamiento. Analizar los materiales curriculares utilizados en las clases de Ciencias Sociales (Historia y Geografía) y las adaptaciones de estos a alumnado con necesidades educativas especiales.	Analizar, describir y contrastar cómo se gestiona la diversidad en un centro educativo. Analizar los materiales curriculares utilizados en las clases de Personal Social y las adaptaciones de estos a alumnado con necesidades educativas especiales.
Estudiar las estrategias y recursos didácticos que se utilizan para atender a la diversidad en el aula. Analizar cómo se trabaja el patrimonio en el aula y las adaptaciones al alumnado con necesidades educativas especiales.	Estudiar las estrategias y recursos didácticos que se utilizan para atender a la diversidad en el aula. Analizar cómo se trabaja el patrimonio en el aula y las adaptaciones al alumnado con necesidades educativas especiales.
Observar cómo el área de Ciencias Sociales contribuye al desarrollo de todo el alumnado.	Observar cómo el área de Personal Social contribuye al desarrollo de todo el alumnado.
Indagar las actuaciones que se llevan a cabo en el centro para desarrollar un modelo inclusivo.	Indagar las actuaciones que se llevan a cabo en el centro para desarrollar un modelo inclusivo.

En esta ponencia nos dedicaremos a los resultados obtenidos referentes a todos los objetivos de la tesis doctoral y el primer y último objetivo estudiado en Portugal y Perú.

RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para la *recogida de información* hemos utilizado diferentes instrumentos tales como entrevistas, observación y análisis de documentos.

El modelo que se utilizó de entrevista no se encuadra dentro de la que Denzin (1978) denomina "entrevista estandarizada", tampoco puede englobarse dentro de la definición que Villar (1994) establece como "inestructurada", asimilada a la

conversación informal. Por ello, siguiendo a este autor, entre los límites de una conversación informal sobre el tema, de difícil codificación y categorización posterior con fines comparativos, y la entrevista completamente estructurada, hemos optado por la entrevista "semiestructurada" ("*interview guide*", en palabras de Patton, 1987, p. 111) que, partiendo de un conjunto de tópicos o cuestiones sobre el tema (guía o formato), explora el pensamiento de un conjunto de sujetos sobre las cuestiones estipuladas (Flick, 2004).

Las entrevistas que se realizaron fueron:

TESIS DOCTORAL	PORTUGAL (Agrupamiento)	PERÚ (Centro de Educación Infantil y Primaria)
PRIMERA FASE (22 CENTROS DE E. INFANTIL Y PRIMARIA)	1 CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	1 INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Entrevistas en cada centro:		
ANDALUCÍA	1 Entrevista grupal equipo directivo y por cada miembro	1 entrevista Directora
1 Miembros del equipo directivo	9 entrevistas a maestros de Educación Infantil y Primaria	1 entrevista maestra de Educación Especial
1 Maestro de Pedagogía Terapéutica	1 Monitor escolar	4 Maestras de Educación Primaria
1 Maestro de Educación Compensatoria	2 Familias	2 Entrevistas a 4 familias
MANCHESTER (3 escuelas urbanas)	2 Entrevista a Asociación y Fundación colaboradora	1 entrevista a un grupo de alumnos
Entrevistas en cada centro:		
1 Director	1 Alumnado 1 Servicios Sociales	4 Entrevistas a grupos de 4 alumnos
TOTAL: 71 entrevistas	TOTAL: 22 entrevistas	TOTAL: 9 entrevistas

Se realizó observación tanto en la primera fase de la tesis doctoral con un grado menor de profundidad como en la segunda fase de la tesis y las investigaciones de Portugal y Perú. La observación fue tanto participante como no participante. Necesitábamos entrar y conocer la realidad del día a día de la escuela y también quisimos conocer de cada una de ellas, el barrio, observar su población, observar sus edificios, observar en sí la realidad circundante, porque esto era realmente lo que nos podía dar una idea clara de la cultura que se vivía y respiraba en él, y, sobre todo, nos podía ayudar a entender muchas de las cosas que ocurrían en los distintos centros. Esta observación fue participante y no participante y se fue recogiendo en un diario de investigación.

Para completar la información y poder realizar la triangulación de los datos se analizaron los diferentes documentos de los centros en todos los casos, realizando un análisis más profundo en la tesis doctoral, concretamente en la segunda fase.

El *análisis de toda la información* no se comenzó tras el abandono del escenario, sino se fue realizando a la vez que se llevo a cabo la recogida de la información para así ir complementando los datos que nos iban haciendo falta. De esta forma, tras el abandono del escenario continuamos y finalizamos el análisis de la información. En el caso de los estudios de Portugal y Perú aún estamos realizando este proceso.

Para realizar el análisis de la información, utilizamos un procedimiento sistemático a través de un sistema de categorías que sirvió para seguir el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en los que se trabaja con datos cualitativos: reducción de datos, disposición y transformación de los datos y obtención de resultado y verificación de las conclusiones.

Obtuvimos siete grandes categorías (el acceso a la dirección, las actitudes, el papel del equipo directivo y la gestión de la diversidad, cultura escolar que promueve el equipo directivo, el concepto de diversidad en el centro, la formación ante la diversidad y las consideraciones a tener en cuenta en centros diversos) las cuales incluían múltiples subcategorías. Éstas nos ayudaran, al igual que en la investigación de la tesis doctoral, a realizar la descripción de los resultados contrastando la información substraída a través de los diferentes instrumentos, llegando a las conclusiones de los tres estudios que mostraremos más adelante.

RESULTADOS

Basándonos en las siete categorías expuestas anteriormente, vamos a describir los resultados obtenidos en la tesis doctoral y los resultados iniciales de la ampliación de la investigación en Portugal y Perú.

El acceso a la dirección

En cuanto al acceso a la dirección, los directores y directoras andaluces acceden al cargo por haber formado parte de otros equipos directivos o haber tenido otro cargo dentro del mismo. En la mayoría de los casos, se presentan siendo candidatura única. Se caracterizan por permanecer en el cargo durante largos periodos. En gran parte, suelen ser maestros o maestras del propio centro educativo al cual se presentan.

En el caso de los directores mancomunados, coinciden en acceder al cargo por haber formado parte de otros equipos directivos y permanecer largos periodos, pero remarcan sus inquietudes hacia la dirección las cuales hacen que el proceso a seguir para el acceso, a pesar de su dificultad, se haga más llevadero. Normalmente, son de diferentes centros al cual solicitan la dirección.

En cuanto al agrupamiento estudiado en Portugal, el acceso a la dirección se llevó a cabo después de haber pasado por otros cargos directivos y bajo una propuesta por parte de la Administración Educativa, no había habido inquietudes por parte de la directora por acceder a la dirección pero una vez en el cargo se han aumentado los intereses y motivaciones por desarrollar las funciones convirtiéndose en un aspecto prioritario. Su estancia en el cargo está siendo por un largo periodo.

La dirección de la institución educativa del Perú es llevada a cabo por un director el cual accedió a la dirección por propias inquietudes ya que este consideraba que le daba una mirada más amplia, además de permitirle elegir una institución cercana a su domicilio, aspecto muy importante para él ya que tenía una situación personal

complicada. El director considera que el proceso difícil de acceso es compensado por el ejercicio de la dirección llevando en él un año y medio.

Las actitudes del equipo directivo

En todos los casos (España, Inglaterra, Portugal y Perú), los equipos directivos o directores están formados por personas comprometidas con la justicia social y muy humanas, que tienen la certeza que su actitud afecta a la comunidad educativa aunque en algunos casos no se tiene en cuenta en la práctica, construcción en muchos casos equivoca del concepto de diversidad, impulsores y promotores de dar un papel relevante a los maestros de Educación Especial, Compensatoria o Educación Inclusiva y generalmente con claustros con actitudes favorecedoras para atender a la diversidad. Expresaban todos ellos que a veces ante ciertas situaciones se sentían o mostraban actitudes de frustración e impotencia.

En los casos de Andalucía y Manchester, los equipos directivos consideraban que la diversidad era una gran ausente en sus centros puesto que las características similares del alumnado eran más que las que los hacía ser diferentes. En algunos casos, incluso se percibían actitudes segregatorias en los equipos.

En el caso de Portugal y Perú, se remarca la confusión en el concepto de inclusión escolar y diversidad ya que en ambos estudios hacen referencia a educación inclusiva o atención a la diversidad para hablar del alumnado con necesidades educativas especiales olvidando que la educación inclusiva entiende la educación enfocada hacia a todo el alumnado y la diversidad se conceptualiza como todas aquellas diferencias que nos hacen ser únicos. Es destacable en estos casos que a pesar de que los claustros tienen actitudes favorecedoras hacia la inclusión delegan las responsabilidades de determinados alumnos a las maestras especialistas haciendo hincapié en la escasa formación que tienen en atención a la diversidad.

El papel del equipo directivo y la gestión de la diversidad

En los centros educativos de toda la investigación completa encontramos dos perspectivas diferentes ante el papel del equipo directivo. Por una parte, equipos directivos que centran sus funciones en el desarrollo de la convivencia escolar y aumento de la participación de la comunidad social y educativa, dinamizando desde la dirección. Además, estos equipos tienen gran identidad de equipo y desarrollan la gestión a través del Plan de Educación compensatoria o Proyecto educativo. Desarrollan los principios básicos del liderazgo democrático. Por otro lado, hay equipos directivos y directores que tienen una gestión más basada en la dirección formal teniendo como principal función el liderazgo y la convivencia del centro. En este caso, se dan algunas respuestas ante la diversidad de carácter segregador y el liderazgo es más autoritario.

Gestión exclusiva por el equipo directivo. Función principal el liderazgo y la convivencia del centro. Respuestas ante la diversidad de carácter segregador. Liderazgo más autoritario.

Cultura escolar que promueve el equipo directivo

Cuando hablamos de cultura escolar encontramos que todos los contextos estudiados se enmarcan en dos tipos de cultura una más favorecedora de la inclusión y otra menos favorecedora.

En cuanto a la cultura que promueve la inclusión escolar, hace referencia a aquellos centros en los cuales la participación de toda la comunidad educativa es esencial. Se desarrolla una línea pedagógica y filosófica común que aboga por el uso de metodologías y materiales elegidos por cada maestro/a pero bajo unas pautas comunes. La distribución del aula se realizan en grupos heterogéneos fomentando las interacciones entre los distintos alumnos y alumnas con diferentes características. La colaboración y el uso de diferentes apoyos son la principal estrategia para atender a la diversidad. Esta perspectiva se desarrolla en centros con equipos directivos o directores muy comprometidos.

Por otro lado, haciendo referencia a la cultura menos inclusiva, es importante señalar que se desarrolla principalmente en centros donde la dirección es exclusiva del equipo directivo. No hay una línea pedagógica común por lo que cada maestro o maestra desarrolla las metodologías, estrategias y la distribución de aula que considera oportuna, en muchos casos los maestros de educación especial y compensatoria se utiliza para medidas segregadoras, los apoyos se realizan fuera del aula y el concepto del centro es negativo.

El concepto de diversidad en el centro

En cuanto al concepto de diversidad, existen diferentes formas de entender la diversidad en los diferentes contextos que hemos analizado. Encontramos que en Andalucía se considera la diversidad cuando se hace referencia en primer lugar, exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales ligadas a discapacidad, en segundo lugar, solo al alumnado inmigrante y en tercer lugar, al alumnado con necesidades educativas especiales y al alumnado inmigrante.

Sin embargo, en Manchester cuando se refieren al concepto de diversidad hacen referencia a las características y diferencia de todo el alumnado y remarcan la idea de celebrar la diferencia.

Por otro lado, en Portugal y Perú, la mayoría de los profesionales entrevistadas y concretamente los directores o directoras, equiparan diversidad y escuela inclusiva a alumnado con necesidades educativas especiales en su discurso, no obstante, hay que remarcar que cuando se les pregunta directamente por el concepto de diversidad sí aclaran que se refiere a las características propias de cada alumno.

Factores clave para atender a la diversidad

Todos los profesionales y agentes de la comunidad educativa que hemos entrevistado en Andalucía, Manchester, Faro y Lima coinciden en que el factor clave por excelencia para atender a la diversidad son las actitudes de cada una de las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, en algunos casos, consideran que afecta la falta de recursos y la necesidad de bajar el número de alumnos y alumnas por aula.

La formación ante la diversidad

Los equipos directivos o directores/as de los diferentes estudios consideran no haber recibido la suficiente formación en atención a la diversidad, solo los directivos de Manchester hacen referencia a que pueden elegir la formación en esta área si lo desean en el proceso de acceso a la dirección.

Todos ellos destacan que los aspectos más tratados en la formación son los referentes a la legislación y la organización de los centros haciendo una llamada hacia la necesidad que existe en tratar temas relacionados con habilidades sociales y capacidades para liderar las escuelas. Esta formación, en la mayoría de los casos, es desarrollada solo por los directores y directoras.

En el caso de Portugal y Perú, se analizó cómo el área de Ciencias Sociales influía en la promoción de la atención a la diversidad en el aula. En ambos casos, las docentes consideraban que esta área es propicia para tratar aspectos relacionados con valores necesarios para el desarrollo de ciudadanos críticos que sean capaces de respetar las diferencias. No obstante, no hacían referencia a actividades concretas donde se trabajara el respeto a la diversidad cultural, de capacidad, etc.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Fundamentándonos en los resultados, las conclusiones principales de estos estudios son:

La promoción de una cultura inclusiva apoyada en la colaboración como principal estrategia para atender a la diversidad en los centros educativos desarrollando para ello prácticas inclusivas es una de las conclusiones más importantes (Ainscow, 2001; Leithwood, 2005; Kungelmas & Ainscow, 2004; Kungelmas, 2001, 2003; Murillo & Hernández, 2011a, 2011b). Los equipos directivos muestran gran preocupación por promocionar los valores de relacionados con el diálogo y respeto siendo estos la base para que se desarrolle una adecuada colaboración de toda la comunidad educativa (López, 2001). Por unanimidad, vemos cómo todos los participantes de nuestra investigación destacan la colaboración o el liderazgo distribuido como una característica básica para una gestión de la diversidad eficaz (Ainscow, 2009a).

Mediante el estudio de caso hemos llegado a una perspectiva para gestionar la diversidad basada en la inclusión escolar (Ainscow, 2001a 2001b; Essomba, 2007). Realizando el análisis de un equipo directivo en un centro concreto hemos podido describir buenas prácticas directivas para gestionar la diversidad, llegando a un perfil concreto que pensamos que puede hacer frente a las características de las escuelas donde la heterogeneidad está muy presente (Murillo & Hernández, 2011a).

En la mayoría de los casos, el equipo directivo es el eje dinamizador de la gestión de la diversidad (González, 2008; León, 2001; López, 2001; Lumby & Morrison, 2010; Murillo & Hernández, 2011a; Ryan, 2006). Son los equipos directivos o los directores o directoras quienes promueven las prácticas inclusivas y además tiene visión y entusiasmo por promover la atención de todo el alumnado aunque destacan que sin el equipo de profesorado y la comunidad educativa no sería posible.

Por otro lado, se considera que la organización del centro es otra medida para gestionar la diversidad (León, 2012). La organización se lleva a cabo en la mayoría de los casos a través de medidas inclusivas destacando entre ellas la inclusión del

profesorado de apoyo en el aula, el desarrollo de estrategias organizativas y didácticas en el aula como el trabajo por proyectos, los grupos interactivos, la tutoría entre iguales, la inclusión de monitores, etc. Además, destaca en Andalucía, la inclusión de todos los proyectos del centro en un solo proyecto (Proyecto de Educación Compensatoria) y en los casos de Portugal y Perú, el desarrollo de experiencias menos inclusivas como el apoyo fuera del aula o la atención a dicho alumnado por el especialista en gran medida.

Todo esto nos lleva a concluir que la gestión de la diversidad se lleva a cabo a través de prácticas directivas inclusivas como las que enuncia Murillo y Hernández (2011): el entusiasmo del equipo directivo, la promoción de la cultura inclusiva en la escuela (estableciendo actitudes, creencias, valores... comunes a toda la comunidad), teniendo como objetivo la mejora de la prácticas de enseñanza-aprendizaje y la colaboración de toda la comunidad educativa y de otras instituciones.

De esta forma, de acuerdo con Ainscow (2012, 2013a, 2013b), para desarrollar estilos de gestión basados en prácticas directivas inclusivas es necesario tener claro el concepto de escuela inclusiva y tener una base teórica pertinente (Parrilla y otros, 2010).

Para terminar, consideramos que en muchos casos, la gestión de la diversidad es percibida por los equipos directivos como una característica más del centro educativo a la cual no dan prioridad sino que por el contrario tienen una visión reduccionista y enmascaran la escasa atención a la diversidad en el concepto propio de inclusión escolar.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2013a). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub.
- Ainscow, M. (2013b). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth & Y. Solomon (eds.). *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2009a) Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21.
- Ainscow, M. (2009b). Local situations for local contexts: the development of more inclusive education systems. En RASMUS, A. (red.). *Den inkluderende skole I et ledelsesperspektiv. (Leadership perspectives on the inclusive school)*. Frydelund: Copenhagen.
- Ainscow, M. (2008a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. (2ª Ed.) Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2008b). Teaching for diversity. The next Big Challenge. En CONNELLY, F.M. *The Sage Handbook of Curriculum and instruction*. London: Sage.
- Ainscow, M. (2006). Towards a more inclusive education system: where next for special schools?. En CIGMAN, R. (Edit.). *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London. Routledge.
- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Ainscow, M. (2001a). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Disponible en: <http://www.nationalcollege.org.uk/media/1D7/F2/developing-inclusive-schools.pdf>
- Ainscow, M. (2001b). Developing inclusive schools. *Autumn*, 26, 1-7.
- Ainscow, M, & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.

- Ainscow, M., Fox, S., & O’kane, J. (2003). *Leadership and Management in Special Schools: A review of the literature*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Álvarez Gayou, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Barcelona. Paidós.
- Bellamy, C. (1999). *The State of the World’s Children: Education*. New York: UNICEF.
- Billingsley, B., McLeskey, J. & Crockett, J. B. (2014). *Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities*. (Document No. IC-8). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Carrasco Macías, M. J. (2005). *Directoras Escolares en Centros de Actuación Educativa Preferente de Huelva*. Huelva: Diputación de Huelva, Servicio de Publicaciones. Cita a añadir en la bibliografía
- Castillo, M. (2008). La organización de la Diversidad en un centro de Secundaria: límites y posibilidades de la comisión de atención a la diversidad. En Gairín, J. & Ántunez, S. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (Pp. 1-10). Madrid: Wolkers Kluwer.
- Denzin, N. (1978): *The Research Act: Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fink, D. (2000): *Good Schools/Real Schools: Why school reform doesn’t last*. New York, Teachers’ College Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña: Morata y Fundación Paidea.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D. & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration*, 19, 117-132.
- Gómez Hurtado, I. (2012). *Tesis Doctoral. Dirección Escolar y Atención a la Diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gómez Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gómez Hurtado, I. & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración (Towards a school for all: leadership and collaboration). *Revista de Investigación en la escuela*, 82(1), 19-30
- González, M. T. (2008): Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE, 6(2), 82-99.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423–451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Final Report. NCSL.
- Hollander, E. (2008). *Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship*. New York: Routledge.
- Johnson D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: interaction Book Company.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and Compromise in Creating and Sustaining an Inclusive School. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.
- Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham. National College for School Leadership (NCSL).
- Lambert, L., Walter, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D., Gardner, M. E., & Szabo, M. (1995). *The Constructivist leader*. New York: Teachers’ College Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En Firestone, W. & Riehl, C. (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. (Pp. 12-27). New York: Teacher College Press.

- León Guerrero, M. J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En De Vicente Rodríguez, P.S. *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (Pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- León Guerrero, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160
- López López, M. C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Grupo Editorial Universitario: Granada.
- López Melero, M. (1995): *Diversidad y Cultura: En busca de los paradigmas perdidos*. Murcia, Reunión Científica Anual de AEDES.
- Lumby, J. & Morrison, M. Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
- Mayrowetz, D. & Weinstein, C. (1997). Sources of Leadership for Inclusive Education: Creating Schools for All Children. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 423-449.
- Muijs, D. et al. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham. National College for School Leadership (NCSL).
- Murillo, J. & Hernández, R. (2011a). Una dirección escolar para la inclusión. En Revista de Organización y Gestión Educativa, 1, 17-21.
- Murillo, J. & Hernández, R. (2011b). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A.M., & Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186.
- Murillo, J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.
- Murillo, J. (2008). Autonomía y gestión participativa de las escuelas. En BRUNI, J. Y OTROS. (2008). *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe*. (Pp. 155-174). Madrid. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Patton, M. Q. (1987): *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*: Bervely Hills, Sage Publications.
- Riehl, C. (2000) The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A review of normative, empirical and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research Spring 2000*, 70, 55-81.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3–17.
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*. 45(6). 769-781.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 221-258
- Villar, L. M. (Coord.) (1994): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. Barcelona: PPU.

PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA EM PORTUGAL: CARACTERIZAÇÃO, REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

Paula Campos Pinto¹, Patrícia Neca², Maria Leonor Borges³ e Jorge Vide⁴

Numa perspectiva de direitos humanos, a concretização prática da escola inclusiva implica o respeito pela diversidade humana na comunidade escolar no seu todo, como de resto a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência preconiza (artº. 24.4). Contudo, poucos têm sido os estudos que abordam a temática da educação inclusiva a partir da perspectiva de docentes com deficiência e por isso, pouco se sabe sobre a situação destes professores nas escolas, os tipos de barreiras e desafios que enfrentam na sua prática profissional, as estratégias que mobilizam para os contornar e possíveis boas práticas existentes.

Nesta comunicação iremos apresentar resultados preliminares de um estudo exploratório que se propõe colmatar estas lacunas no conhecimento, nomeadamente a partir de:

- 1) uma revisão de literatura internacional sobre esta temática,
- 2) um estudo quantitativo, por questionário, de caracterização dos professores com deficiência em Portugal;
- 3) e um estudo exploratório, qualitativo, sobre as trajetórias e as experiências de professores com deficiência a leccionar em escolas públicas portuguesas.

¹ ISCSP, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos – ODDH, oddh@iscsp.ulisboa.pt.

² ISCSP, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos – ODDH

³ ESEC, Universidade do Algarve. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos – ODDH

⁴ ISCSP, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos – ODDH

PAINEL I: INCLUSÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

PEDAGOGIA INCLUSIVA – PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Isabel Pizarro Madureira¹

Resumo

A educação inclusiva tem vindo a ser reconhecida como um direito e como uma meta a atingir pelos sistemas educativos de todo o mundo, assinalando-se que tal implica valorizar e respeitar as diferenças individuais e contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania. Numa educação inclusiva, que desafios se colocam às práticas dos professores quando procuram educar todos os seus alunos? Como respeitar e simultaneamente responder às diferenças humanas existentes em qualquer grupo/turma? Como desenvolver práticas inclusivas na sala de aula? Na presente comunicação procura-se responder a estas questões, começando por enquadrar a problemática da educação inclusiva no nosso país, tendo como referência medidas de política educativa que vêm sendo preconizadas e procurando analisar as suas implicações na comunidade escolar. E, porque para além de garantir o acesso importa assegurar a participação e o sucesso de todos os alunos, recorre-se ao contributo de alguns estudos desenvolvidos neste domínio, de modo a identificar os princípios subjacentes a uma pedagogia inclusiva. Os estudos analisados, realizados no Reino Unido, sugerem mudanças na forma de perspetivar o processo de ensinar e de aprender, apontam para a pertinência de integrar todos os alunos nas rotinas existentes na sala de aula e identificam alguns conceitos e características de práticas inclusivas que, pela sua relevância, importa considerar. Nas conclusões, sublinha-se o reaparecimento de questões pedagógicas que, não sendo novas, decorrem da necessidade de encontrar respostas para os desafios que a educação inclusiva vem colocando à escola atual.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Participação; Pedagogia Inclusiva; Práticas Inclusivas.

Abstract

Inclusive education has been recognized as a right and as a goal to be achieved by education systems around the world, pointing out that this implies valuing and respecting individual differences and contributing to the development of skills that facilitate participation and citizenship. In an inclusive education, what challenges are put to the practices of teachers when they seek to educate all their students? How to respect and simultaneously respond to the human differences existing in any group / class? How to develop inclusive practices in the classroom? This paper seeks to answer these questions, starting by framing the issue of inclusive education in our country, based on the educational policy measures that have been advocated and seeking to analyse their implications in the school community. And because, in addition to guaranteeing access, it is important to ensure the participation and success of all pupils, the contribution of some studies developed in this area is made in order to identify the underlying principles of inclusive pedagogy. The studies analysed, developed in United Kingdom, suggest changes in the way of looking at the process of teaching and learning pointing to the pertinence of integrating all students in the classroom routines and identifying some concepts and characteristics of inclusive practices that, because of their relevance, matter consider. In conclusions it emphasizes the

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal) e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, isabelmo@esex.ipl.pt

reappearance of pedagogical questions that, not being new, arise from the need to find answers to the challenges that the inclusive education is putting to the current school.

Keywords: Inclusive Education; Participation; Inclusive Pedagogy; Inclusive Practices.

INTRODUÇÃO

Em Portugal, como em muitos outros países, a educação inclusiva constitui desde os anos noventa do século passado uma meta a atingir pelo sistema educativo e, nesse sentido, temos vindo a assistir à publicação de normativos legais² que anunciam os princípios que lhe estão subjacentes e que determinam um conjunto de medidas práticas a implementar nas escolas no sentido da sua concretização. Tais medidas tiveram e têm um grande impacto, não apenas na forma de equacionar o papel e as funções da educação especial no sistema escolar, mas sobretudo na cada vez maior responsabilização da escola regular pela educação de todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades individuais.

De facto, em qualquer escola podemos encontrar alunos que anteriormente seriam educados e apoiados em estruturas especializadas e que, atualmente, frequentam a escola regular; trata-se de alunos que estando matriculados em turmas do ensino regular, poderão dispor em muitos casos de um apoio especializado em Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, em Unidades de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência existentes nas escolas ou ainda em Escolas de Referência para alunos Surdos e Escolas de Referência para alunos com Baixa Visão e Cegueira.

Esta situação tem desencadeado as mais diversas reações por parte da comunidade educativa, sendo comum o argumento de que os professores do ensino regular não têm o conhecimento e as competências necessárias para trabalhar com estes alunos em salas de aula inclusivas.... E, embora os professores do ensino regular não possam, por lei, recusar-se a aceitar qualquer aluno, referindo aquele argumento, as práticas de inclusão que se observam nas escolas são as mais diversas: alguns alunos não frequentam a sala do ensino regular, ficando durante o tempo escolar nas Unidades de Apoio, outros alunos permanecem por tempo determinado na sala do ensino regular, acompanhados por assistentes operacionais ou por docentes de educação especial, realizando atividades comuns, outras vezes fazendo atividades diferentes das efetuadas pelo grupo/turma, e outros alunos permanecem durante o tempo todo na sala de aula com o professor do ensino regular, estes sim, participando nas atividades e na dinâmica do grupo/turma.

Noutros países, outros autores, também interessados e preocupados com a inclusão sugerem que, de modo a evitar a segregação do aluno do sistema regular, se desenvolvam processos e práticas que procurem proporcionar a alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível. Para López (2012) evitar a segregação pode significar: (i) a integração física nos espaços comuns da escola de ensino regular, sem participação nas atividades realizadas em conjunto com os pares, (ii) a participação pontual de alunos com NEE em atividades conjuntas na sala de aula, ou ainda (iii) a participação integral destes alunos no currículo comum, com objetivos diferenciados.

² Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro; Decreto – Lei nº 21/2008 de 12 de maio.

É evidente na proposta deste autor a necessidade de sermos flexíveis, ponderados e de atendermos em simultâneo aos fatores de natureza pessoal e contextual quando tomamos decisões sobre a resposta educativa que será mais adequada a cada situação.

Com efeito, a inclusão no sistema regular de ensino constitui em algumas situações fonte de satisfação para alunos, professores e famílias mas continua ainda a ser equívoca, ilusória e fonte de mal-estar para outras famílias, em várias situações educativas. São ainda inexistentes, a nível central, processos que avaliem a implementação prática das políticas educativas, existindo apenas diversos estudos que pretendem caracterizar concepções e práticas que se vêm desenvolvendo neste domínio.

A título de exemplo, importa referir um estudo recentemente divulgado (Espadinha et al., 2015) que pretendeu conhecer a produção científica no âmbito da Educação Especial realizada entre o período de 1985 e 2015. É interessante constatar que um dos temas de estudo mais assinalado em 613 dissertações analisadas incidiu na inclusão no sistema regular de ensino (45%), o que revela como em Portugal a problemática da inclusão tem vindo a constituir-se como uma preocupação dominante de docentes e de investigadores.

Em termos de implementação prática das medidas que preconizam a inclusão, torna-se evidente a diversidade de respostas e de situações que encontramos nas nossas escolas e, do conhecimento que temos desta realidade, pensamos que essa diversidade não depende apenas das características dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), estando sobretudo associada à cultura de escola e à forma como o professor do ensino regular equaciona a sua função e o seu papel na educação de todos os alunos, sendo determinantes neste processo as crenças e atitudes que manifesta face à diversidade e as decisões que toma para gerir e organizar o ensino e a aprendizagem.

Com efeito, a inclusão, enquanto conceito polissémico, pode ser perspetivada ora como uma meta que se pretende atingir na sociedade, ora como princípio fundamental a ter como referente na intervenção educativa e pedagógica, uma vez que implica o desenvolvimento de processos que procuram garantir a alunos vulneráveis, a alunos excluídos e a alunos com NEE uma educação de qualidade, nos contextos regulares de ensino (Nunes & Madureira, 2015).

Nessa medida, a inclusão implica a educação de crianças e jovens com NEE nos contextos regulares de ensino, o que significa no entender de Farrel e Ainscow (2002) que estes tomam parte ativa na vida da escola, são valorizados enquanto membros da comunidade escolar e vistos como membros de pleno direito, o que exige a sua participação ativa nos contextos educativos.

INCLUSÃO: PARA ALÉM DE ASSEGURAR O ACESSO, A IMPORTÂNCIA DE GARANTIR A PARTICIPAÇÃO

Mas, a inclusão na escola só constitui fonte de satisfação para alunos e professores se, para além do acesso for possível garantir a participação e a realização de aprendizagens. Nesta ordem de ideias, Booth (2002) refere, e citamos:

A participação na educação envolve ir além do acesso. Isso implica aprender ao lado de outros e colaborar com eles em lições/aulas partilhadas. Trata-se de um envolvimento ativo com o que está a ser aprendido e ensinado, trata-se de ter uma palavra a dizer sobre a

forma como a experiência educativa é vivida. Por sua vez, a participação envolve também o ser reconhecido enquanto indivíduo e ser aceito como tal. Eu participo quando tu me reconheces como uma pessoa como tu, e quando me aceitas pelo que eu sou. (p. 2).

Claro que, como vem acontecendo perante diversos conceitos que atravessam o domínio da educação em geral e da educação especial em particular, também face a este conceito de participação surgem autores a sublinhar a sua natureza imprecisa, a existência de interpretações banais que em nada ajudam à sua compreensão na prática, e a assinalar em última análise que, a noção de participação plena constitui uma quimera (Pirrie & Head, 2007, citado por Black-Hawkings, 2013). Estes autores referem que a participação não pode ser entendida como algo constante, e entendem que o grau de participação de um indivíduo ou grupo pode variar de acordo com as circunstâncias.

Apesar de em alguns contextos e perante determinadas circunstâncias poder constituir algo difícil de equacionar em absoluto, procurar atingir níveis cada vez mais elevados de participação no quotidiano, na vida de cada um e na sociedade constitui o grande desafio de qualquer educador e, nessa medida, entendemos que em nenhuma circunstância existe legitimidade para descurar essa finalidade primeira do ato educativo.

Nesta ordem de ideias, Black-Hawkings (2013) preocupada fundamentalmente com o que acontece na prática e na relação pedagógica, define participação com base em sete princípios, que importa analisar. No seu entender a participação:

1. Tem impacto em todos os membros de uma escola e em todos os aspetos da vida escolar, envolvendo não apenas professores, pais e alunos, mas também o processo de ensino e aprendizagem, as políticas e práticas da escola e as interações que se estabelecem entre membros da comunidade escolar;
2. Constitui um processo sem fim e, nessa medida, está intimamente ligado aos obstáculos à participação, significando assim que quando se aumenta a participação se reduzem obviamente as barreiras que a impedem;
3. Preocupa-se em responder de forma adequada a todas as formas de diversidade que é possível encontrar na escola;
4. Distancia-se do conceito de NEE e da ideia, frequentemente associada ao conceito de inclusão, de presença física daqueles alunos nas escolas do ensino regular; nessa medida, a autora entende que a participação na escola e na educação abrange todos os estudantes e todos os professores que estão envolvidos em atividades dentro e fora das salas de aula;
5. Exige aprender a ser ativo e colaborativo por parte dos alunos, de modo a ser possível realizar escolhas sobre o que aprendem e encontrar formas de trabalhar em conjunto para apoiar a aprendizagem do outro, tendo como finalidade o apoio e a colaboração na aprendizagem de todos;
6. Implica o direito ativo de participar, o que significa que em termos de aprendizagem, todos têm a responsabilidade de participar de forma ativa no processo de tomada de decisão;
7. Por último, a participação baseia-se em relações de reconhecimento e aceitação mútua entre os membros de uma escola, relações que asseguram a liberdade e a igualdade enquanto princípios essenciais (Mcmurray, 1950, citado por Black-Hawkings, 2013, p.97).

O que os professores fazem, o que conhecem e aquilo em que acreditam são dimensões interrelacionadas e todas elas, na perspectiva de Black-Hawkings (2014) têm influência no cotidiano da sala de aula. Nessa medida esta autora criou um quadro conceitual de modo a orientar a observação (direta e indireta) e a recolha de evidências sobre os processos de participação na sala de aula. Seguidamente apresentam-se na tabela 1 os itens e questões consideradas pertinentes.

Tabela 1. Quadro conceitual relativo à participação em sala de aula³ (adaptação de Black-Hawkings, 2014, p.111)

Participação na sala de aula		
Dimensões	Itens/Indicadores	Questões
Participação e acesso: estar na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar o grupo/turma; - Ficar no grupo/turma; - Ter acesso a espaços e lugares no grupo/turma; - Ter acesso ao currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A quem é dado acesso e por quem? - A quem é negado o acesso e por quem? - Que estratégias e práticas de ensino promovem o acesso? - Que estratégias e práticas de ensino reforçam as barreiras ao acesso? - Por que razão, no seio da cultura do grupo/turma (valores e crenças) um maior acesso é concedido a alguns alunos/grupos? - Por que razão é negado o acesso a alguns alunos/grupos?
Participação e colaboração: aprendendo juntos	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças aprendem juntas na sala de aula; - Professores e outros membros da escola aprendem juntos na sala de aula; - Professores e outros membros da escola a aprender juntos fora da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem aprende em conjunto? Quem não aprende em conjunto? - Quais as estratégias e práticas de ensino que promovem a colaboração? - Quais as estratégias e práticas de ensino que constituem barreiras à colaboração? - No âmbito da cultura (valores e crenças) da classe porque é que alguns alunos / grupos aprendem juntos? - Por que razões existem barreiras para alguns alunos / grupos aprenderem juntos?
Participação e diversidade: reconhecimento e aceitação	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento e aceitação das crianças pelos profissionais; - Reconhecimento dos profissionais pelos profissionais; - Reconhecimento e aceitação das crianças pelas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem é reconhecido e aceite como pessoa e por quem? - Quem não é reconhecido e aceite como pessoa e por quem? - Que estratégias e práticas promovem o reconhecimento e a aceitação do outro? - Que estratégias e práticas constituem barreiras ao reconhecimento e aceitação do outro? - No âmbito da cultura (valores e crenças) da escola há alguns alunos / grupos reconhecidos e aceites? - Por que razão existem dificuldades no reconhecimento e aceitação de alguns alunos / grupos?

Perante este cenário, e tendo como finalidade desenvolver uma educação inclusiva, que desafios se colocam às práticas dos professores quando procuram educar todos os seus alunos? Como respeitar e simultaneamente responder às diferenças humanas existentes em qualquer grupo/turma, de modo a incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem? e Como desenvolver práticas inclusivas na sala de aula?

Com efeito, a questão fundamental que se coloca prende-se, em última análise, com a necessidade de identificar metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos, o que significa, a transição de um paradigma centrado no aluno para um paradigma centrado na escola (López, 2012).

³ Adaptação de Black-Hawkings, 2014, p.111, tradução nossa.

Tal implica que a escola se reestruture no sentido de acolher todos os alunos, independentemente das suas deficiências ou origem (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013), distanciando-se assim de explicações sobre o fracasso escolar baseadas nas características individuais das crianças, dos alunos e das suas famílias, e passando a privilegiar a identificação e análise das barreiras que poderão limitar a participação e a aprendizagem (Ainscow & Miles, 2013; Booth & Ainscow, 2002).

Neste contexto torna-se importante analisar o aparecimento do conceito de Pedagogia Inclusiva que nos últimos anos vem sendo apresentado e debatido em Inglaterra por diversos autores, pois a sua análise possibilita a identificação de princípios, estratégias e práticas que poderão contribuir para aumentar a participação de todas as crianças, incluindo aquelas que têm NEE ou que requerem apoios adicionais para aprender.

A PEDAGOGIA INCLUSIVA – PRINCÍPIOS, PRESSUPOSTOS E PRÁTICAS

Recusando à partida a utilização de processos de individualização do ensino para alunos que apresentem dificuldades, os defensores de uma pedagogia inclusiva consideram que a forma de responder às diferenças entre os alunos consiste na ampliação das estratégias e atividades que normalmente são realizadas no quotidiano e na rotina da sala de aula (Florian, 2010; Florian & Black-Hawkins, 2010; Florian & Kershner, 2009) disponibilizando-as para todos os alunos.

Esta perspetiva representa uma mudança no pensamento sobre o processo de ensinar e de aprender; mudança de uma abordagem que privilegia o que funciona para a maioria dos alunos e que integra algo "diferente" ou adicional 'para aqueles que experimentam dificuldades, para uma outra abordagem de ensino e aprendizagem que envolve a criação de um ambiente rico em aprendizagens, caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis e colocadas à disposição de todos, para que todos sejam capazes de participar na vida da sala de aula (Florian, 2010; Florian & Black-Hawkins, 2010; Florian & Kershner, 2009).

Procurando fundamentalmente mudar a maneira como os professores pensam sobre os problemas da inclusão (Florian et al., 2010) os defensores de uma pedagogia inclusiva consideram que é útil ver as dificuldades de aprendizagem como problemas para os professores resolverem e não como problemas que existem dentro de alunos (Ainscow, 1999; Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999; Hart, 1996). Tal ponto de vista desencoraja os sentimentos de falta de competência e de preparação dos professores para ensinar os alunos com NEE, incentivando, pelo contrário a importância/desejo de trabalhar em conjunto com colegas, de forma a dar resposta às necessidades e exigências que diferentes alunos fazem em termos de assuntos a aprender, de temas a desenvolver ou de tarefas a realizar (Florian & Linklater, 2010).

É no livro "Aprendizagem sem limites" de Hart, Dixon, Drummond, e McIntyre (2004) que a pedagogia inclusiva surge especificamente exemplificada. Os autores descrevem e analisam a relação entre ensino e aprendizagem tendo como ideia central o conceito de transformabilidade e os princípios pedagógicos que lhe estão associados, a saber: colaboração, confiança e todos os alunos.

Com o conceito de transformabilidade afirma-se a crença no princípio de que "a capacidade de todas as crianças para aprender pode mudar e ser mudada para melhor, como resultado do que acontece e do que as pessoas fazem no presente" (Florian & Linklater, 2010, p. 166).

Este conceito implica pensar a relação entre ensino e aprendizagem de duas maneiras: por um lado, que o presente é o futuro em termos de ação; e, por outro, que "*nada é neutro*" em termos de relação pedagógica (Florian & Linklater, 2010, p. 170).

Perante esta compreensão da interdependência entre ensino e aprendizagem e seu efeito sobre o desempenho no aluno, torna-se inaceitável prever ou predeterminar habilidades ou capacidades do aluno. Nessa medida importa desenvolver práticas com diferentes finalidades, a saber: afetivas, sociais e intelectuais.

Nas finalidades afetivas procura-se fortalecer a confiança, a competência e o controlo do aluno; nas finalidades sociais a intenção é aumentar a aceitação, o sentimento de pertença e de comunidade e, por fim, nas finalidades intelectuais pretende-se assegurar o acesso e a realização de aprendizagens significativas e relevantes a todos os alunos.

E, uma vez que nesta perspectiva, a aprendizagem é alcançada como resultado de relacionamentos dentro de comunidades de aprendizagem, é fundamental ter em linha de conta princípios pedagógicos que lhe estão subjacentes e que, segundo os autores antes citados são: co-agência / colaboração, confiança e aprendizagem para todos.

Com o princípio de co-agência/colaboração, sublinha-se a ideia de que a transformabilidade só é possível quando a responsabilidade pela aprendizagem é partilhada entre professor e aluno, pois só com a colaboração de ambos se consegue mudar e melhorar a aprendizagem. Por sua vez, o princípio da confiança revela-se fundamental na atitude que o professor tem face às aprendizagens a realizar pelo aluno, mostrando-lhe assim que as experiências e as atividades a realizar são pertinentes, relevantes e significativas. Por último, o princípio da transformabilidade exige um professor consciente da oportunidade e da responsabilidade ética que tem no processo de mudança e de melhoria da aprendizagem de todos os alunos que frequentam a escola.

Nesta ordem de ideias, segundo (Florian & Linklater, 2010), os professores que querem ter uma prática inclusiva deverão ter em linha de conta três pressupostos fundamentais: (i) Procurar dar resposta a todos e não à maioria dos alunos ou a alguns alunos; (ii) Rejeitar crenças deterministas sobre as capacidades dos alunos; e, por último, (iii) Trabalhar em cooperação com outros adultos que respeitem a dignidade das crianças, considerando-as como membros de pleno direito na comunidade da sala de aula.

No primeiro pressuposto sublinha-se a necessidade de criar oportunidades de aprendizagem adequadas para todos os alunos, garantindo-se assim a sua participação na dinâmica da sala de aula. Desvitaliza-se o investimento do professor nas NEE e sublinha-se a necessidade de pensar antes na aprendizagem de todos, o que implica criar ambientes de aprendizagem centrados no que *deve ser ensinado* (e *como*) em vez de em *quem* é suposto aprender. No segundo combatem-se crenças deterministas sobre as capacidades dos alunos e, nesse sentido, postula-se a convicção de que todas as crianças são capazes de aprender e de obter resultados. Assim sendo, a prática do professor deverá centrar-se no que as crianças podem fazer e não nas suas dificuldades, na utilização de diferentes estratégias para a constituição de grupos de alunos, de modo a apoiar a aprendizagem de todos, não os agrupando com base nas capacidades e, por último, na avaliação formativa para apoiar a aprendizagem.

No terceiro e último pressuposto enfatiza-se a necessidade dos professores trabalharem com outros adultos que respeitem a dignidade dos alunos, considerando-os como membros de pleno direito na comunidade da sala de aula. Neste cenário, as

eventuais dificuldades dos alunos constituem sobretudo desafios profissionais para os professores, incentivando-os ao desenvolvimento de novas formas de trabalho (Florian & Linklater, 2010).

Recusando uma visão determinista do desenvolvimento humano, os princípios e pressupostos antes referidos sublinham o papel determinante das decisões pedagógicas do professor na melhoria das capacidades de aprendizagem da criança.

Os estudos realizados por Florian e Linklater (2010) tendo como base estes princípios, constataram o que fazem e não fazem os professores nas suas práticas e referem ainda algumas das características que é possível observar na dinâmica pedagógica de salas de aula inclusivas.

Assim, a nível de crenças e atitudes, os professores que desenvolvem práticas inclusivas acreditam que todos podem aprender, ou seja que toda a criança tem potencial para aprender e para aprender melhor; os docentes atuam como facilitadores do acesso ao conhecimento, assumindo a criança a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e, por último, incentivam as crianças a integrarem-se em grupos onde existam diferentes níveis de realização e de aprendizagem, promovendo assim a aprendizagem colaborativa interpares.

Quanto à dinâmica pedagógica da sala de aula, os professores que desenvolvem práticas inclusivas, asseguram a existência de ficheiros com tópicos, possibilitam aprendizagem colaborativa e aprendizagem por escolha; criam oportunidades para os alunos discutirem sobre as aprendizagens; promovem a construção de um jornal escolar /de turma /individual sobre o progresso dos alunos; recorrem a diferentes estratégias para ajudar as crianças a aprender; privilegiam o aprender fazendo e incentivam a auto-avaliação e avaliação pelos pares (Florian & Linklater, 2010).

CONCLUSÕES

Face à abordagem que acabámos de apresentar sobre a pedagogia inclusiva registam-se algumas dimensões que importa destacar: (i) a preocupação em procurar incluir no processo de ensino e de aprendizagem todos os alunos e não apenas alguns; (ii) a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas facilitadoras da aprendizagem de todos; (iii) a crença/convicção de que é possível ensinar todos os alunos, transformando a sua capacidade de aprender; e (iv) a recusa de modelos pré-deterministas que criam limites na aprendizagem de alunos com NEE, e que como sabemos tiveram um peso discriminativo e estigmatizante (e.g. Ajuriaguerra, 1977).

Neste cenário é inevitável relembrar e referir a obra de Itard (1774-1838), a forma como no seu tempo se insurgiu contra concepções inatistas e fatalistas do desenvolvimento humano, e a aposta que fez na educabilidade da criança e no poder extraordinário da educação, contribuindo, deste modo, consideravelmente para uma reflexão sobre a relação pedagógica e sobre o papel do educador nessa relação. Por sua vez, torna-se obrigatória ainda a referência a autores da “educação nova” entre os quais Montessori, Decroly e Freinet que, contrariando os pressupostos de um ensino tradicional, preconizavam já uma pedagogia ativa, que respeita as necessidades, os interesses e a liberdade da criança, colocando-a no centro do processo.

Ora, esta abordagem atual que preconiza uma pedagogia inclusiva confere particular destaque aos aspetos relacionais, valoriza a atitude do professor face ao aluno, nomeadamente o facto de este acreditar que o aluno pode aprender; assim

fazendo, o professor, para além de promover a autoestima e autoconfiança do aluno, facilita a emergência de uma igual crença na sua capacidade de aprender.

Este processo relacional enquanto fonte de transformabilidade tem como pressuposto o estabelecimento de uma “aliança pedagógica”, permitindo assim um clima de confiança que se configura determinante para a aprendizagem do aluno, em suma, para a sua “educabilidade”.

Numa cultura que recentemente tem sido dominada pelas neurociências, não deixa de ser interessante a “recuperação”/valorização da díade professor/aluno, isto é a importância dos aspetos relacionais na construção de uma pedagogia inclusiva.

Para finalizar, num tempo de grande preocupação com a eficácia do processo de ensinar e de aprender, a problemática da inclusão fez reaparecer questões pedagógicas que, não sendo novas, importa lembrar, retomando a influência determinante do papel e das crenças do professor na transformação da capacidade de aprender do aluno, assinalando o carácter determinante da dimensão humana e relacional no processo de ensinar e de aprender, sublinhando em última análise que não há limites para a aprendizagem, o que nos parece fundamental perante todos os alunos e em particular perante aqueles que requerem a intervenção da educação especial.

Por último, os princípios e pressupostos da pedagogia inclusiva mostram que a gestão e organização do processo de ensino e aprendizagem e a relação pedagógica na sala de aula constituem dimensões/fatores que é urgente investigar e compreender, face ao desafio de construirmos efetivamente uma educação e uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Ajuriaguerra, J. (1977). *Manual de Psiquiatria Infantil*. Barcelona: Toray – Masson, S.A.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Black-Hawkings, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Inclusion and achievement in schools*. London: Routledge.
- Black-Hawkings, K.(2013). The framework for participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *Derecho y Humanidades*, 21, 85-110.
- Booth, T. (2002). Inclusion and exclusion in the city: Concepts and contexts. In: P. Potts, & T.Booth (Ed.). *Inclusion in the city*. (pp.1-14). London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. (2ª Ed). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Espadinha, C. et al. (2015). *Investigação em Educação Especial 1985-2015 -1º Relatório Nacional*. Centro de Estudos de Educação Especial da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. ISBN: 978 972 735 2173.
- Farrel, P., & Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive*. London: David Fulton Publishers.
- Florian, L. & Kershner, R. (2009). Inclusive Pedagogy. In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter (Eds)., *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (pp.173-183). London: Routledge.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.

- Florian, L. & Black-Hawkings, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy, *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-187.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas, Revista do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais*, 5(2), 126-143.

PROPUESTA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS PARA ALUMNOS CON TDAH

Juan Carlos Sánchez Huete¹

Resumo

Desde la presente propuesta pretendemos evidenciar la vinculación entre las dificultades matemáticas, cálculo y resolución de problemas con el cuadro TDAH. La alta prevalencia del trastorno TDAH y su comorbilidad con las DAM (Dificultades de Aprendizaje Matemático) exige una atención y didáctica específica en el área de matemáticas como ya sugiere la actual ley educativa (LOMCE). Las dificultades atencionales así como otras derivadas de las carencias en las funciones ejecutivas provocan un enorme desafío al maestro en este área. Las pistas didácticas que se sugieren son tan solo un punto inicial y nunca final, ya que la personalización de la enseñanza ha de ser siempre el marco inspirador de todo hecho educativo.

Palavras-chave: Matemáticas; Resolución de problemas; TDAH; Didáctica.

Abstract

In this proposal we aim to make clear the connection between math difficulties, calculus and problem solving, and the ADHD pattern. The high prevalence of the ADHD and this comorbidity with MLD (Mathematics Learning Disabilities) demands a specific care and didactics in the area of mathematics, as it has already been suggested in the current Spanish education law (LOMCE). The attention difficulties as well as those derived from shortcomings in the executive functions entail a tremendous challenge for the teacher in this learning area. The didactic clues suggested that there is just a starting point - not a final one- since personalized teaching needs to be always the inspiring framework of every educational action.

Keywords: Mathematics; Problem Solving; ADHD; Didactics.

INTRODUCCIÓN

Abordamos una problemática que, por el interés de familias afectadas, es cada vez más conocida por la sociedad y por los profesionales de la educación. Y, lo más importante, reconocida en la actual ley educativa española con sus siglas: TDAH.

Las Dificultades de Aprendizaje Matemático (DAM) tienen una razonable comorbilidad² con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El rango que suele aparecer se sitúa entre el 18% (Capano, Minden, Chen, Schachar & Ickowicz, 2008) y el 31% (Zentall, 2007). Esta comorbilidad pudiera ser consecuencia de déficits compartidos con relación al ejecutivo central (Miranda, Colomer, Fernández & Presentación, 2012), o a funciones ejecutivas que generan solapamientos respecto a

¹ Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación, Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco" (Universidad Complutense de Madrid), jcshuete@cesdonbosco.com.

² Hace referencia a la presentación en un mismo individuo de dos o más trastornos distintos.

dificultades tanto de impulsividad, inquietud o desatención como de habilidad matemática.

En la literatura científica podemos encontrar términos vinculados a las DAM como discalculia evolutiva, discapacidad en matemáticas, discapacidad en aritmética y razonamiento matemático, trastorno del fenómeno del número o dificultad en el aprendizaje del cálculo. El problema de muchos de estos elementos es que aglutinan a alumnos³ con bajo rendimiento y con dificultades en el cálculo y/o resolución de problemas matemáticos (Meliá de Alba, 2008).

En general por DAM, vamos a entender aquellas dificultades en el aprendizaje matemático, una vez descartados problemas de inteligencia y/o falta de oportunidades de aprendizaje adecuadas, en coexistencia con un desarrollo apropiado en otras áreas (Casajús, 2005).

Dentro de las DAM, vamos a distinguir dos dificultades habituales interrelacionadas: dificultades de cálculo y dificultades en la resolución de problemas matemáticos.

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante TDAH) ha dibujado en España una situación ciertamente curiosa: familias que han sufrido el desconocimiento y la ignorancia de los profesionales, y que han tenido que jugar un papel protagonista gracias a la preocupación que ha generado una corriente de concienciación y de acción, hasta el punto de presionar a nivel de legislación educativa para reconocer las dificultades de aprendizaje.

El TDAH puede tener hasta cinco distintas presentaciones según el DSM-V (APA, 2013). Las tres primeras son las que nos interesan:

- A) Presentación combinada (inatención e hiperactividad-impulsividad durante los últimos 6 meses).
- B) Presentación predominante con falta de atención (inatención, pero no se cumple la hiperactividad-impulsividad durante los últimos 6 meses).
- C) Presentación predominante hiperactiva/impulsiva (se cumple la hiperactividad-impulsividad y no se cumple la inatención, durante los últimos 6 meses).

A pesar de la controversia sobre la propia naturaleza del trastorno, es habitual que en entornos escolares se reciban informes con algún diagnóstico como los descritos anteriormente. La prevalencia que se suele aceptar, un 5% (Servera & Moreno-García, 2015), supone según las estimaciones del Consejo de Europa que unos 3,3 millones de niños y adolescentes están afectados por este trastorno en territorio europeo. Es decir, uno o dos alumnos por aula.

Durante más de 50 años se lleva estudiando el impacto de este cuadro en el rendimiento en el aula (Barkley, 2011). Su consecuencia es el mayor riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. Es por ello que las asociaciones de afectados han luchado para el reconocimiento y tratamiento dentro de la escuela de estas carencias. En el caso español, la ley educativa vigente establece al colectivo con TDAH como alumnado con

³ Empleamos siempre de manera inclusiva “alumno”, “profesor”,... para referirnos también al género femenino.

necesidades específicas de apoyo educativo (BOE, nº 295, 10 de Diciembre de 2013, Pág. 97.896). Es la primera vez que en una ley de alto rango aparecen las siglas TDAH. Y eso es un logro de un profundo calado educativo.

Entre las consideraciones para subrayar las necesidades de los niños con TDAH se incluye, además de las propias dificultades del propio perfil asociado a inatención, impulsividad e inquietud motora, también la relación con las dificultades de aprendizaje.

Habitualmente se considera que la naturaleza de las Dificultades de Aprendizaje (DA) representa un grupo heterogéneo de alteraciones que se expresan en dificultades de lectura, de escritura, de razonamiento o de matemáticas. Estas dificultades son alteraciones principalmente intrínsecas al sujeto. Es decir, no son resultado de una desviación significativa en términos de inteligencia, condiciones socioculturales o de instrucción deficitaria. Sin embargo, en el caso del TDAH resulta difícil separar las sutiles interacciones entre rendimiento, motivación, dificultades de autorregulación, etc., por señalar algunas variables.

En cualquier caso, la interrelación entre TDAH y DA suele resultar moderada y, aunque los rangos de dicha comorbilidad suelen ser diversos, se admite comúnmente que entre un 25% y 31% de los escolares diagnosticados con TDAH tendrán también DA (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000).

IMPLICACIÓN DE ÁREAS CEREBRALES

La clave para resolver cualquier situación problemática a la que nos enfrentamos, como es el caso de alumnos hiperactivos, pasa por un proceso de conocimiento, básicamente sencillo, establecido en cuatro procesos psicológicos básicos que realizamos conforme a patrones de acción: sensación, percepción, atención y memoria.

Figura 1- Procesos psicológicos básicos



Fuente: Sánchez Huete, 2014, p. 90

Si somos capaces de aunarlos, de elaborar un continuo que intente explicar cómo se aprende y qué procesos son los que posibilitan el aprendizaje humano, llegaremos a una facultad superior, el razonamiento, que es precisamente la clave.

Aunque dentro del ámbito de las DA, las alteraciones lectoescritoras han recibido más atención por parte de los investigadores y profesionales, las Dificultades de Aprendizaje Matemático (DAM) llevan en los últimos años acaparando un interés en su

estudio e intervención. Es posible que ello se deba, en parte, a los deficientes informes internacionales (tipo PISA) sobre competencia matemática de nuestros estudiantes.

Por otro lado, los progresos en neurociencia permiten desvelar las partes del cerebro comprometidas en el rendimiento matemático, lo que ofrece pistas para una intervención más focalizada.

Pasamos a esbozar las áreas principales del cerebro que parecen estar implicados en el aprendizaje de las matemáticas y, por tanto, en las DAM.

Tabla 1. Estructuras implicadas en distintas habilidades numéricas.

REGIÓN IMPLICADA	HABILIDAD
Hemisferio derecho	Organización viso-espacial.
Lóbulos frontales	Cálculos mentales rápidos, conceptualización abstracta, habilidades de solución de problemas, ejecución oral y escrita.
Lóbulos parietales	Procesamiento numérico.
Región intraparietal horizontal (bilateral)	Recuperación de representación semántica de una cantidad, cálculos aritméticos mentales, comparación de números, procesamiento inconsciente de cantidades.
Giro Angular izquierdo	Mayor activación en tareas de codificación numérica que requieran mayor procesamiento verbal. Lo que explica la disociación entre diferentes tipos de operación aritmética (multiplicación versus resta), donde una depende más del procesamiento verbal que la otra, y no tanto de manipulaciones internas numéricas.
Lóbulo superior posterior (bilateral)	Comparación numérica, aproximación, recuento y restas de dos dígitos. No es específico para el dominio numérico, también interviene en tareas de componente visoespacial (orientación, rotación, memoria de trabajo visoespacial).
Lóbulos occipitales	Discriminación visual de símbolos matemáticos escritos.
Lóbulos temporales	Percepción auditiva, memoria verbal a largo plazo.
Lóbulo temporal dominante	Memoria de series, hechos matemáticos básicos, subvocalización durante la solución de problemas.

Fuente: Meliá de Alba, 2008, p. 61

DIFICULTADES DE CÁLCULO EN RELACIÓN CON EL TDAH

Respecto a las dificultades de cálculo y su relación con el TDAH, los estudios de Geary (2004) son considerados clásicos en este ámbito. Señala que el cálculo es una de las principales dificultades de los escolares con TDAH, atribuyendo estos problemas a carencias en aspectos metodológicos del cálculo, a la recuperación automática de hechos numéricos de la memoria semántica y a las habilidades visoespaciales.

En general, los niños TDAH tendrían mayor probabilidad de utilizar procedimientos algo infantiles, tales como la utilización de los dedos (Zentall, 1990). Ello se debe a que el hecho de mantener simultáneamente varias cifras en mente para resolver una operación, exige al niño TDAH un mayor desafío y que, ante el olvido, tenga más errores y dificultades para la automatización. Incluso las dificultades en el cálculo son mayores en los niños con TDAH y DAM que en los niños solo con DAM.

Según los hallazgos de Miranda Casas, Meliá de Alba y Marco Taverner (2009), las dificultades de los niños que comparten doble diagnóstico afectan tanto al cálculo

procedimental (pudiendo ser causa de una falta de comprensión conceptual) como al cálculo mental (debido a una disfunción de la memoria semántica).

Pasamos a esbozar algunos de los errores más comunes.

Confusiones, fallos, dificultades o síntomas producidos con los números y las operaciones

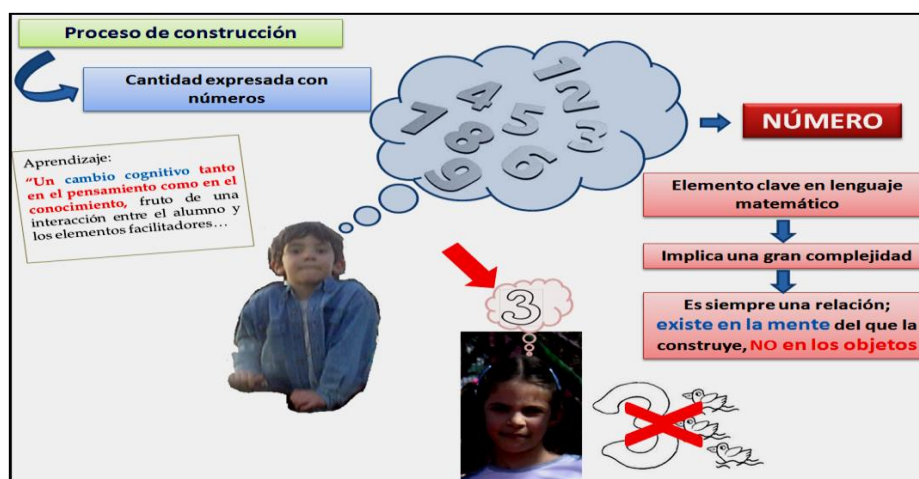
Los que se pueden cometer con los números y las operaciones se cifran en los siguientes aspectos:

Números y signos

- **Fallos en la identificación.**- No identifica los números. Al señalarle un número cualquiera de la serie, duda y se equivoca al nombrarlo. Otras veces, al dictarle un número, escribe otro cualquiera y al indicarle que copie uno o dos números de la serie, vacila y se equivoca, copiando otros.
- **Confusión de números de formas semejantes.**- En la copia confunde grafismos parecidos: el 3 con el 8; el 7 con el 4; el 6 con el 9.
- **Confusión de signos.**- Aunque poco frecuente, sucede al dictarle o al hacer una copia. Confunde el signo de sumar con el de restar; o el de sumar con el de multiplicar. La confusión es mayor en el dictado que en la lectura.
- **Confusiones de números de sonidos semejantes.**- En el dictado confunde el 2 con el 12 o el 7 con el 6.
- **Inversiones.**- Escribe números girándolos ciento ochenta grados (el 6 con el 9).

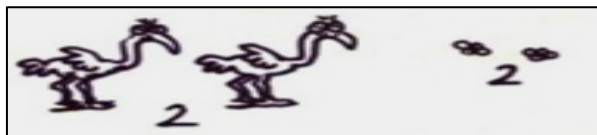
Los errores vinculados con los números exigen la previa comprobación de: 1º Que el alumno tiene la noción de lo que es un número (conjunto de cosas). 2º Que la serie numérica se entiende con dos ideas: sucesión y ordenamiento de conjuntos. Los errores vinculados con los números exigen la previa comprobación del proceso de construcción de la cantidad expresada con números:

Figura 2. Proceso de construcción de la cantidad expresada con números (Elaboración propia, 2012).



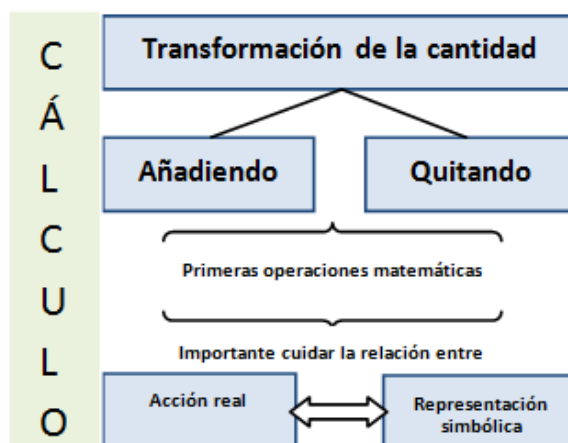
Con la serie numérica se utiliza un mismo símbolo para expresar cantidad cuya apariencia es bien distinta. Este símbolo no posee sentido de forma aislada; forma parte de un código con sus normas, lo que implica conocer la serie numérica para comprender que “3 es uno más que 2 y uno menos que 4”.

Figura 3. El mismo símbolo para expresar cantidad cuya apariencia es bien distinta. (Elaboración propia, 1998).



Junto a la noción de número se aprende la de cálculo como transformación de la cantidad, bien añadiendo o quitando, pues cualquier de las dos acciones supone modificación de la cantidad. Ambas son las primeras operaciones matemáticas y es importante cuidar la relación entre acción real y representación simbólica.

Figura 4. Noción de cálculo como transformación de la cantidad (Elaboración propia, 1998).

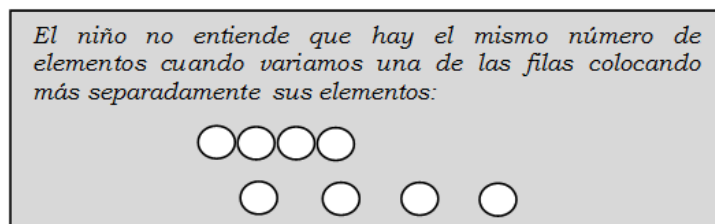


Para realizar cálculos mentales el alumno debe tener un conocimiento cabal de las operaciones y de las tablas, las escalas, afianzamiento de la atención, la memoria y la imaginación.

Si no realiza un buen cálculo mental podría ser debido a que el niño presenta algún trastorno que veremos posteriormente (escalas, operaciones...).

3º Que no cometa errores de conservación, que aparecen cuando el alumno no ha interiorizado que una cantidad determinada puede adoptar distintas formas de distribución y ubicación sin que varíe, sino conservando su cantidad. Recordamos la investigación de Piaget e Inhelder (1963):

Figura 5. Conservación de cantidades discontinuas (Elaboración propia, 2012).



4.1.1 La numeración o seriación numérica

Consideramos la serie numérica como un conjunto de números subordinados entre sí y que se suceden unos a otros. Los errores que se pueden cometer son:

- **Repetición.**- Se le ordena al alumno que escriba la serie numérica del 1 al 10, y reiteradamente repite un número, dos o más veces. *Ejemplo: 1, 2, 3, 4, 4, 5, 6, 7, 7, 8, 9, 10.*
- **Omisión.**- Es la dificultad más frecuente. Se omite uno o más números de la serie. *Ejemplo: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10.*
- **Perseveración.**- Es el error menos frecuente. Se le indica al alumno que cuente del 1 al 8 y que al llegar a éste se detenga, pero no reconoce la limitación de la serie y, al llegar al 8, en vez de pararse, sigue contando.
- **No abrevian.**- Cuando se le indica al niño que escriba o repita una serie numérica empezando por un número concreto y se comprueba que no es capaz de reunir las unidades anteriores a ese número (las escribirá o pronunciará en voz baja). *Ejemplo: Se le dice al niño que empiece a contar a partir del 5, y éste pronuncia en voz baja los números 1 – 2 – 3 – 4...*
- **Traslaciones o trasposiciones.**- El alumno cambia el lugar de los números. *Ejemplo: se le dicta el 13 y escribe el 31; se le indica que escriba el 18 y escribe el 81.*

4.1.2 Escalas ascendentes y descendentes

Debemos asegurarnos que los alumnos entienden las nociones operacionales de la suma y la resta (agregar y quitar), para pasar en otro momento a las operaciones numéricas de las escalas ascendentes y descendentes, primero con números pares y luego con impares, para llegar finalmente a la automatización útil.

Los trastornos del aprendizaje de las escalas, por lo general, vienen acompañados de los trastornos hallados en la serie numérica: repeticiones, omisiones, perseveraciones y dificultad de abreviación. También se ha encontrado, pero en menor

medida, la rotura de escalas, por las que el niño intercala un número que no corresponde.

Ejemplo: 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10. El niño ha intercalado erróneamente el 5 y el 9.

4.1.3 Operaciones

. Es conveniente se entienda primero su empleo y su resultado antes que su mecanismo. Los errores que se cometen:

- **Mal encolumnamiento.**- No sabe alinear las cifras y las escribe sin guardar la obligada relación con las demás

$$\begin{array}{r} 34 \\ + 8 \\ \hline 114 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 786 \\ - 63 \\ \hline 156 \end{array}$$

- **Trastornos de las estructuras operacionales:**

- **En suma y resta**

- Iniciar las operaciones por la izquierda en vez de hacerlo por la derecha.

$$\begin{array}{r} 132 \\ + 293 \\ \hline 326 \end{array}$$

- Sumar o restar la unidad con la decena, la centena con la unidad de mil...

$$\begin{array}{r} 132 \\ + 253 \\ \hline 1573 \end{array}$$

- **En la multiplicación**

- Mal encolumnamiento de subproductos.

$$\begin{array}{r} 34 \\ \times 14 \\ \hline 136 \\ 34 \\ \hline 170 \end{array}$$

- Multiplica primero la decena del factor de abajo.

$$\begin{array}{r} 351 \\ \times 32 \\ \hline 1053 \\ 702 \\ \hline 8073 \end{array}$$

- Multiplica primero por el número de la izquierda del factor de arriba.

$$\begin{array}{r} 52 \\ \times 23 \\ \hline 157 \\ 50 \\ \hline 657 \end{array}$$

- **En la división**

- No saben con precisión cuántas veces está contenido el divisor en el dividendo.

$$8 \overline{)2}$$

- Para iniciar la división, primero toma en el dividendo las cifras de la derecha., bajando luego el primer número.

$$\begin{array}{r} 841 \overline{)20} \\ 018 \underline{} \end{array}$$

- Al multiplicar el cociente por el divisor, resta mal en el dividendo y deja como resto el resultado de la multiplicación.

$$\begin{array}{r} 44 \overline{)20} \\ 40 \underline{} \end{array}$$

- Al dividir, coloca mal el cociente, pues primero anota el número de la derecha, y luego el de la izquierda.

$$\begin{array}{r} 841 \overline{)20} \\ 041 \overline{)24} \\ 01 \end{array}$$

- **Fallos en el procedimiento de “llevar” y “pedir”**

Las dificultades son mayores al pedir.

Para comprender estos mecanismos es imprescindible poseer claramente la idea de decena, dominar su análisis y conocer el lugar que ocupa en la serie numérica. Esto presupone el dominio en los ejercicios prenuméricos, seguridad en los conceptos de mayor y menor, magnitud numérica (trabajar la recta numérica) y comprensión de las operaciones con dígitos.

Ejemplos:

- *El alumno debe entender con claridad que en la resta 281 – 4 no puede restar el 4 del 1 porque es mayor. Así que debe pedirle una unidad al 8 que se halla en la izquierda, y éste quedará transformado en 7.*
- *Esto está en oposición al razonamiento que debe hacerse al efectuar una suma: 34 + 7. Las unidades son 11 (4+7), pero se coloca en el resultado el uno y se lleva la decena, transformándose el tres en cuatro.*

DIFICULTADES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN RELACIÓN CON EL TDAH

La otra gran dificultad asociada a las DAM son las dificultades en la resolución de los problemas matemáticos. En este sentido, la investigación se ha centrado en los procesos cognitivos generales y en el papel principal de la memoria de trabajo y de la inhibición de la información irrelevante.

Respecto a este último asunto Marzocchi, Lucangeli, De Meo, Fini y Comoldi

(2002) encontraron que los estudiantes con TDAH tienen dificultades para concentrarse en los estímulos relevantes, sutiles o enmascarados, de tal forma que pasan por alto información crucial para la resolución del problema. Ello repercutirá en todo un desarrollo inadecuado en la operativa de la resolución de problemas.

Respecto a la memoria de trabajo, en la resolución de problemas matemáticos se sabe que es indispensable para integrar la información en unidades relacionales, mantener temporalmente la información para así organizarla, relacionarla y transformarla. Si esta función ejecutiva ya está más debilitada en las personas con TDAH, cuando se une con DAM, las mermas son mayores (Jacobson & Kikas, 2007). Parece que no sólo estaría afectada en mayor medida la memoria de trabajo con componente verbal, sino también la de componente visoespacial (Casas, Alba, & Taverner, 2009), lo que sugiere también dificultades en la representación gráfica del número así como de las variables implicadas en los problemas.

Por otro lado, el desarrollo insuficiente de los automatismos en el cálculo puede afectar a la propia memoria de trabajo, no liberando espacio para una mayor dedicación a la propia comprensión y resolución de los problemas. En definitiva, que a las dificultades propias asociadas a las funciones ejecutivas en los niños TDAH se suma, en el grado de severidad, cuando hay también DAM en lo que supone memoria de trabajo y manejo de las interferencias a la hora de inhibir y focalizar la atención en los datos relevantes.

No debemos olvidar las dificultades en general de los niños con TDAH en la planificación y organización como parte de las funciones ejecutivas. Y es que para la resolución de un problema matemático, la sistemática o la utilización de un procedimiento que guíe adecuadamente a dicha resolución, queda torpedeada frecuentemente en estos escolares por los cambios atencionales, la falta de integración informativa, dificultades de comprensión lectora, escasa representación o carencias importantes en el cálculo. El niño con TDAH tenderá a leer rápido el problema y a no seguir muchas veces una estrategia en la resolución. También suele ser habitual que se salten palabras al leerlo o que directamente las cambien. En ocasiones, incluso leyendo correctamente, no alcanza el nivel de abstracción adecuado para representar el problema. Además, fallarán los procedimientos de supervisión y metacognitivos para introducir cambios en beneficio de la resolución del mismo. Por ello, es habitual encontrarnos niños con capacidad de conceptualizar el problema y desarrollar una estrategia adecuada, pero fallar finalmente en los cálculos y no reparar en ello por la falta de autoevaluación.

A todo ello hay que unir una escasa percepción del tiempo. Los niños con TDAH no son conscientes del tiempo y tienen una pobre capacidad predictiva del que les queda y/o ha transcurrido desde el inicio de la tarea. Esta es una de las razones por la que debe concederse más tiempo al niño con TDAH en los exámenes de matemáticas. Obviamente el comportamiento impulsivo también influye en los errores, tanto de cálculo como de resolución de problemas. La propia aversión a la demora penaliza, probablemente en mayor medida, en el área de las matemáticas que en otras, ya que los errores pueden llegar a ser determinantes en todo el desarrollo posterior de una actividad o ejercicio.

Confusiones, fallos, dificultades o síntomas producidos con la resolución de problemas.

Dificultades referidas:

- **Al enunciado del problema.**- Para leer el enunciado porque tiene dificultades en lectura, inmadurez neurológica o deficiencia intelectual.
- **Al lenguaje.**- El lenguaje empleado no es claro y no plantea concretamente las distintas partes del enunciado.
- **Porque no entiende la relación del enunciado con la pregunta del problema.**- No lo capta de forma global. No llega a un grado de interiorización que le permita una eficiente representación.
- **Al razonamiento.**- La representación mental deficiente determina falsas relaciones, por lo que se confunden ideas o puntos de referencia principal con los secundarios. El esquema gráfico del problema y su división en partes favorecen el razonamiento.
- **Al mecanismo operacional.**- Fallas en el mecanismo operacional utilizado para la resolución del problema debidas a la automatización en las operaciones.

Orjales Villar (1999) sistematizó estas dificultades principales que pueden aparecer en la resolución de problemas matemáticos en los niños TDAH de la siguiente forma:

Tabla 2. Orientación general para detectar las dificultades de los niños hiperactivos a partir de las conductas observadas en la realización de los problemas matemáticos.

Conducta observada	Dificultad
Lee el problema pero se salta palabras o las cambia.	Impulsividad.
Equivoca los datos al anotar la información en el papel.	Impulsividad y desatención.
No entiende el problema a pesar de que lo lee correctamente (no puede representar mentalmente un problema). No sabe si debe sumar, restar, dividir o multiplicar.	Pobre desarrollo del pensamiento lógico-matemático. Falta de representación mental del problema (necesitaría poder "palpar" los datos) o ha sido mal enseñado.
Entiende el problema, sabe lo que tiene que hacer (sumar, restar, multiplicar o dividir), pero se despista al calcular, se olvida las que se lleva o copia mal los datos al realizar las operaciones.	Desatención.
Suma con los dedos y muy lentamente.	Ausencia de automatismos de cálculo adecuados.
No sabe las tablas de multiplicar.	Falta de base.

Fuente: Orjales Villar, 1999, p. 292.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Intervenciones didácticas que son adaptaciones metodológicas donde la mediación del profesor será determinante para que el alumno alcance el objetivo. Pero en esta actuación no puede ignorarse otro factor, que no suele mencionarse en la literatura científica, respecto a la relación TDAH y DAM: los aspectos emocionales.

Las dificultades en la autorregulación emocional, la escasa tolerancia a la frustración y capacidad de recuperación de la estabilidad, por parte de muchos niños con TDAH, multiplican las dificultades al afrontar cualquier tarea académica que exija un tiempo de reflexión y de ejecución prolongado.

En este sentido es necesario continuar investigando sobre el impacto que puede tener en los niños con TDAH y DAM el entrenamiento de habilidades de autorregulación emocional. Las conductas problemáticas que se pueden asociar con niños con TDAH retroalimentarían las dificultades escolares en general, como ya se conoce desde hace tiempo.

Ante estas dificultades, tanto los niños con TDAH como aquellos con TDAH y DAM parecen beneficiarse de metodologías que utilizan en mayor medida lo manipulativo y lo icónico a través del descubrimiento guiado (González-Castro, Rodríguez, Cueli, Cabeza y Álvarez, 2014), haciendo progresivamente buena parte de las funciones ejecutivas desde el exterior.

Sobre este aspecto ha resultado eficaz la utilización de las autoinstrucciones, que suelen pasar por tres fases diferenciales:

- En un primer momento serán los padres y los profesores los que verbalizarán los pasos apoyados en una serie de claves verbales pictóricas.
- En un segundo momento será el propio niño de forma autónoma quien realice la tarea apoyándose en los pasos de forma visible.
- En último lugar es el propio niño, sin necesidad de apoyo externo alguno, el que sigue los pasos de forma mental y no verbal.

También podemos plantear una serie de requerimientos que les ayudará a centrarse en la tarea:

1. En general:

- Si estamos en el aula, sentarles en lugares que reduzcan su estimulación y que favorezca la atención a la tarea.
- Cerciorarse de la comprensión de las explicaciones que damos para realizar las tareas, estableciendo una rutina basada en:
 - - Frases cortas y repetir aspectos fundamentales.
 - Contactar visualmente con el alumno hiperactivo.
 - Que el alumno TDAH repita lo explicado y ayudarle, si es necesario, a recordar aspectos importantes.

Estas rutinas crearán hábito en el alumno hiperactivo y de esa manera, en el futuro, anticipará la repetición y eso actuará como refuerzo para mantener la atención

en las explicaciones. Llegará un momento en que podremos reducir la solicitud para que repita.

- Favorecer que pueda desplazarse por el aula en algún momento (se puede convertir en el ayudante del profesor, para determinadas tareas que se hacen con periodicidad en el aula).

2. Adaptar y adecuar en las tareas...

- ... el tiempo asignado en su realización.
- ... la cantidad de tareas que se le pide realicen.
- ... los criterios de calidad en la ejecución de las actividades, extensible a todos los alumnos si pensamos que puede ser percibido como un trato de favor.
- Facilitar estrategias que fijen su foco atencional en la tarea.

3. En la evaluación.-

- Procedimientos ajustados a las características de estos alumnos.
- Tiempo ajustado en función de conseguir resultados óptimos en la realización de las tareas correspondientes a la evaluación.

Tomemos una actividad de matemáticas para alumnos de 2º de educación primaria: *Escribe algo de los números de los personajes que sea falso empujando las palabras “ninguno” y “alguno”.*

Figura 6. Actividad de matemáticas para alumnos de 2º de Educación Primaria



Fuente: Sánchez Huete et al., 2006.

Sistematicemos la resolución de este problema:

- **Presentación del mismo.** El problema se muestra mediante un enunciado, se supone con una expresión lingüística adecuada a la edad de los alumnos, y apoyada en una imagen donde se encuentran datos para su resolución.

Figura 7. Facilitaremos una estrategia para fijar su foco atencional en la tarea: primero con los personajes a la izquierda de la puerta y, después, con los personajes a la derecha (Fuente: Sánchez Huete et al., 2006)



Recordemos lo que debemos pedir al alumno TDAH: que con frases breves nos repita lo explicado y lo que, en este caso, ve en la ilustración y ayudarle, si es necesario, a recordar aspectos importantes. Por ejemplo, no hacemos referencia a los personajes; sí, en cambio, a los números de los personajes. Le daremos un tiempo para cada personaje. Si se observa dificultad, facilitaremos una estrategia para fijar su foco atencional en la tarea: dividir el proceso en dos acciones si vemos que los seis personajes son demasiada información: primero con los personajes a la izquierda de la puerta y, después, con los personajes a la derecha de la puerta. Incluso optar por solamente tres personajes cualesquiera. O sólo uno.

• **Comprender el problema a través de la información pertinente.** Entender el enunciado y la imagen que acompaña al problema favorece situarse de forma óptima ante su resolución. Podemos resaltar la información relevante del enunciado:

Figura 8. Información relevante en el enunciado

Escribe algo de los números de los personajes que sea falso empleando las palabras «ninguno» y «alguno».

Fuente: Sánchez Huete et al., 2006.

Recordemos: proporcionar estrategias que precisen su foco atencional en la actividad.

- **Identificar una solución.** Proceso donde se combinan distintos elementos que el alumno posee, como los preconceptos (conocimientos previos adquiridos y que sirven en una nueva situación), las reglas, las destrezas, etc.

En este proceso el alumno se enfrenta a dos tipos de desempeño:

- En algunos problemas (“problemas estándar”) necesitan para su resolución de operaciones aritméticas aprendidas con anterioridad. Su objetivo prioritario es la evocación de operaciones básicas para reforzar las relaciones entre éstas y su aplicabilidad a situaciones cotidianas (Sánchez Huete, 2014, p. 99). El asunto principal es identificar los algoritmos imprescindibles para resolver la cuestión planteada. Estos son los que suelen aparecer en los libros de texto de forma tan generalizada. Advertir que estos problemas así planteados son tales en un primer momento; una vez aprendido el algoritmo ya se sabe cómo encontrar la solución. Cuidemos que la “mecanización del algoritmo” en alumnos TDAH no sea un distractor más.

Lindsay y Norman (1983, p. 628) mencionan los algoritmos como procedimientos sistemáticos que incluyen tanto las operaciones de cálculo como su notación correspondiente. Al constituirse en un conjunto de reglas que, salvo error, generan automáticamente la respuesta correcta, presentan ventajas en los casos donde la operación requerida cuenta con un algoritmo determinado. En cambio, hay problemas para cuya resolución no contamos con el algoritmo apropiado. Se necesitan procedimientos de búsqueda alternativas, con frecuencia basados en experiencias anteriores donde la eficacia está constatada.

- En el segundo tipo (“problemas de proceso”), ya no es sólo el empleo de algoritmos lo que se requiere, sino estrategias y procedimientos varios de resolución que permita la discusión y promueva el desarrollo del razonamiento (Sánchez Huete, 2014, p. 99). Estos son los más aconsejables, pues desarrollan más la atención.

En esta fase se puede favorecer que los criterios en la ejecución de las actividades hagamos lo mismo para todos los alumnos para que no se perciba como un trato de favor. Por ejemplo, emplear etiquetas:

Figura 9. Etiquetas con información relevante para identificar una solución



Fuente: Sánchez Huete et al., 2006.

- **Aplicar la solución.** Polya (en Sánchez Huete, 1998, p. 158) defendió el modelo heurístico sugiriendo que el proceso de resolución de problemas sigue distintas fases:
 - Entender el problema.
 - Elaborar un plan de resolución.
 - Ejecutar el plan.
 - Análisis del plan (*feedback*).

Las consecuencias que se extraen de este planteamiento es que todo proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas, basado en métodos heurísticos, provoca de forma activa y motivante al alumno, elimina ideas incorrectas y potencia el desafío hacia la búsqueda, hacia el cambio cognitivo. Fomenta el tipo de mente abierta hacia la realidad, consigue una actitud de reto ante los problemas que se plantean y adquiere habilidades de una manera permanente.

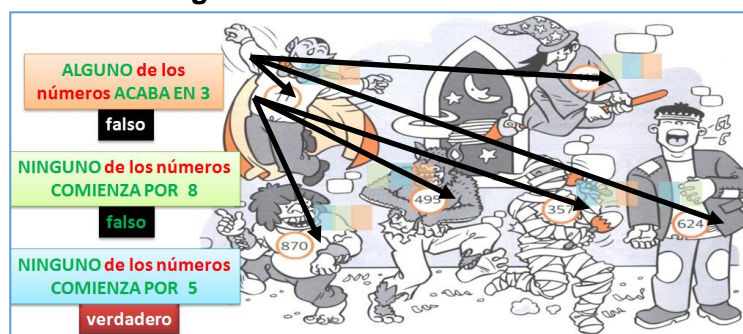
Figura 10. Valoración de las etiquetas con información relevante para aplicar la solución



Fuente: Sánchez Huete et al., 2006.

- **Evaluar la solución.** En la evaluación se ha de procurar que el procedimiento se acomode a las características particulares de estos alumnos y con un tiempo ajustado para que sean capaces de alcanzar resultados óptimos en la finalización de la actividad.

Figura 11. Evaluación de la solución



Fuente: Sánchez Huete et al., 2006.

CONCLUSIONES

Abordada esta propuesta didáctica, es de esperar que los profesionales de la educación procuren que las Dificultades de Aprendizaje Matemático, que se puedan presentar en alumnos con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, sean resueltas con intervenciones dirigidas al sujeto que las sufre, con oportunidades de aprendizaje adecuadas a su estilo de aprendizaje.

Si somos competentes para elaborar una mediación sistemática, justificando cómo aprende y qué procesos son los que posibilitan el aprendizaje de ese determinado

alumno, alcanzaremos el éxito, ya no solamente nuestro, también sobre la competencia matemática de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alba, M. A. (2008). *Dificultades de aprendizaje de las matemáticas en niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Comparación de los perfiles cognitivos y metacognitivos*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Valencia.
- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5)*. Washington DC: American Psychiatric Publishing
- Barkley, R. A. (2011). *Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS)*. New York: Guilford Press.
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Nº 311, de 10 / 12 / 2013. Recuperado en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Consulta 14/10/2014].
- Capano, L., Minden, D., Chen, S. X., Schachar, R. J. & Ickowicz, A. (2008). Mathematical learning disorder in school-age children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Canadian Journal of Psychiatry*, 53 (6), 392-399.
- Casajús Lacoste, A. (2005). La resolución de problemas aritmético-verbales por alumnos con Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Geary, D. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4-15.
- González-Castro, P., Rodríguez, C., Cueli, M., Cabeza, L., & Álvarez, L. (2014). Math Competence and Executive Control Skills in Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Mathematics Learning Disabilities. *Revista de psicodidáctica*, 19 (1), 125-143.
- Lindsay, P. H. & Norman, D. A. (1983). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Marzocchi, G. M., Lucangeli, D., De Meo, T., Fini, F., & Cornoldi, C. (2002). The disturbing effects of irrelevant information on arithmetic problem solving in inattentive children. *Developmental Neuropsychology*, 21, 73-92.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (5), 417-424.
- Casas, M., Alba, M. A., & Taverner, M. R. (2009). Habilidades matemáticas y funcionamiento ejecutivo de niños con trastorno por déficit. *Psicothema*, 21, 63-69.
- Miranda, A., Colomer, C., Fernández, I., & Presentación, M. J. (2012). Executive Functioning and Motivation of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) on Problem Solving and Calculation Tasks. *Revista de psicodidáctica*, 17 (1), 51-71.
- Orjales Villar, I. (1999). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1963). *Génesis de las estructuras lógicas elementales. Clasificaciones y seriaciones*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Sánchez Huete, J. C. (2014). La inteligencia lógico-matemática: Las matemáticas no se aprenden, se hacen razonando. *Educación y Futuro*, 31, 69-103.
- Sánchez Huete, J. C. (2008). El aprendizaje. En J. C. Sánchez Huete (coord.), *Compendio de Didáctica General*, 73-107. Madrid: CCS.
- Sánchez Huete, J. C. et al. (2006). *Matemáticas. 2º Primaria. Libro del Alumno*. Madrid: Oxford.
- Sánchez Huete, J. C. (1998). Análisis de los libros de texto de matemáticas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. Tesis Doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Servera, M. & Moreno-García, I. (2015). Presentación del monográfico TDAH. *Revista de Psicología clínica con niños y adolescentes*, 2 (2), 3-5.
- Winne, P. & Marx, R. (1977). Reconceptualizing Research on Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 69, 668-678.
- Zentall, S. S. (1990). Fact retrieval automatization and math problem-solving: Learning disabled attention disordered and normal adolescent. *Journal of educational Psychology*, 82, 856-865.

PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ BELCHIOR VIEGAS: PARCERIAS, PROCESSOS E RESULTADOS

Nídia Amaro¹, Olga Ludovico², Paula Mestre³

RESUMO

A necessidade de adequar as respostas educativas à imensa diversidade que compõe a Escola impõe desafios nem sempre fáceis de ultrapassar, sobretudo quando essas respostas implicam a criação de espaços e o recurso a equipamentos que não estão imediatamente ao alcance das escolas. Foi este o desafio que se colocou ao Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas, com o crescente número de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que o frequentam. No entanto, através do estabelecimento de diversas parcerias, foi possível começar a construir caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Incluem-se neste processo a criação/adaptação de salas, devidamente equipadas, que garantam a resposta adequada às necessidades específicas dos alunos.

A criação e funcionamento destas salas assentou em esforços consideráveis não só no que respeita à disponibilização dos espaços por parte do Agrupamento, mas também no que se refere à aquisição de equipamentos e à afetação de recursos humanos que garantissem o trabalho efetivo com os alunos. Foi, por isso, necessário estabelecer parcerias com entidades que asseguraram o acesso aos recursos necessários, nomeadamente a Delegação Regional do Algarve da DGEstE e a Câmara Municipal de São Brás de Alportel.

Porém, a construção da Escola inclusiva a que almejamos não terminou com a criação destes espaços. Ela é, na verdade, um trabalho de todos os dias, que se concretiza, desde logo, na identificação e referenciação atempada dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e a consequente resposta, que se quer célere, rigorosa e adequada às suas necessidades específicas, em estreita colaboração com as famílias. É, ainda, um trabalho contínuo de busca de novas parcerias que possam proporcionar aos alunos, no final do seu percurso escolar, um contacto com o mundo que os espera, nomeadamente na sua vertente social e laboral, através de protocolos para a realização de estágios em empresas locais, no âmbito dos Planos Individuais de Transição.

É este o caminho que temos vindo a trilhar com os nossos alunos e as suas famílias, e que nos propomos a partilhar na nossa comunicação.

¹ nidia.amaro@aejbv.pt

² olga.ludovico@aejbv.pt

³ paula.mestre@aejbv.pt

Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas

PAINEL II: TIC E INCLUSÃO

O PTMAGICKEYBOARD COMO FERRAMENTA AO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Luis Figueiredo¹, Filipe Caetano, Tiago Nunes²

Resumo

A génese que esteve na criação e desenvolvimento da aplicação PTMagickeyboard, surgiu não de um trabalho teórico de cariz académico, mas de um trabalho de investigação prática aplicada, tendo como objetivo o desenvolvimento de um conjunto de sistemas alternativos de comunicação destinados a pessoas com graves limitações físicas.

Numa fase inicial esta aplicação tinha apenas como objetivo servir de apoio à calibração e utilização de outras aplicações desenvolvidas, nomeadamente o PTMagicKey e o PTMagicEye, que permitiam efetuar o controlo do rato do computador com os movimentos da cabeça e dos olhos respetivamente.

A crescente necessidade de dotar esta aplicação de novas funcionalidades e o *feedback* constante dos seus utilizadores, levou a novos desenvolvimentos que tornaram esta aplicação, por si só, uma nova ferramenta ao serviço da Educação Especial que contém um conjunto de características inovadoras que a tornam bastante diferente, quer ao nível da utilização, quer ao nível da configuração, de todas as outras aplicações existentes no mercado.

O PTMagickeyboard, para além de poder funcionar como um teclado virtual, completamente adaptado às necessidades de cada um, com um sistema de previsão de palavras que aumenta significativamente a velocidade de escrita, podendo prever não só a palavra que se está a escrever como a palavra seguinte, integra muitas outras funcionalidades, como o reconhecimento e a síntese de voz, o controlo do meio ambiente através de um dispositivo externo, mas, sobretudo, uma nova forma simples e eficiente dos professores, educadores e terapeutas produzirem os seus conteúdos pedagógicos.

Palavras-chave: PTMagickeyboard, comunicação alternativa.

O PTMAGICKEYBOARD COMO UM TECLADO VIRTUAL

Apesar de existirem no mercado imensos teclados virtuais, entre os quais os produzidos pela própria Microsoft e integrados nos seus sistemas operativos, verificámos que as pessoas com necessidades especiais nem sempre faziam a melhor utilização desses teclados já que os mesmos não se poderiam adaptar às suas necessidades específicas.

Foi neste sentido que começámos, desde a primeira fase da criação desta aplicação, a ter em mente as necessidades e objetivos de dois tipos de público a quem esta mesma aplicação se destinava, que são os utilizadores finais e os professores, educadores e terapeutas.

Esta dupla visão de fazer uma aplicação que respondesse, por um lado, às necessidades dos seus utilizadores finais e, ao mesmo tempo, permitisse que os profissionais que lidam com esses utentes pudessem configurá-la de uma forma simples e rápida, constituiu sempre um enorme desafio técnico e pedagógico, desafio esse que se mantém ainda hoje uma vez que o PTMagickeyboard é uma aplicação viva que

¹ Instituto Politécnico da Guarda (Portugal), luis.figueiredo@ipg.pt

² Magickey, LDA (Portugal), fkaetano@gmail.com, tiagomkey@gmail.com

continua a evoluir para dar resposta a novas necessidades que vão sendo apresentadas pelos seus utilizadores.

Uma das características que torna este teclado virtual diferente da generalidade dos que existem no mercado, é a sua total configuração ao gosto de cada utilizador.

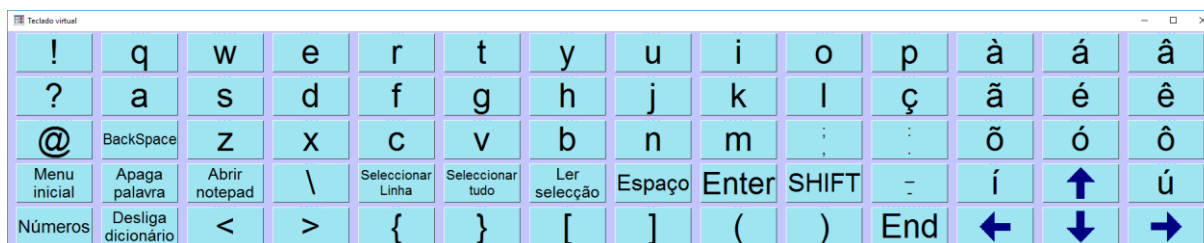


Figura 1: Uma possível configuração do teclado virtual

Cada botão pode ser configurado em termos de posição, tamanho, cor, função que efetua, forma de ativação que pode ser por um clique no rato, por deixar ficar o rato em cima do botão durante algum tempo, ou através de comandos de voz, sendo possível escolher a expressão que ativará cada um desses botões.

Esses botões não estão limitados às teclas convencionais existentes num teclado. Eles podem ter uma combinação de teclas qualquer, seja um conjunto de letras ou palavras, seja um conjunto de sequências de teclas, como por exemplo as combinações de teclas que permitem selecionar um texto todo de um documento (premir CTRL, premir e soltar HOME, premir SHITFT, premir e soltar END, soltar SHIFT, soltar CTRL). Se o botão com esta configuração tiver um texto como mostrado no exemplo da Figura 1, (Selecionar tudo), e se for configurado para ser ativado por reconhecimento de voz com a expressão “Selecionar tudo”, sempre que o utilizador disser essa expressão o referido botão será ativado e como consequência todo o conteúdo do documento ativo será selecionado.

Como exemplo de uma configuração completamente diferente de um teclado do PTMagickeyboard, apresenta-se a Figura 2.



Figura 2: Uma outra configuração do teclado virtual

Neste caso este teclado destina-se a pessoas que tenham uma maior dificuldade na motricidade fina, reduzindo-se por isso o número de botões e aumentando o seu tamanho tendo em vista facilitar a sua seleção por este tipo de pessoas. O

PTMagickeyboard utiliza nesta configuração um algoritmo análogo ao utilizado pelos teclados do tipo T9 dos telemóveis em que as palavras vão aparecendo com as possíveis combinações de letras das teclas que o utilizador for seleccionando.

Em todas as configurações que se façam do teclado é possível utilizar um complexo sistema de previsão de palavras que se baseia num dicionário próprio com cerca de 700.000 palavras e numa complexa estrutura de dados que regista a probabilidade de ocorrência de cada palavra em função das palavras escritas anteriormente com cerca de 3.000.000 de ligações. Toda esta estrutura de dados é dinâmica o que significa que o PTMagickeyboard vai aprendendo com a escrita do utilizador adaptando-se assim ao estilo de escrita de cada um, sendo isto um aspeto muito importante para uma melhor facilidade de utilização por parte dos seus utentes. Em termos de eficiência de escrita, como teste de referência, retirou-se no dia 21-02-2017 um título do jornal Público online que referia “Ministério Público investiga inspector das Finanças que terá explorado imigrantes”. Usando o teclado da Figura 1 escreveu-se essa frase que nunca tinha sido escrita no PTMagicKeyboard. Essa frase tem 81 letras e espaços. A primeira vez que se escreveu essa frase no PTMagickeyboard foram necessárias 42 seleções de botões, ou seja, cerca de metade do total de letras dessa frase. Já na segunda vez que se voltou a escrever essa mesma frase foram necessárias apenas 8 seleções, o que corresponde a menos de um décimo do total de letras dessa frase, aumentando assim em 10 vezes a velocidade de escrita.

É possível configurar qualquer teclado que se crie com o PTMagickeyboard para que ele faça a síntese de voz de tudo o que é escrito sempre que se termina uma palavra ou se termina uma frase. É igualmente possível fazer a síntese de voz do que está escrito num documento de qualquer aplicação, como por exemplo o Word, mesmo que esse texto não tenha sido escrito com o PTMagickeyboard.

O PTMAGICKEYBOARD COMO UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

O PTMagickeyboard pode funcionar como como um sistema de comunicação alternativa na produção de quadros interativos em que é possível definir o tamanho dos botões, o seu posicionamento, as suas cores, o seu conteúdo textual e de imagem, a proporção entre o espaço ocupado pelo texto e pela imagem, a utilização ao não de uma grelha para alinhamento dos botões, o seu conteúdo sonoro, a ação que fará esse botão, ou a forma como é ativado.



Figura 3: exemplo de um quadro de comunicação alternativa

Este é um exemplo em que o aluno ao passar o cursor do rato por cima de cada um destes botões ouvirá o som que esse animal faz. Possui também dois botões de ligação a outros quadros, um dos quais, “Voltar a Animais”, regressará ao menu anterior, e o botão “Perguntas” alternativa.

Há, no entanto, uma particularidade que o PTMagickeyboard tem no que diz respeito à criação de conteúdos pedagógicos feitos pelos professores, educadores ou terapeutas que o torna diferente de todos os outros sistemas existentes no mercado e que consiste na criação de quadros de comunicação smi-automáticos.

Poder-se-á afirmar, com toda a segurança, que estas funcionalidades, em si, não trazem nada de novo ao que já existe em termos de aplicações que têm os mesmos objetivos de criar quadros de comunicação permitirá passar para um menu onde serão feitas perguntas sobre este tema.

QUADROS DE COMUNICAÇÃO SEMI-AUTOMÁTICOS

O desenvolvimento da capacidade do PTMagickeyboard produzir quadros de comunicação smi-automáticos teve por base um longo trabalho de articulação com os professores, educadores e terapeutas em que foram ouvidas as suas necessidades e as suas dificuldades, sobre tudo devido à falta de tempo, para adaptarem os seus conteúdos pedagógicos, que muitas vezes já têm em papel ou noutras aplicações informáticas, para as necessidades específicas dos seus alunos.

Com base neste diálogo entre profissionais da área da educação e da tecnologia, foi possível perceber que há uma imensa perda de tempo dos profissionais da educação na produção de quadros de comunicação alternativa em formato digital, já que os mesmos são obrigados a definir um conjunto muito vasto de parâmetros para cada um dos botões de cada um dos quadros que querem produzir.

Entendemos nós, da área da tecnologia, que seria possível fazer as coisas de forma diferente, deixando para os profissionais da educação apenas as questões de índole pedagógica, e todas as outras questões, como o local onde colocar cada botão, o seu tamanho, a sua sequência de ativação, ou o que faz cada um desses botões para a responsabilidade da aplicação PTMagickeyboard.

Procurando exemplificar isto com um exemplo simples: o professor pretende fazer um exercício, bastante comum no 1º CEB, de completar lacunas em frases. Decide

escolher a frase “O burro puxa a carroça” e deixa como lacunas, representadas por _ as letras correspondentes à palavra “burro” e “carroça”. No papel esse exercício seria feito da seguinte forma:

Completa a frase “O _____ puxa a _____” com as palavras “burro” e “carroça”

Para fazer este exercício no PTMagickeyboard, o professor apenas tem que produzir um ficheiro de texto, através de uma aplicação intuitiva e de fácil utilização, cujo aspeto se mostra na Figura 4.

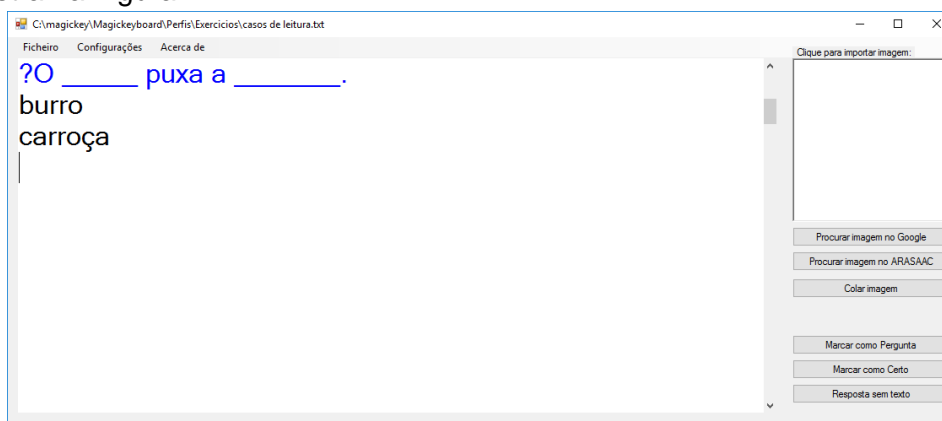


Figura 4: Exemplo de um exercício

O professor produz apenas este conteúdo pedagógico, que obedece a regras simples como colocar o? no início da pergunta para que a aplicação saiba que isso é uma pergunta, o número de _ correspondente ao número de letras de cada uma das palavras a completar e, por fim, em linhas diferentes, cada uma das respostas a dar pelo aluno na ordem que seja correta.

Tendo por base este conteúdo pedagógico produzido pelo professor, o PTMagickeyboard produzirá, de uma forma automática, o quadro apresentado na Figura 5.

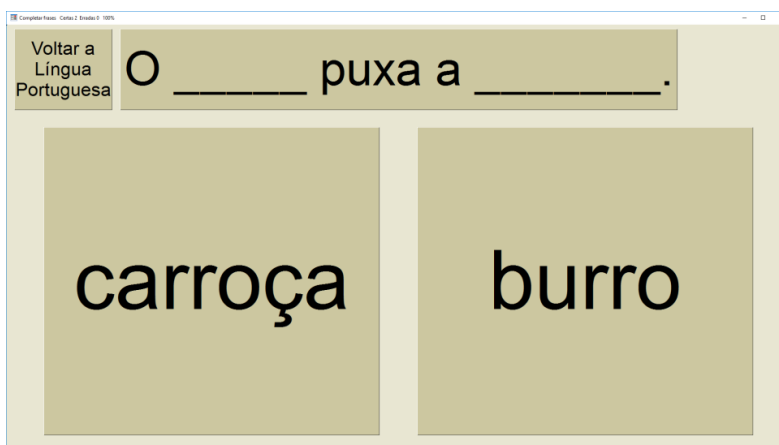


Figura 5: Exemplo de um quadro produzido pelo PTMagickeyboard

A ordem com que aparecem os botões é aleatória tendo o aluno que responder sempre pela ordem correta para que o exercício seja corretamente terminado. O professor nada mais tem que fazer.

Imaginemos agora que o professor queria simplificar o trabalho do aluno em face das suas dificuldades e nível de aprendizagem, querendo por isso juntar a cada um dos botões do burro e da carroça as respetivas imagens. Para efetuar essa alteração ao exercício tem apenas que colocar a seguir a cada uma das respostas a respetiva imagem como se mostra na Figura 6.

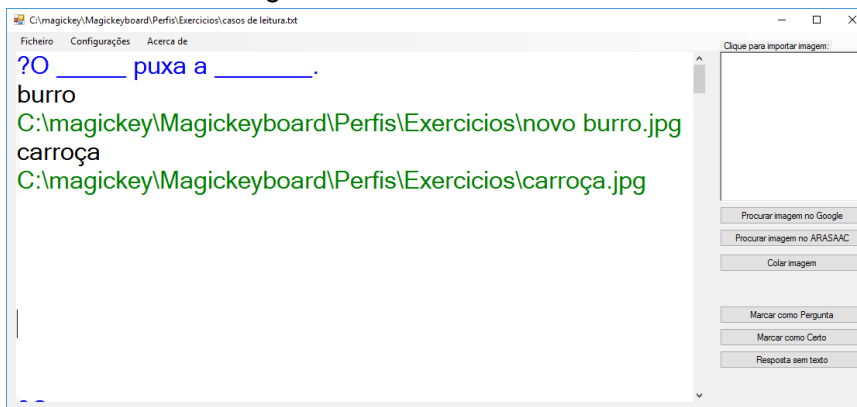


Figura 6: Exemplo de um exercício com imagens

As imagens podem facilmente ser pesquisadas no próprio computador, no Google Images, para o qual há uma ligação direta com o conteúdo da linha anterior, ou ao site ARASAAC onde há um conjunto vasto de imagens e pictogramas.

Como resultado deste novo exercício, o PTMagickeyboard irá produzir um quadro com o formato mostrado na Figura 7.



Figura 7: Exemplo de um exercício com imagens

Se o objetivo for aumentar a dificuldade do exercício, o professor pode obrigar o aluno a completar as palavras sílaba a sílaba. Para isso terá que produzir o exercício com o formato da Figura 8 em que cada uma das respostas que o aluno tem que dar se encontra numa linha diferente, sendo obrigatório o aluno dar as respostas de acordo com a sequência apresentada pelo professor.

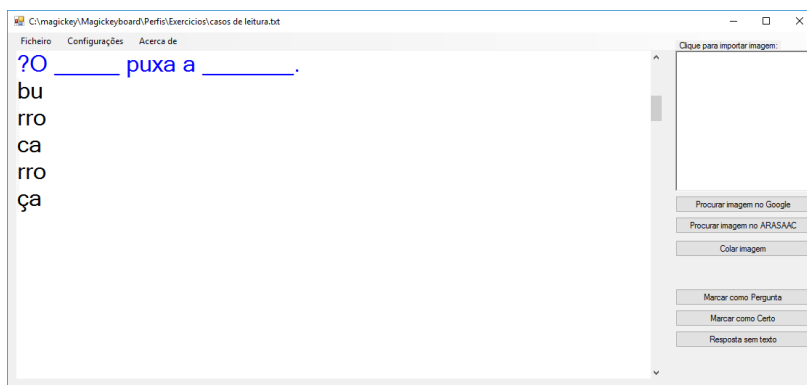


Figura 8: Exercício com palavras divididas em sílabas

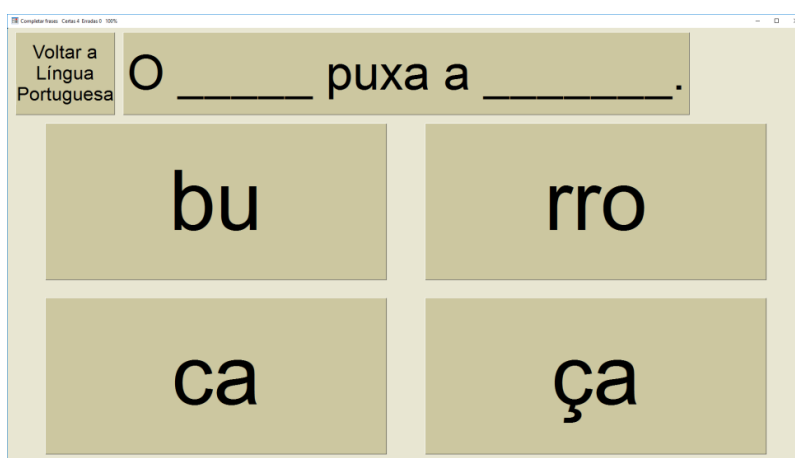


Figura 9: Exercício com palavras divididas em sílabas

O resultado produzido pelo PTMagickeyboard, apenas com base no conteúdo pedagógico feito pelo professor, é o apresentado na Figura 9. Realça-se que a sílaba “rro”, embora tenha que ser escrita duas vezes pelo aluno, só aparece uma vez nas opções, sendo o PTMagickeyboard que determina, com base nos dados fornecidos pelo professor, qual a ordem com que o aluno deverá fazer as suas escolhas. Facilmente poderá ser aumentada a complexidade deste exercício se se fizer a divisão letra a letra com que o aluno terá que preencher as lacunas em falta.

Um dos muitos outros tipos de exercícios que o professor poderá construir, de uma forma bastante simples, relaciona-se com perguntas de resposta simples ou múltipla. Como exemplo refere-se um exercício em que o professor pretende que o aluno indique os animais que têm pelo, de um conjunto de 4 em que dois têm pelo e os outros dois não têm. O exercício será produzido pelo professor da forma indicada na Figura 10. Como nova regra aqui apresentada existe o carater '@' que colocado antes de uma resposta indica ao programa que essa é uma resposta correta que o aluno tem que dar, isto independentemente da ordem com que o faça.

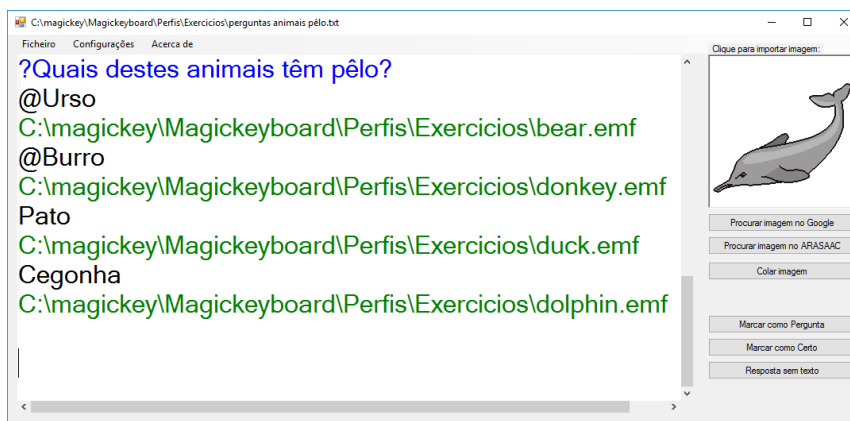


Figura 10: Exercício de resposta múltipla

Com base nesta informação o PTMagickeyboard produzirá o quadro com os diferentes animais sempre de uma forma aleatória, como mostra a Figura 11.

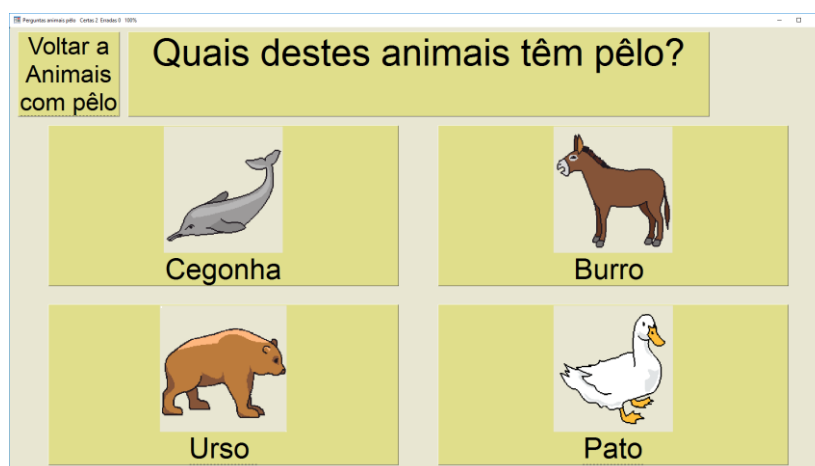


Figura 11: Exercício de resposta múltipla

Outro dos muitos tipos de exercícios que é possível de construir de uma forma extremamente simples é a construção de frases em que o professor apenas tem que indicar qual é a frase e o PTMagickeyboard produzirá, automaticamente, um quadro com as palavras distribuídas aleatoriamente dessa mesma frase. No exemplo da Figura 12 o professor construiu não uma mas 4 frases que o aluno deverá fazer de uma forma sequencial, só passando à seguinte frase quando terminar, com sucesso, a anterior.

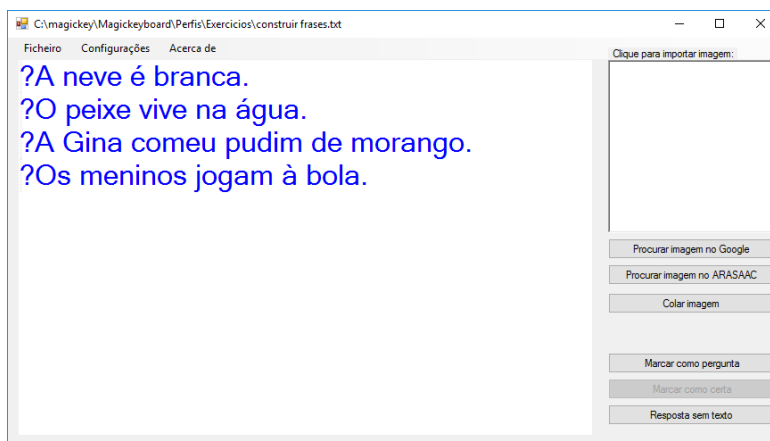


Figura 12: Exercício com várias frases para construir

O PTMagickeyboard produzirá, com base na primeira frase, o exercício indicado na Figura 13. Terminado esse exercício com sucesso passará para o exercício seguinte.

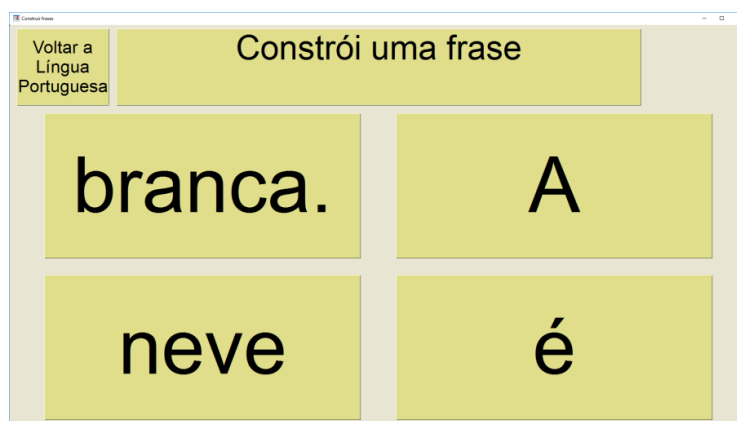


Figura 13: Exercício para fazer uma frase

Para além destes tipos de exercícios poderão ser feitos outros como por exemplo a ordenação de palavras ou letras.

Já ao nível da matemática foi também implementado um sistema eficiente que permite ao professor gerar um número infindável de exercícios envolvendo as diferentes operações matemáticas básicas.

O exemplo mais simples para demonstra esta simplicidade de produzir exercícios na área da matemática prende-se com exercícios com contas de somar. Se o professor quer que o aluno faça contas de somar com números que vão de 1 a 10 e que quer que sejam apresentadas 4 possíveis respostas sendo apenas uma a correta, só lhe competirá dizer se quer que os números sejam apresentados de uma forma aleatória ou sequencial, se quer que as possíveis respostas sejam apresentadas numa linha (eixo do X), numa coluna (eixo do Y) ou em diferentes linhas e diferentes colunas (X/Y), quais os valores mínimos e máximos a serem gerados para as contas a fazer pelo aluno e, por fim, quantas respostas devem ser apresentadas.

A Figura 14 mostra precisamente tudo o que o professor tem que fazer para produzir este tipo de exercício, sendo que o PTMagickeyboard gerará, indefinidamente, exercícios com estas características para os alunos resolverem.



Figura 14: Seleção de contas de somar

O aspeto do exercício gerado pelo PTMagickeyboard com base nestas escolhas do professor é o apresentado na Figura 15.

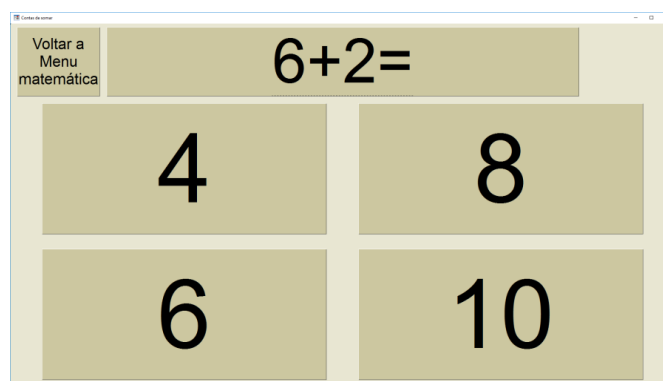


Figura 15: Conta de somar com 4 hipóteses

É igualmente possível gerar exercícios com contas em pé, bastando para isso ativar a opção “Conta em pé” como se mostra na Figura 16.

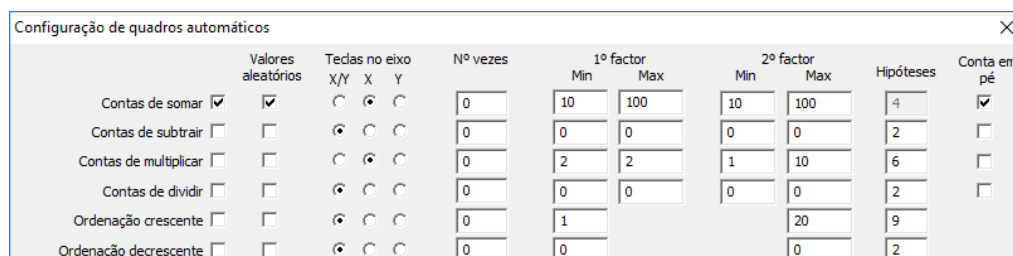


Figura 16: Contas de somar em pé

O resultado da seleção desta opção faz com que o PTMagickeyboard passe a gerar quadros com o formato indicado na Figura 17.

O que se demonstrou ser possível de fazer com as contas de somar é igualmente possível de fazer com as contas de subtrair, de multiplicar e de dividir.

Podem-se também fazer exercícios de ordenação de números com diferentes limites e com diferentes quantidades de números a ordenar.

É também possível fazer exercícios para alunos do pré escolar em que se lhe pede, por exemplo, para ordenar imagens de acordo com a sequência de uma história que se lhe tenha contado.

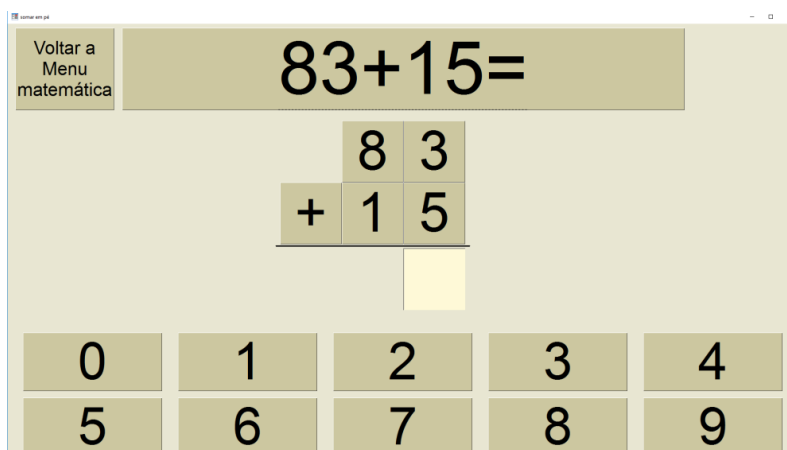


Figura 17: Exemplo de uma conta em pé de somar

CONCLUSÕES

A aplicação PTMagickeyboard resulta de um trabalho de investigação prática aplicada que envolveu, ao longo dos anos, muitos profissionais da área das ciências da educação e da tecnologia, bem como os utentes finais a quem esta aplicação se destina.

O seu funcionamento como um teclado virtual, completamente configurado às necessidades de cada utente, é uma mais valia que o distingue de muitos outros teclados virtuais existentes no mercado.

A previsão de texto, com base no dicionário, que tem cerca de 700.000 palavras e cerca de 3.000.000 de ligações entre elas, permite prever, até duas palavras de uma vez, aumentando substancialmente a velocidade de escrita.

A utilização integrada da síntese e do reconhecimento de voz é uma mais valia para um conjunto de pessoas que usam estas facilidades desta aplicação para melhorarem a interação com o computador e através deste melhorarem também a interação com as pessoas que as rodeiam.

O conceito inovador, centrado não só nas necessidades dos utentes finais, mas também nas necessidades dos profissionais que no seu dia a dia têm necessidades de adaptar os seus conteúdos pedagógicos para que possam ser usados pelos seus alunos, levou a que fosse desenvolvida uma nova forma que se quer simples, e de rápida aprendizagem e utilização por parte desses profissionais para que estes se possam concentrar no que é mais importante, ou seja a produção de conteúdos pedagógicos, deixando para a aplicação PTMagickeyboard a tarefa árdua de apresentar esses mesmos conteúdos pedagógicos.

A aplicação PTMagickeyboard continua a evoluir sempre através das sugestões que vamos recebendo por parte do grande grupo de utilizadores que temos não só em Portugal como em muitos outros países.

PRODUTOS DE APOIO NA EDUCAÇÃO: UM DESAFIO PARA TODOS

Fernando Machado¹

RESUMO

Neste cruzamento de “olhares” vale a pena esp Apoio (PA), cujo acesso pode fazer toda a diferença em prol de uma educação mais inclusiva, com enfoque no funcionamento do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA), à luz das orientações existentes, e no papel dos Centro de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTICs) enquanto centros prescritores na área da educação.

Em traços gerais, isto remete para um processo que vai desde a sinalização à obtenção e implementação da utilização de PA, afigurando-se esta última etapa como a mais desafiante, pois pressupõe uma implicação direta dos interlocutores. A referenciação de casos de alunos com NEE, por sua vez, não pode ser confundida com apetrechamento de recursos, sendo que tais produtos se destinam a uso pessoal e devem cumprir essencialmente a sua função de compensadores indispensáveis e não meros facilitadores.

Compete a cada um fazer diligências pro- ativas para que o aluno destinatário dos PA possa obter respostas adequadas às suas dificuldades, viabilizando o acesso a recursos essenciais para facilitar o seu desempenho.

Ora, na área da educação esses produtos são prescritos pelos CRTICs através do SAPA, um sistema destinado a compartilhar integralmente a aquisição dos PA para alunos com deficiências e incapacidades permanentes ou temporárias, de modo a compensar ou atenuar limitações na atividade e participação. Trata-se de uma aplicação informática transversal a vários Ministérios, que visa assegurar uma gestão nacional e integrada do processo de atribuição de PA, a qual é utilizada pelos centros prescritores acreditados para a área da Saúde, da Educação, da Segurança Social e Institutos do Emprego e Formação Profissional, dentro de um circuito que envolve cinco etapas: a referenciação, a avaliação, a prescrição, a validação e a atribuição.

Para além da sua missão primordial de avaliar alunos referenciados, a fim de aferir a adaptabilidade e funcionalidade dos PA no intuito de facilitar o acesso ao currículo e a sua inclusão educativa, e de proceder às respetivas prescrições, estes centros assentam a sua ação na monitorização da aquisição e utilização das soluções, na promoção de sessões de informação/formação afins, na pesquisa, exploração e adaptação de soluções tecnológicas inclusivas, na sensibilização e aconselhamento aos interlocutores, na articulação com parceiros para enriquecimento das dinâmicas, entre outros aspetos.

Palavras- Chave: Produtos de Apoio, Sistema de Atribuição, Centro de Recursos, Tecnologias inclusivas.

¹ CRTICF - Centro de Recursos TIC de Faro, famachado@aeprosa.pt

CRIAÇÃO DE APP´S EM CONTEXTO EDUCATIVO

Jorge Guerreiro¹

Resumo

As Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) são atualmente, num contexto educativo, um mecanismo que visa a melhoria da qualidade da educação/processo ensino-aprendizagem nas suas mais variadas formas de intervenção e aplicabilidade. As intervenções pedagógicas (em contexto de escolar), em relação às TIC, não podem descartar a necessidade de uma constante reflexão, exploração, partilha e dinamização aquando da utilização de novas aplicações (app´s) e software destinados a jovens com necessidades educativas especiais por parte dos agentes educativos (Ex: professores, terapeutas da fala) e outros.

Nesta temática – **“Criação de App´s em contexto educativo”** – serão feitas algumas abordagens e apresentados testemunhos relativos às potencialidades das TIC, em contexto educativo numa vertente mais inclusiva, facultando a alunos com necessidades educativas (Ex: jovens com perturbações do espectro do autismo), mecanismos e recursos úteis à superação das suas dificuldades “(...) a existência de soluções de TIC adequadas pode ser a única oportunidade que estes alunos têm de participar na sociedade e desenvolver todo o seu potencial ” (Becta, 2003).

As potencialidades da utilização das TIC e de Produtos de Apoio/Ajudas Técnicas nas NEE, nomeadamente pelas equipas de Educação Especial das escolas são imensas, a existência de *software* e App´s disponíveis em variadas plataformas (*Android*, *ios*, *Windows*, outras), recursos tecnológicos (*Tablets*, *PC´s*), conjugadas com criatividade e adaptação das mesmas pelos agentes educativos, proporcionam criação de novos conteúdos/recursos específicos às dificuldades apresentadas pelos alunos a vários níveis e com potencial inclusivo.

Enquanto professor de educação especial, desenvolvendo intervenções diferenciadas a alunos com o espectro do autismo na Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Almancil, a utilização destes produtos de apoio mostraram ser um recurso importantíssimo no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, tendo como referência o perfil de funcionalidade dos educandos.

A frequência de cursos de formação e/ou *workshops* promovidos por entidades formativas (Centros de Formação) e pelas escolas, dirigidos a agentes educativos, são uma via válida e indispensável para melhorar as práticas profissionais, aperfeiçoando e atualizando conhecimentos a nível tecnológico. Dessa forma, irei testemunhar a importância que os mesmos tiveram nas metodologias aplicadas em contexto de sala de aula, nomeadamente no desenvolvimento de recursos, com e para alunos com o espectro do autismo.

Na utilização dos produtos de apoio e de recursos criados, foi possível desenvolver atividades inclusivas nas mais diversas áreas curriculares, proporcionando e facilitando a exploração dos conteúdos de uma forma dinâmica e divertida.

¹ Agrupamento de Escolas de Almancil, jmguerreiro@avalmancil.pt

É de referir ainda a importância da cooperação das famílias, aquando de uma utilização paralela dos recursos tecnológicos, no reforço das aprendizagens e no desenvolvimento das competências sociais (Ex.: crianças e jovens com autismo, elaboração de lista de rotinas diárias, forma/meio comunicacional, etc.).

Palavras-chave: TIC; Necessidades Educativas Especiais; Recursos tecnológicos; Educação.

PAINEL III: TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR E QUALIDADE DE VIDA: QUE TRANSIÇÃO?

FORMAR PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO

Filomena Pereira¹

As múltiplas transições com que os indivíduos se confrontam ao longo do seu percurso de vida têm vindo a merecer uma especial atenção por parte dos decisores políticos. No atual contexto económico e social, caracterizado por rápidas mudanças e evolução tecnológica, as trajetórias profissionais caracterizam por percursos descontínuos e não lineares. A transição para a vida pós-escolar deixou de acontecer uma só vez, pois a transição escola mercado de trabalho repete-se ao longo do percurso de vida.

Apesar desta realidade a primeira transição escola mercado de trabalho assume-se como um momento de tensão que necessita de ser preparado para que a transição aconteça de forma suave e gratificante. Muitos são os desafios que se colocam, desde logo o que está associado ao papel de aluno e ao papel de trabalhador, as expectativas e o contexto são significativamente diferentes. O aluno passa de um ambiente protegido, com normas parametrizadas para um contexto caracterizado por percursos descontinuados e com maior imprevisibilidade.

As escolas dispõem de um conjunto de estratégias e dinâmicas para preparar as transições de todos os alunos, devendo as mesmas ser adaptadas às necessidades específicas de cada aluno em particular. O envolvimento de todos os alunos em processos de orientação, uma formação escolar consistente, a definição de percursos realistas e sustentados e a aquisição de competências de gestão de carreira constituem-se fatores determinantes para uma transição bem-sucedida.

¹ DGE - filomena.pereira@dge.mec.pt

PARTICIPAR PARA ALÉM DA ESCOLA EXPERIÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM DE QUALIDADE E AUTODETERMINAÇÃO

Joaquim Colôa¹

Resumo

O processo de transição para a vida pós escolaridade obrigatória é encarado como conjunto de práticas direcionadas aos alunos com necessidades específicas. Defendemos que estas práticas se constituam modelo de ação pedagógica centrado em experiências de aprendizagem significativas e de qualidade para todos os alunos, independentemente da sua condição. O principal objetivo do modelo de ação funcional é promover a autodeterminação dos alunos com vista à sua participação crítica como cidadãos.

Palavras-chave: Transição para a vida pós escolaridade obrigatória; aprendizagens de qualidade; autodeterminação.

Abstract

The process of transition from compulsory education to adult life is regarded as a set of practices directed to students with special needs. We defend these practices set up educational action model, centred in significant learning experiences and quality for all students, regardless of their condition. The main objective of the action functional model is to promote students' self-determination for critical participation as citizens.

Keywords: Transition from compulsory education to adult life; significant learning experiences; self-determination.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Participar em todos os contextos de vida, tomar decisões associadas a essa participação e responsabilizar-se pelas escolhas feitas é condição social de afirmação e vivência de todas as pessoas enquanto seres sociais. Desta premissa decorre a importância de fomentar, desde muito cedo, a autodeterminação dos alunos nas nossas escolas. Promover a educação de atitudes de autodeterminação deve ser um dos mais significativos focos de todos os currículos escolares. Atualmente está empiricamente provado que há uma relação positiva entre as ações com base na promoção da autodeterminação e a melhoria dos resultados escolares (Wood, Karvonen, Test, Browder & Algozzine (2004). A promoção da autodeterminação pode e deve ser a ação central de um modelo funcional de ensino para o século XXI. Modelo potenciador da qualidade de experiências de aprendizagem.

¹ *Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão e UIDF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal), Joaquim.coloa@gmail.com*

As práticas de ensino que fomentam experiências de autodeterminação facilitam o acesso ao currículo comum e a participação de todos os alunos. Deste modo, autodeterminação não deve ser um mero conceito plasmado na lei. A autodeterminação não deve constituir-se como conjunto de ações educativas dirigidas somente aos alunos com necessidades específicas e às quais recorreremos em determinado período do seu percurso escolar. Habitualmente o tempo usualmente denominado de transição para a vida pós escolaridade obrigatória.

Neste sentido propomo-nos partilhar algumas ideias sobre práticas normalmente relacionadas com o conceito de autodeterminação enquanto modelo funcional de ação educativa direcionada a todos os alunos. Práticas referenciadas a experiências de aprendizagem de qualidade desejavelmente presentes ao longo de todo o percurso escolar dos alunos, nomeadamente no momento de transição para a vida pós escolaridade obrigatória.

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Normalmente a denominação transição para a vida pós escolaridade obrigatória refere-se a um processo quase exclusivamente direcionado para alunos com necessidades específicas. Segundo Morningstar e Mazzotti (2014), no decorrer deste processo deve dar-se especial atenção a quatro componentes essenciais:

1. Planificação centrada na pessoa:
 - a. Envolver os alunos na planificação do processo de transição,
 - b. Promover/ensinar competências de planificação,
 - c. Incluir no Programa Educativo Individual planificação abrangente (competências a desenvolver no presente mas com perspetiva de futuro) e relevante para o processo de transição,
 - d. Definir no Programa Educativo Individual metas adequadas e mensuráveis relativas ao processo de transição,
 - e. Desenvolver avaliação contínua e recorrer a instrumentos de avaliação diversos e apropriados ao processo de transição.
2. Desenvolvimento da pessoa:
 - a. Competências para a vida independente,
 - b. Competências para a participação na comunidade,
 - c. Competências para o trabalho/emprego,
 - d. Experiências baseadas em contextos de trabalho real e em outros contextos da comunidade,
 - e. Competências académicas,
 - f. Competências de autodeterminação.
3. Envolvimento da família:
 - a. Facilitar o envolvimento e tomada de decisão das famílias para que apoiem o processo de transição,
 - b. Incentivar o envolvimento da família na planificação do processo de transição,
 - c. Perceber quais as perceções que os alunos têm do apoio familiar,
 - d. Promover expectativas parentais positivas relativamente ao processo de transição bem como no que respeita a todo o processo educativo,
 - e. Implementar formação parental relativa ao processo de transição.

4. Estrutura do programa:
 - a. Promover oportunidades para implementar serviços abrangentes e integrados, de apoio ao processo de transição numa perspetiva alargada,
 - b. Promover práticas de inclusão em contexto escolar,
 - c. Assegurar que os serviços e programas de transição são eficazes e estão acessíveis,
 - d. Promover sistemas integrados de apoio ao aluno,
 - e. Garantir aos alunos competências adequadas de saída da escolaridade obrigatória e prever a necessária certificação,
 - f. Implementar programas/respostas/ações que promovam o sucesso e previnam o abandono escolar ou a institucionalização.

Nesta lógica de datação normativa e foco nos alunos com necessidades específicas, o processo de transição para a vida pós escolaridade obrigatória tende a consubstanciar-se por um conjunto de ações normalmente atribuídas ao serviço de educação especial. No entanto estas ações devem ser desenvolvidas colaborativamente com outros serviços da escola bem como exteriores a esta. Colaboração que deve prever, no mínimo, o setor da educação e da formação profissional (Morningstar & Mazzotti, 2014). No entendimento destes autores, para além da colaboração, a ação deve ater-se às necessidades da pessoa, às suas forças e fragilidades. Para Levinson e Palmer (2005) a chave para o sucesso de todo o processo é a avaliação e a planificação. Por isso a ação integrada dos diversos serviços deve ser de cariz interdisciplinar, holística e de base comunitária. Para além destas e outras características, os serviços devem ser envolvidos pela sua proximidade com os contextos de vida da pessoa assim como pela capacidade em responder às suas necessidades. Deve ser um processo a que os serviços infiram continuidade, tendo em conta o passado e explicitando expectativas positivas tanto relativamente ao presente como ao futuro.

O processo de Transição para a Vida Pós Escolar é um processo, contínuo e integrado, de mudanças que implica uma aprendizagem ao longo da vida. Um processo de aprendizagem de competências práticas que ajudem a pessoa com necessidades especiais a ser o mais autónoma e independente possível. Nesta linha de pensamento a Transição para a Vida Pós Escolar consiste na promoção de competências necessárias à vida quotidiana que correspondam às expectativas sociais e de comunicação requeridas na vida adulta. Expectativas encaradas em duas vertentes essenciais: as que radicam na própria pessoa e as que decorrem de tempos sociais e comunitários vivenciados por determinada pessoa. (Colôa, 2014, pp. 72-73)

Pese a normatividade em datar este processo e prestar-se-lhe, normalmente, atenção formal três anos antes do término da escolaridade obrigatória, desejavelmente deveria ser equacionado como um contínuo integrado de transições que decorrem, gradualmente, ao longo de toda a escolaridade do aluno (Resource Guide for Use with GEAR UP School Staff, 2014), de todos os alunos.

Ao terminarem a escolaridade obrigatória nem todos os alunos escolhem os mesmos caminhos. Uns optam por explorar vias profissionais, alguns decidem procurar um trabalho, outros continuam os estudos no ensino superior. Evers (2013) defende que

é necessário equacionar diversas opções para que cada aluno faça escolhas e tome decisões. Assim, é importante que se comece o mais cedo possível a planificar o caminho que o aluno quer seguir nomeadamente a identificar as competências e os apoios que são necessários para a realização de cada projeto de vida.

O processo de Transição desenrola-se ao longo de todo o ciclo de vida da pessoa, o que implica um projeto de vida que está permanentemente em (re)construção. É um trabalho que se inicia, formalmente, quando a pessoa começa a frequentar o 1.º ciclo mas que informalmente pode requerer ações específicas desde que a criança nasce. (Colôa, 2014, p. 72)

Deste modo enfatiza-se o cariz precoce, contínuo, interdisciplinar e multifatorial cuja ação deve ser orientada para os resultados mas focalizada nos processos (Morningstar & Mazzotti 2014). Como definem Fingles, Hinkle e Van Horn (2014), um conjunto coordenado de atividades centradas no aluno que promovam a transição da escolaridade obrigatória para outras formas de participação. Para além do percurso que cada aluno decida seguir, “o objetivo social da educação inclusiva é acomodar as aspirações de todos os alunos, incluindo os que são designados com necessidades específicas” (Sweet, Anisef, Brown, Adamuti-Trache & Parekh, 2012, p. 1).

A necessidade de todas as pessoas terem uma vida independente e de participação na comunidade a que pertencem deve estar presente em todo o percurso escolar independentemente do ensino secundário ter uma dimensão: i) mais ou menos profissionalizante, ii) direcionada para uma efetiva integração em situação de emprego nomeadamente emprego protegido ou iii) de educação de adultos como a educação de nível superior (Fingles, Hinkle & Van Horn, 2014). A transição para a vida pós escolaridade obrigatória é um processo que integra diversos componentes relacionados com aspetos pessoais e profissionais, que remete para a definição de determinados objetivos e desenvolvimento de diversas atividades. Processo que se exemplifica sumariamente na fig. 1.

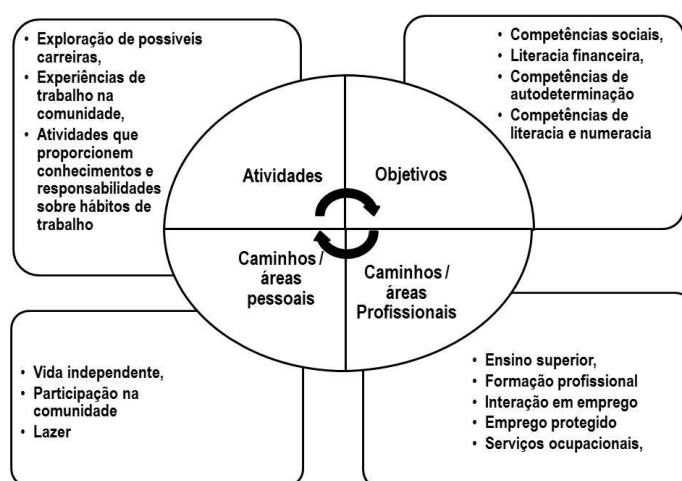


Figura 1. Componentes do processo de transição para a vida pós escolaridade obrigatória

Na realidade qualquer aluno enfrenta diversos desafios e tem que lidar com diversas mudanças na transição da escolaridade obrigatória para outras formas de participação na comunidade. Esses desafios e mudanças são ainda mais complexos se os jovens necessitarem o apoio de diversos serviços. De uma ou outra forma parece-nos imprescindível envolver a pessoa que é razão de ser de toda a ação. Só participando a pessoa pode decidir intencionalmente caminhos e escolher conscientemente soluções. Assim, o processo de transição para a vida pós escolaridade obrigatória permite que todos os alunos sejam agentes ativos, atuando intencionalmente na sua própria vida ou através de outros escolhidos por si. Participação possível quando realizada por pessoas autodeterminadas. A autodeterminação enfatiza o direito que as pessoas têm de dirigir as suas vidas com base nas escolhas que fazem (Woods, 2015).

AUTODETERMINAÇÃO

A autodeterminação é entendida como um ato voluntário que permite a qualquer pessoa o querer e poder fazer escolhas. Wehmeyer; Agran; Hughes; Martin; Mithaug e Palmer (2007, p. 4), definem autodeterminação como a capacidade de:

Determinação do próprio destino ou curso de ação com base no livre arbítrio e de forma não compulsiva. (...) O termo refere-se às questões da ação humana enquanto função da mente, à vontade no seu nível básico e/ou volitivo.

Ainda segundo, os autores antes citados as primeiras referências ao termo remontam a 1683. No entanto, enquanto constructo aplicado aos contextos da educação a sua utilização data dos anos noventa do século passado. Termo utilizado em diplomas legislativos, sobretudo nos Estados Unidos da América, relativamente aos cenários de transição para a vida pós escolaridade obrigatória. O termo autodeterminação é plasmado pela primeira vez na legislação dos Estados Unidos da América em 1988 ao ser publicada a Public Housing Act. Em 1990 e 1997 faz parte da Disabilities Education Act e em 1992 e 1998 da Rehabilitation Act (Wood, Karvonen, Test, Browder e Algozzine, 2004). Desde então, diversos quadros teóricos têm emergido na tentativa de definir e operacionalizarem o conceito de autodeterminação no quadro da ação dos serviços de educação especial. Em Portugal, embora alguns investigadores há já algum tempo recorram a este conceito e ele seja utilizado em diversos estudos, artigos e comunicações, só é contemplado pela legislação em 2015, com a publicação da Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho.

Em 1988 Ward descrevia o conceito de autodeterminação como o “conjunto de atitudes que possibilitam as pessoas definir objetivos para si mesmo e a sua capacidade em tomar a iniciativa de modo a alcançar esses objetivos” (p.2). Este autor apresenta como características associadas ao conceito: (1) o aprender a aprender - porque é necessário desenvolver todo o potencial da pessoa, (2) a assertividade - porque é necessário que a pessoa possa agir com confiança e expressar necessidades de forma clara e direta, (3) a criatividade - porque ajuda a ação individual e a ultrapassar papeis e expectativas estereotipadas, (4) a satisfação pela realização - porque contribui para o reconhecimento da pessoa, das suas próprias capacidades para participar na sociedade e (5) competências para defender os seus direitos - porque assegura o acesso a

serviços e benefícios necessários para facilitar a realização plena do potencial pessoal. Para Field e Hoffaman (1994) autodeterminação é a capacidade de definir e alcançar metas com base na vontade da pessoa adquirir mais conhecimento e autovalorizar-se. Para estes autores a promoção da autodeterminação depende de fatores cognitivos, afetivos e comportamentais. Estes fatores estão associados a cinco premissas essenciais: (1) conhece-te a ti mesmo, (2) valoriza-te a ti mesmo, (3) planifica, (4) age e (5) aprende com a própria experiência.

Segundo Field, Martin, Miller, Ward e Wehmeyer (1998, p. 10) autodeterminação define-se pela:

Combinação de um conjunto de capacidades, conhecimentos e crenças que permitem à pessoa desenvolver de forma independente comportamentos intencionais, direcionados e autorregulados. É o conhecimento dos seus pontos fortes e limitações e a crença de que é capaz de agir eficazmente.

Estes pressupostos permitem à pessoa desenvolver as capacidades necessárias para assumir o controlo da sua própria vida e o papel de adulto bem-sucedido na sociedade. Colôa num artigo de 2014 relaciona de forma explícita o conceito de autodeterminação com o de autoconhecimento e defende que o desenvolvimento de competências relativas a estes dois conceitos deve ser precoce e ter em conta a relação que se estabelece entre as condições e interesses da pessoa e as condições dos diversos contextos em que essa pessoa interaja ou possa vir a interagir. Na opinião do autor, o autoconhecimento é a capacidade da pessoa (re)conhecer as suas forças e limitações. Só conhecendo-se a si própria, as suas forças e limitações, os seus desejos, sonhos e necessidades bem como as implicações que cada um dos seus comportamentos pode ter sobre os comportamentos dos outros e vice-versa, as pessoas podem ser:

Proactivas no sentido de elas próprias manifestarem as suas vontades e os seus desejos, reivindicarem os seus direitos e assumirem, como qualquer cidadão, os seus deveres. As pessoas com necessidades especiais devem ser encorajados a organizarem, de forma mais autónoma e independente possível, as suas rotinas bem como a planificarem a sua vida nomeadamente a projetarem diversas mudanças que se preveja que possam vir a ocorrer. (Colôa, 2014, p. 80)

Estabelece-se, deste modo, uma relação entre o conceito de autodeterminação e as competências que lhe servem de constructo, no sentido em que estas têm que ser encaradas numa perspetiva funcional. Quer isto dizer enquanto comportamentos de livre escolha e decisão ao serviço de necessidades individuais inscritas em quadros sociais e comunitários de participação. Nesta perspetiva autodeterminação remete-nos para ações volitivas que fomentam a participação para manter ou melhorar a qualidade de vida (Wehmeyer; Agran; Hughes; Martin; Mithaug e Palmer, 2007). Conjunto de ações que na descrição dos autores antes nomeados se reconhecem por terem quatro características essenciais: (1) a pessoa age de forma independente, (2) o comportamento é autorregulado, (3) a pessoa inicia e responde a uma ação de forma

adequada e (4) a pessoa age de forma consciente. No cerne desta definição subsiste a ideia de causalidade, no sentido em que qualquer ação é da responsabilidade de determinada pessoa e se corporiza na relação entre causa-efeito, porque essa pessoa tem capacidade para agir de modo a provocar mudanças (Agran; Hughes; Martin; Mithaug e Palmer, 2007). Estes autores defendem que uma pessoa autodeterminada é a que consegue ser “agente causal”, na sua própria vida. Denota a capacidade de intencionalmente lidar com a mudança assim como provocá-la. Como explicita Bandura (1997) é a capacidade das pessoas terem controlo sobre o que fazem. Deste modo as pessoas contribuem para o que lhes acontece em vez de, passivamente, esperarem que os outros contribuam. É um “comportamento humano determinado, claro e condicionado por muitos fatores em interação” (Bandura, 1997, p. 3), que assenta na intencionalidade pessoal e no livre arbítrio. Comportamento que envolve a organização do pensamento e elementos fisiológicos de forma que a ação de determinada pessoa seja consistente em diferentes situações. Conjunto de conhecimentos e saber fazer que é observado na (inter)ação diária das pessoas com os contextos em que participam. Com base nos estudos de Wehmeyer; Agran; Hughes; Martin; Mithaug e Palmer (2007) são competências que podem ser agrupadas segundo as seguintes áreas:

- Fazer escolhas,
- Tomada de decisões,
- Resolução de problemas,
- Definição objetivos e obtenção de resultados,
- Segurança, assunção de riscos e independência,
- Autoavaliação e autorreforço,
- Aprender a aprender,
- Liderança e defesa de direitos,
 - Expetativas positivas relativamente à eficácia dos resultados,
 - Autoconsciência
 - Autoconhecimento.

A autodeterminação enfatiza a aquisição de um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que podem ser recursos preciosos na vida do dia-a-dia, logo funcionais. Competências que permitem que uma pessoa apresente comportamentos intencionalmente dirigidos e autorregulados. Autodeterminação é a consciencialização das forças e fragilidades bem como as atitudes que cada pessoa denota em acreditar que é capaz de agir corretamente, de forma eficaz e ter sucesso (Woods, 2015). Como defende o autor antes citado, os alunos que tenham adquirido competências de autodeterminação são mais propensos a ter uma transição para a vida pós escolaridade obrigatória com maior sucesso. No entanto, como defendemos anteriormente relativamente a este processo de transição para a vida pós escolaridade obrigatória, também a ação relativa à promoção da autodeterminação Adquirir as características pessoais que levam à autodeterminação é um processo de desenvolvimento que começa na infância e contínua ao longo da vida adulta” (Ward, 1988, p. 2) deve ser contínua e iniciar-se muito precocemente. Como chamam a atenção Field, Martin, Miller, Ward e Wehmeyer (1998), as ações relativas à promoção da autodeterminação são muitas vezes confinadas ao período formal da transição para a vida pós escolaridade obrigatória. A verdade é que quando as competências associadas ao conceito de autodeterminação não são desenvolvidas ao longo de todo o percurso

escolar, verifica-se que os alunos não estão preparados para se tornarem adultos autodeterminados (Field, Martin, Miller, Ward e Wehmeyer, 1998). “

Para além destas características de precocidade e continuidade a autodeterminação concretiza-se por um conjunto de aprendizagens que têm sido identificadas, em diversos estudos, como de sucesso. Johnson (2014), baseado em diversas investigações, diz que os alunos com competências de autodeterminação se denotam mais propensos a arranjam emprego com maior facilidade e a ganharem mais dinheiro. Para além da autodeterminação se constituir como uma matriz e mesmo modelo de ação facilitador destas e de outras condições, tão ou mais importantes, é necessário que as experiências para a aprendizagem que lhe estão subjacentes, sejam de qualidade.

EXPERIÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM DE QUALIDADE

Parece-nos irrefutável a ideia de que não interessa somente aprender mas que é necessário que as aprendizagens sejam significativas. Claro que quando falamos de experiências de aprendizagem significativas e de qualidade, referimo-nos a climas educativos onde os processos de ensino são também eles de qualidade. Como sublinham Colby e Witt (2000), o conceito de qualidade no contexto educativo é, para além de complexo, multifacetado. Muitas vezes como sinónimos são usados termos como: eficiência, eficácia e equidade. No entanto, existem alguns consensos relativamente aos componentes que delineiam o constructo de qualidade na educação: “os alunos, os conteúdos, os processos, os contextos e os resultados” (Colby e Witt, 2000, p. 2).

Na senda de Solberg, Howard, Gresham e Carter (2012), entendemos experiências para a aprendizagem de qualidade como as que são suficientemente relevantes e significativas que consigam envolver os alunos e motivá-los à participação. Experiências que ocorrem em climas ricos em comunicação e interações, que recorrem a materiais diversificados bem como a estratégias diversas e diferenciadas e para as quais estão previstos, se necessário, apoios. São experiências em que as planificações são centradas no aluno e cujas avaliações são elas próprias um meio para a aprendizagem. Quanto aos resultados esperados devem englobar, o saber, o saber fazer e as atitudes e estar relacionados com metas nacionais desde que estas estejam devidamente direcionadas para a participação positiva nos contextos sociais, ou seja quando os currículos nacionais são abertos e funcionais. Referimo-nos explicitamente, sem no entanto aprofundarmos, a quadros de ação educativa para que nos remetem perspectivas como o do desenho universal para a aprendizagem.

Como afirma Woods (2015), os alunos quando vivenciam experiências de autonomia, se sentem apoiados para explorar, tomar a iniciativa, descobrir e implementar soluções, quando percebem que são ouvidos pelo outro (pares e adultos), apresentam maior motivação para se envolverem nos processos de aprendizagem. Como exemplifica o autor antes referido os modelos de aprendizagem centrados na promoção da autodeterminação, potenciam a motivação dos alunos para alcançar as metas propostas bem como melhorar as aprendizagens e, inerentemente, os resultados escolares. Ainda segundo Woods (2015) os alunos autodeterminados apresentam de forma mais notória: (1) consciência das preferências pessoais, interesses, forças e limitações, (2) capacidade em diferenciar desejos e necessidades, (3) capacidade em

fazer escolhas com base em preferências, interesses, desejos e necessidades, (4) capacidade em considerar diversas opções e antecipar consequências para as decisões tomadas, (5) capacidade em tomar a iniciativa quando necessário, (6) capacidade em avaliar situações com base nos resultados advindos de decisões tomadas e rever essas decisões em conformidade, (7) capacidade em definir metas e trabalhar de modo a alcançá-las, (8) capacidade de resolução de problemas, (9) vontade em tornar-se independentes, (10) capacidades de defesa dos próprios direitos, (11) capacidade de autorregulação de comportamentos, (12) capacidade de autoavaliação, (13) capacidade para desempenhar as tarefas autonomamente e adaptar-se às mudanças, (14) persistência, (15) recurso efetivo a competências de comunicação, (16) capacidade em aceitar responsabilidades individuais, (17) autoconfiança, (18) autoestima e (19) criatividade.

A promoção da autodeterminação enquanto modelo funcional de aprendizagem enfatiza a participação e promove o acesso ao currículo comum.

A maioria da ênfase na promoção da autodeterminação é sobre os benefícios para a realização do aluno relativamente aos resultados funcionais quanto ao emprego e inclusão na comunidade. No entanto é evidente que no âmbito educativo há esforços de reforma no sentido de valorizar o desempenho acadêmico do aluno, particularmente em áreas centrais do currículo como literacia, numeracia e ciência. Acreditamos que é importante sublinhar que a promoção da autodeterminação deve potenciar o acesso e a progressão do aluno no currículo comum. (Wehmeyer; Agran; Hughes; Martin; Mithaug e Palmer, 2007, p. 13)

O modelo funcional de promoção da autodeterminação é representado por Wehmeyer, Abery, Mithaug e Stancliffe (2003) na Figura 2.

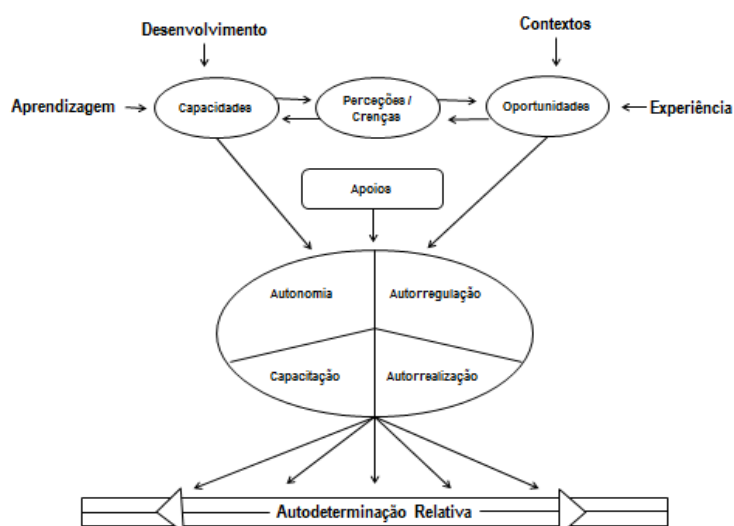


Figura 2. Modelo Funcional de Autodeterminação de Wehmeyer; Abery; Mithaug e Stancliffe

É um modelo que focando-se na promoção da autodeterminação sublinha a relação pessoa – contexto, a autorregulação de comportamentos e a autonomia com vista à independência. No entanto, é bom que tenhamos presente que o conceito de

“autodeterminação é um constructo multifacetado e as ações que obtêm os melhores resultados são as intervenções multifatoriais” (Wehmeyer, Shogren, Palmer, S-Diehm, Little & Boulton, 2012 p. 136). Assim, na base do sucesso dessas ações está, em parte, um sistema de avaliação contínuo e formativo bem como os instrumentos, materiais e estratégias utilizadas que permitam identificar esses fatores. Como afirmam Wood, Karvonen, Test, Browder e Algozzine (2004) é importante recolher informações de diversas fontes e recorrer a vários instrumentos. Proceder-se a um processo de avaliação holístico e formativo, para as aprendizagens.

Holverstott (2005) propõe dezanove princípios que podem ajudar os diversos profissionais a promoverem, nas salas de aula, a autodeterminação enquanto modelo funcional de ação: (1) identificar os interesses que motivam o aluno, (2) priorizar interesses e preferências do aluno, (3) recorrer a materiais concretos e a exemplos do mundo real, (4) permitir que os alunos sejam agentes causais, potenciando espaços para que façam escolhas, nomeadamente no que diz respeito a atividades e materiais, (5) utilizar estratégias de modelação para ajudar o aluno a fazer escolhas eficazes e adequadas, (6) incorporar as escolhas ao longo do dia de modo a ajudar os alunos a generalizar a capacidade para fazer escolhas, (7) permitir que os alunos tenham um papel ativo de modo a que possam tomar decisões, (8) facilitar o (re)conhecimento de emoções associadas à tomada de decisões. Não esquecendo que os alunos podem tomar decisões a partir do momento em que entram na escola, (9) potenciar a autorregulação emocional dos alunos. Podem ser construídos compromissos de modo a maximizar a qualidade da interação de todos na escola, (10) permitir a participação dos alunos nomeadamente na definição de metas e seleção de estratégias, efetivando processos de tomada de decisão significativos, (11) ensinar os alunos a focar-se nos objetivos, incentivando a autoavaliação dos progressos, (12) propor recompensas significativas e tangíveis, (13) recorrer a diversas estratégias e materiais na apresentação e exploração de conteúdos, (14) aproveitar o feedback para melhorar o processo de ensino, (15) Facilitar um clima de escuta ativa, (16) reconhecer todos os comportamentos como comunicação mesmo que esses comportamentos sejam pouco convencionais. Tentar identificar o significado subjacente aos comportamentos e potenciar perfis comportamentais mais convencionais e mais aceitáveis ao invés de ignorar ou só erradicar comportamentos considerados menos adequados, (17) centrar a ação nos pontos fortes ao invés de sublinhar as limitações, (18) mobilizar os pares para se envolverem no trabalho colaborativo e em interações que permitam a modelação de comportamentos e (19) valorizar todos e cada um dos alunos.

A participação de todos os alunos permite que a aprendizagem como o ensino tenham maior qualidade e ao mesmo tempo fomenta-se o pensamento crítico, base de todas as autonomias e da independência. Como defendem Wehmeyer, Agran, Hughes, Martin, Mithaug e Palmer (2007), o pensamento crítico, para além de potenciar a tomada de decisões, fomenta a capacidade de recuperar e processar informação e, por sua vez, facilita a proposta de soluções para um aparente problema. Como reconhecem os autores antes citados, o desenvolvimento da capacidade dos alunos para resolverem problemas é fundamental para o sucesso escolar e para a vida do dia-a-dia. Deste modo o ensino e a aprendizagem devem focar-se na valorização do pensamento crítico. Aspeto que segundo os mesmos autores deve ser preocupação em todas as reformas educativas.

BREVES PALAVRAS DE SÍNTESE

O conceito de autodeterminação não pode ser encarado como mero termo inscrito num diploma legislativo que enquadra o processo de transição para a vida pós escolaridade obrigatória. Pelas características que o definem bem como pelas práticas para que nos remete, deve ser encarado foco do ensino e da aprendizagem de todos os alunos. A resolução de problemas, a capacidade de escolha, a tomada de decisão, a autorregulação e a assertividade remetem-nos para aprendizagens que são importantes e devem ser funcionais em todos os alunos. Uma pessoa autodeterminada é uma pessoa mais independente, logo com maior capacidade em participar ativamente em todos os contextos de vida. Criar contextos de participação, alargando as possibilidades de tomar decisões e fazer escolhas, para todos os alunos realça todo um clima de sala de aula baseado na comunicação e interação positiva. Ao tomarmos como centro das ações em sala de aula a promoção da autodeterminação, apropriamo-nos de todo um racional conceptual, empiricamente testado, que podemos assumir como modelo de ação pedagógica que pode potenciar aprendizagens qualitativamente mais significativas, logo mais funcionais para a participação dos alunos enquanto cidadãos com direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Colby, J. & Witt, M. (2000). *Defining Quality in Education*. New York: UNICEF.
- Colôa, J. (2014). A Vida Pós Escolar: Necessita-se Livre Trânsito. In *Para uma Educação Inclusiva, dos Conceitos às Práticas*, Vol. III, Isabel Sanches (Org.), pp 63-84. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Evers, T. (2013). *Opening Doors to Self-Determination Skills Planning for Life After High School A Handbook for: Students, School Counsellors, Teachers and Parents*. Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Field, S. & Hoffman, A. (1994). Development of a Model for Self-Determination. In *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 159-169.
- Field, S.; Martin, J.; Miller, R.; Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998). *Practical Guide for Teaching Self-Determination*. Reston: Council for Exceptional Children, Div. of Career Development and Transition.
- Fingles, I. M.; Hinkle, H. D. & Van Horn, D. (2014) *Planning the Transition from School to Adult Life: Considerations for Students with Disabilities*. New Jersey: P.C., Attorneys at Law.
- Holverstott, J. (2005). 20 Ways to Promote Self-Determination in Students. In *Intervention in School and Clinic*, 39-41.
- Johnson, T. L. (2014). *Transition Competencies: Secondary Special Education Teachers' Perceptions of Their Frequency of Performance*. Georgia Southern University. [consult. 2016-08-16]. Disponível na Internet: <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2257&context=etd>
- Levinson, E. M. & Palmer, E. J. (2005). *Preparing Students With Disabilities for School-to-Work Transition and Postschool Life*. [consult. 2016-08-16]. Disponível na Internet: <https://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/Transition%20Planning%20WEB.pdf>
- Morningstar, M. & Mazzotti, V. (2014). *Teacher Preparation to Deliver Evidence-Based Transition Planning and Services to Youth With Disabilities*. [consult. 2016-08-16]. Disponível na Internet: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho. In Diário da República, 1.ª série — N.º 133 — 10 de julho de 2015.
- Resource Guide for Use with GEAR UP School Staff (2014). *Preparing Students with Disabilities for Postsecondary Education*. Washington: Washington Student Achievement Council.

- Solberg, V. S.; Howard, K.; Gresham, S. & Carter, E. (2012). Quality Learning Experiences, Self-Determination, and Academic Success: A Path Analytic Study Among Youth With Disabilities. In *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 35(2) 85–96.
- Sweet, R., Anisef, P., Brown, R., Adamuti-Trache, M. & Parekh, G. (2012). *Special Needs Students and Transitions to Postsecondary Education*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Ward, M. J. (1988). The Many Facets of Self-Determination. In *National Information Center for Children and Youth with Handicaps Transition Summary*, 5, 2-3.
- Wehmeyer, M. L.; Abery, B.; Mithaug, D. E. & Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Springfield: IL: Thomas.
- Wehmeyer, M. L.; Agran, M.; Hughes, C.; Martin, J. E.; Mithaug, D. E. & Palmer, S. B. (2007). Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities. In *What Works For Special-Needs Learners*, Karen R. Harris e Steve Graham (edit.). New York: The Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L.; Shogren, K. A.; Palmer, S. B.; S-Diehm, K. L. W.; Little, T. D. & Boulton, A. (2012). The Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self-Determination. In *Exceptional Children*, Vol 78. No. 2, pp. 135-153.
- Wood, W. M.; Karvonen, M.; Test, D. W.; Browder, D. & Algozzine, B. (2004) Promoting Student Self-Determination Skills in IEP Planning. In *Teaching Exceptional Children*, Vol. 36, No. 3, pp. 8-16.
- Woods, R. (2015). *Self-Determination*. Georgia: Department of Education, State School.

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLAR – UMA PERSPETIVA DAS ESCOLAS DO ALGARVE

Marco Corriente Rosa¹, Humberto Pereira Viegas²

RESUMO

Esta comunicação debruça-se o processo de planificação da transição para a vida pós-escolar dos alunos com necessidades especiais. Este processo tem uma forte validade social, uma vez que uma das finalidades da educação é preparar os alunos para uma cidadania plena. Um processo de transição sistemático contribui para o aumento da probabilidade de estes alunos obterem melhores resultados no período pós-escolar. As principais conclusões sugerem que os problemas se encontram, sobretudo, na limitação de respostas que a comunidade comporta.

Palavras-chave: transição; vida pós-escolar; articulação; inclusão; qualidade de vida.

ABSTRACT

The aim of this communication discusses the transition planning process for students with special needs who are preparing to leave school. The importance of doing the preparation for community life has strong validity, as one of the outcomes of education should be preparing students to become productive and contributing citizens. A systematic transition process contributes to the probability that students will have better post-school outcomes. Conclusions suggest the principal problems are located within the capacities of the community to resolve the successive issues faced.

Keywords: transition; post-School life; articulation; inclusion; quality of life.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do Curso de Formação “Transição para a Vida Pós Escolar” (TVPE), que decorreu na Escola Superior de Educação e Comunicação de Faro, entre os dias de 24 de setembro a 15 de outubro de 2016, culminando no Seminário Nacional “Na Escol@ e depois da Escol@”, que decorreu em Lisboa nos dias 25 e 26 de novembro de 2016 na Escola Superior de Comunicação Social.

Aludindo aos princípios inclusivos acordados na Declaração de Salamanca em 1994, a publicação do Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, implicou formalmente a escola na transição para a vida pós escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, impondo, sempre que oportuno, a elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT).

Assumindo a relevância do papel do professor de educação especial na aplicação do plano de transição, enquanto gestor curricular e coconstrutor/dinamizador de um currículo personalizado capaz de, por um lado, promover o sucesso do percurso desenhado e, por outro, melhorar o processo, consideramos como fundamental

¹Agrupamento de Escolas Dr. Jorge Augusto Correia (Portugal), marcocorriente@gmail.com

²Agrupamento de Escolas João de Deus (Portugal), viegas.humberto@gmail.com

conhecer as formas de implementação do programa por partes dos intervenientes, bem como caracterizar a supervisão que entre os mesmos emerge.

A TVPE é uma fase crucial na vida de qualquer jovem, carregada de ansiedade e incertezas em relação ao futuro, mais ainda para os jovens com necessidades educativas especiais. Tal implica, conseqüências a nível, quer da autoestima dos jovens, quer da frustração das suas legítimas expetativas.

Consideramos, de acordo com Patton e Kim (2016), que a possibilidade de preparar os alunos para uma cidadania plena passa pela sistematização de um programa de transição que deverá contribuir para ampliar as possibilidades de obter melhores resultados na vida pós-escolar e o seu planeamento justifica-se pela necessidade de dar suporte a uma transição que, como é consensual, faz parte da vida de todas as pessoas e implica mudança e dinamismo. Enquanto para uns ocorre de forma espontânea, para outros, designadamente para grupos mais vulneráveis, deverá ocorrer com uma componente de (maior) previsibilidade.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Objetivo, recolha de dados e amostra

O presente estudo teve como principal objetivo contribuir para a caracterização dos fatores fundamentais no desenvolvimento de um (adequado) processo de transição no Algarve. Esta abordagem pretendeu conhecer mais profundamente esta realidade, na perspetiva dos docentes de Educação Especial.

A recolha de dados foi feita através de questionário aos 36 docentes que participaram no Curso de Formação, tendo respondido 26, os quais são representativos de mais de um terço dos Agrupamentos de Escolas da região.

O que questionário para recolha de dados pelo qual se optou foi uma adaptação do questionário proposto por Ferreira (2008), por se considerar ser o método mais adequado, dado tratar-se de uma questão de representatividade e pela possibilidade de permitir quantificar uma multiplicidade de dados.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Protagonistas da Avaliação/Intervenção

Entende-se por “avaliação” a recolha de dados informativos sobre o aluno e os contextos em que se insere (escola, família, comunidade) que permitam tomar decisões sobre as atividades, estratégias e serviços a desenvolver. Entende-se por “intervenção” a organização e implementação das atividades e serviços a prestar com vista a uma transição mais adequada para o pós-escolar. Os docentes consideram que os alunos intervêm quer na avaliação quer na intervenção (92,3%), assim como os docentes de Educação Especial (100%); o Diretor de Turma (57,7%); o Psicólogo (65,4%); elementos do local de Estágio (84,6%) e os Pais (57,7%).

É de salientar que já há algumas décadas o *Warnock Report* referia o direito dos pais ao desempenho de um papel ativo na avaliação, na tomada de decisões e na

concretização das medidas educativas para os seus filhos, o que é extremamente importante.

O que se avalia?

No que respeita aos aspectos em que incide a avaliação relativa à transição que são contemplados na *avaliação do aluno*, 100% dos docentes refere o nível de desenvolvimento do aluno e as competências sociais, enquanto 96,2% especificam também os seus interesses vocacionais e o desempenho no estágio laboral.

No que concerne aos aspetos mais focados na *avaliação do contexto familiar*, observam-se as expectativas da família relativamente ao aluno (100%); o conhecimento das tarefas e das responsabilidades que a família atribui ao aluno (69,2%). O grau de envolvimento familiar na educação do aluno e o tipo de apoio que a família pode prestar nas atividades de transição (57,1%).

Quanto aos aspetos que são contemplados na *avaliação da comunidade*, constata-se que os docentes referem a caracterização geral do meio - recursos específicos para o apoio à transição e inserção profissional, infraestruturas disponíveis - (96,2%); as possibilidades de estabelecimento de parcerias (84,6%), enquanto 69,2% realça o recenseamento e caracterização de possíveis locais de estágio e/ou postos de trabalho.

No âmbito da intervenção

No que concerne às *atividades que podem ser levadas a cabo no processo de transição* dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente para a vida pós escolar observa-se que os docentes consideram como média mais significativa do grau de importância (1- Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Muito importante) o facto de proporcionarem experiências de treino laboral na comunidade (3,88); ensinarem hábitos de trabalho (3,88); debaterem, com os pais e com o próprio aluno, sobre as atividades profissionais mais adequadas após a saída da escola (3,88); informarem e esclarecerem os pais acerca das possibilidades profissionais do aluno após a sua saída da escola e ensinar hábitos de trabalho (3,81); incentivarem a tomada de decisões (3,81); desenvolverem competências sociais (3,81); ensinarem o uso de transportes e as deslocações a pé - por exemplo, percursos entre a casa e a escola ou o local de estágio - (3,73); ensinarem atividades de integração na vida da comunidade (3,73); desenvolverem competências académicas funcionais (3,73) e também desenvolverem atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões (3,65). Salienta-se a opinião que atribuí um valor mais baixo (3,03) é a da promoção de atividades de ocupação dos tempos livres. Constata-se que são valorizadas as atividades que implicam diretamente o aluno e a sua inserção na comunidade, seguidas das atividades que envolvem os pais.

Quanto às *competências que o aluno desenvolve quando realiza estágios laborais* e que são contempladas nos PIT, podemos verificar que a generalidade das alternativas obteve respostas muito significativas quanto ao grau de importância (1- Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Muito importante). Assim, o sentido de responsabilidade e a autonomia foram os que tiveram uma média maior (3,88 cada); os estágios desenvolvem o relacionamento interpessoal (3,77) e a autoestima (3,73), para além de desenvolverem hábitos de trabalho e o conhecimento das profissões (3,65

cada). Nenhum docente classificou como *nada importante* qualquer um dos aspetos referidos nas competências desenvolvidas nos estágios laborais.

Responsáveis pelo processo

Neste estudo, os docentes inquiridos sublinham como responsáveis por esta coordenação o professor de Educação Especial (100%), seguido dos monitores das empresas (46,2%) e por fim os psicólogos (34,6%). Para os docentes inquiridos é unânime que são os professores de Educação Especial os responsáveis pela coordenação e monitorização do processo de transição. Em contrapartida, aqueles que têm menos intervenção são os professores da turma.

Meios utilizados

Foi, também, efectuada a análise da forma como se processa a coordenação das ações entre a escola e os locais de trabalho no caso de alunos em estágio ou em experiência laboral (1- Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Importante; 4 - Muito importante). Assim, os docentes dizem que é frequente realizar contacto pessoal entre os técnicos de acompanhamento e o local de estágio (3,85); o professor de Educação Especial fazer visitas regulares ao local de estágio (3,81) e através de contactos telefónicos, entre o professor de Educação Especial e o responsável pelo estágio, na organização (3,62). Por outro lado, não é frequente o envio de documentação pelo aluno (2,23).

Tudo isto para quê?

Os docentes de Educação Especial consideram como média mais significativa do grau de importância (1- Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Importante; 4 - Muito importante) o facto da falta de oferta de emprego (3,92) e a falta de organizações e empresas que recebem alunos para o estágio (3,81). Por outro lado, ainda é muito significativa, a dificuldade de aceitação pela sociedade das pessoas com necessidades educativas especiais e o desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com necessidades educativas especiais (3,77 cada). Referem, também, como indicadores importantes as dificuldades relacionadas com as incapacidades dos alunos e a falta de competências e hábitos de trabalho (3,65).

Contributos para a mudança

Todos os docentes inquiridos consideram que a sua escola pode melhorar no desenvolvimento do processo de transição dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Assim, 88,5% afirmam poder melhorar no estabelecimento de parcerias, enquanto 76,9% referem a sensibilização da comunidade e a identificação de potenciais recursos locais. Por outro lado, 69,2% afirmam poder obter mais recursos humanos. Existe uma percentagem ainda com algum significado, 46,2% que referem o investir na criação de programas de transição e na promoção de um maior envolvimento da comunidade escolar.

No que respeita à legislação existente sobre a transição (Decreto-lei n.º 3/2008 e Portaria n.º 201-C/2015) e, especificamente, sobre as experiências laborais em espaços

da comunidade, 88,5% dos docentes são de opinião de que a mesma não é suficiente, sendo que 76,9% acham que deveria ser incentivado a aceitação, por parte das empresas, de alunos com necessidades educativas especiais, assim como a criação de curso de formação profissional específicos para esta população. Por outro lado, 69,2% referem a importância de legislação que promova o estabelecimento de parcerias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem, como constatámos, um papel central na elaboração do PIT, nomeadamente na orientação vocacional; na concertação de interesses, na definição de necessidades e capacidades; na promoção da cooperação entre os membros da equipa pluridisciplinar, na articulação com parceiros locais ou sociais, na avaliação e supervisão do processo. A falta de articulação entre ministérios (Educação/Trabalho e Solidariedade Social) pode evidentemente comprometer uma ação concertada para educar, formar, incluir social e profissionalmente todos os cidadãos.

É também nesta encruzilhada e no processo de definição, experiência em condições de trabalho real e na comunidade envolvente, acompanhamento, monitorização e avaliação contínua, reguladora e partilhada que o processo de supervisão colaborativa se revela e ganha expressão. O PIT funciona como elo entre a escola inclusiva e a sociedade, que numa abordagem sistémica e de esforços concertados, possibilita a saída da exclusão escolar, profissional e social do jovem com necessidades educativas especiais. Com efeito, pontualmente, verifica-se a manutenção dos alunos nos quadros da empresa onde decorreu o estágio até porque a sua presença reveste uma vantagem económica (benefícios fiscais decorrentes da contratação de pessoas portadoras de deficiência) e uma imagem social favorecida (filantropismo). Para potenciar a inserção profissional, a formação académica tem de ser complementada pela profissional, que com o PIT é desenvolvida e treinada em situação real de aprendizagem. De realçar que durante muito tempo, a formação profissional foi realizada em ambiente artificial, especialmente concebido em instituição, reforçando a exclusão e desvirtuando assim os princípios atuais da TVPE.

O PIT veio defender a prática laboral em contexto real. Compreendemos ainda as potencialidades do PIT, enquanto instrumento facilitador da articulação e supervisão entre os implicados. Entendemo-lo também como um projeto capaz de: i) melhorar o desenvolvimento pessoal do aluno; ii) facilitar a sua inclusão social e iii) promover a sua inserção profissional.

O professor de Educação Especial assume um papel relevante no processo de TVPE, revelando-se um professor para a transição, um mediador para a mudança e um promotor do sucesso educativo, e promotor da dimensão pessoal e profissional do aluno. Entendemos que a educação inclusiva requer uma sociedade inclusiva. Com efeito, faz mais sentido desenvolver a primeira se houver uma saída adequada para os jovens que a frequentaram, devendo portanto existir uma correlação estreita entre ambas. O PIT, implementado no âmbito da TVPE, define um plano de carreira e um projeto de vida, estabelece a ligação indispensável entre a escola e o mercado laboral, potenciando a formação profissional de jovens com necessidades educativas especiais. Este recurso constrói uma resposta educativa significativa e adequada às necessidades e capacidades dos jovens, minimizando, por um lado, as barreiras na sua aprendizagem e na sua participação social e por outro, propiciando o seu desenvolvimento profissional,

facilitador da sua autonomia pessoal e económica, em suma, da melhoria da sua qualidade de vida.

“O sonho comanda a vida e quando um homem sonha, o mundo pula e avança como bola colorida entre as mãos de uma criança”

António Gedeão

REFERÊNCIAS

- Ferreira, S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicossoma.
- Patton, J. & Kim, M. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*. 29(1), 9-26.

PAINEL IV: E DEPOIS DA ESCOLA QUE INCLUSÃO SOCIAL: QUE VIDA PÓS-ESCOLAR?

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO PÓS ESCOLAR

Mário Pereira¹

A VIDA É UMA CAMINHADA

Podemos dar a este termo um sentido metafísico ou apenas físico pois vivemos num universo em que o tempo é uma dimensão estruturante e dizem os físicos que o tempo anda sempre e só tem uma direção e que é para a frente.

Por definição as Pessoas com Deficiência e Incapacidade têm maiores dificuldades na sua caminhada precisando de apoio para lidarem com as dificuldades que se lhe vão apresentar ao longo das diferentes fases da sua vida.

As dificuldades existem na escola, mas não acabam quando os jovens saem da escola e por isso estas pessoas só não poderão ter uma vida adulta digna com o apoio adequado.

Apesar de todas as dificuldades as idades escolares são aquelas em que, regra geral, as pessoas com deficiências e incapacidades têm maior nível de integração social.

SERÃO OS APOIOS NA ESCOLA UMA BOA PREPARAÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR?

No trabalho com crianças e jovens com necessidades especiais encontramos situações para todos os gostos, sendo um grande problema não haver um juízo crítico forte sobre as várias situações.

Temos escolas com práticas boas em qualquer parte do mundo ao lado doutras em que o que se faz deveria ser proibido, por não respeitar os direitos e a dignidade das crianças e jovens.

O mesmo vale quando falamos dos apoios pós escolas. Temos organizações que no final dos cursos de formação profissional conseguem colocar 70 ou 80% dos formandos enquanto outras colocam apenas 10%.

Temos Centros de Atividades Ocupacionais em que as pessoas têm uma elevada participação na comunidade e outros em que as pessoas passam dias e dias em que apenas contactam como seus colegas com deficiência e com os profissionais da organização.

Os apoios que são dados nas escolas podiam ser mais ou menos relacionados com a vida pós escola, sendo que a escola além do desenvolvimento das competências académicas pessoais deveria também:

- Ensinar as crianças e jovens com NEE a conviver em grupos diversos;

¹ ASSOL- Associação de Solidariedade Social de Lafões, assol@assol.pt

- Ensinar as crianças e jovens com NEE a participar ativamente em atividades da turma;
- Dar aos jovens com NEE informação sobre o mundo exterior e o mundo dos adultos;
- Ensinar as crianças e jovens com NEE a usar os recursos da comunidade;
- Ensinar as crianças e jovens com NEE a participar em atividades fora da escola.

Estes tópicos poderiam servir-nos para questionar o conceito de funcionalidade, em muitas vezes serve-se de justificação para práticas que fomentam a exclusão da escola em nome da inclusão no mundo exterior que também não acontece.

O problema é que os apoios da educação especial estão ainda demasiado focados nas competências académicas e desenvolvimentais do aluno e não tanto no uso que o aluno pode fazer dessas competências na sua vida presente e futura.

Os apoios que visam recuperar os atrasos devem dar lugar a apoios que ajudam os alunos com NEE a participarem nas atividades da sua turma e da escola.

Os estágios de TVA em ambientes exteriores à escola continuam a ser pouco utilizados apesar de haver entre nós evidência segura da sua importância.

É NOSSO DEVER DAR ÀS PESSOAS O MELHOR APOIO. COMO SABER SE O FAZEMOS?

Não há regras nem *standards* que nos possam dizer qual é o melhor apoio para uma dada pessoa em cada momento da sua vida.

Os bons apoios ajudam cada pessoa a imaginar um futuro com esperança e a caminhar na direção desse futuro imaginado.

Os apoios serão bons e de qualidade se ajudarem a pessoa a:

- Realizar os seus desejos, aspirações e sonhos;
- A alargar o seu mundo;
- A ter mais amigos e relacionamentos com pessoas;
- A ter maior participação na vida da sua comunidade.

Uma das características dos bons apoios é variarem de pessoa para pessoa e ao longo da vida de cada pessoa desde logo quanto à sua intensidade e duração.

O nosso apoio deve ajudar as pessoas a sentirem-se seguras e estimuladas na sua caminhada.

John McGee, fundador do movimento *Gentle Teaching* (em Portugal conhecido como Pedagogia da Interdependência) diz que todos precisamos de nos sentirmos: seguros, amados, capazes de amar e de termos controlo sobre o que acontece na nossa vida, apontando oito condições para uma vida satisfatória.

- **Integridade Corporal** – ter saúde, estar bem vestido, alimentado e cuidado
- **Sentir-se seguro** – Gostar de estar com outros, não ter medo daqueles com quem vive e viver relaxado em interação com outros
- **Sentir-se valorizado** – Ver-se a si próprio como bom, ser reconhecido como boa pessoa, sentir orgulho, e poder expressar os seus talentos.

- **Ter uma vida estruturada** – Sentir que tem um plano de vida, ter rotinas diárias e ter os seus próprios rituais e crenças
- **Um sentido de pertença** – Ter um círculo de amigos próximos, valorizar e ser valorizado pelos outros sentir companheirismo
- **Participação social** - Ser capaz de ter contacto com a comunidade, se estar entre outras pessoas e de tomar parte na vida da comunidade.
- **Atividades diárias significativas** – Gostar das suas atividades diárias, fazer atividades que se encaixam no seu plano de vida
- **Contentamento interior** – Sentir harmonia interior e sentir-se livre de experiências traumáticas.

Se me pedissem para definir o que são apoios promotores da inclusão diria que são aqueles que asseguram **Sentido de Pertença Participação Social**

Muitas vezes insistimos com alunos com reduzidas capacidades de aprendizagem para que aprendam a ler mais uma letra ou uma nova palavra, mas em muitos caso seria mais útil trabalharmos para que eles pudessem fazer uma coisa gira e interessante na sala de aula da sua turma.

UM DOS PROBLEMAS DOS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA É O ISOLAMENTO

Assim, logo na escola deveríamos trabalhar para tornar a sua rede de amigos maior, nenhum aluno com NEE deveria sair da escola sem que participe nos escuteiros, no grupo folclórico, no grupo desportivo, na igreja ou outra atividade coletiva que exista a sua localidade na sua terra

O desafio é refletirmos até que ponto os apoios que são proporcionados aos adultos asseguram **Sentido de Pertença Participação Social** e não esquecer que o objetivo último de todo e qualquer apoio deverá ser conseguir otimizar os níveis de participação e inclusão social das pessoas fragilizadas.

Assim os CAOs, os apoios residenciais, a formação profissional e ao emprego não são um fim em si mesmos mas e apenas só um instrumento.

OS APOIOS CENTRADOS NAS PESSOAS

Os apoios às pessoas com deficiência, independentemente da idade, estão ainda muito marcados pelos modelos tradicionais.

Foram legisladas várias modalidades de apoio e agora as pessoas têm que se encaixar naquela para que são elegíveis, seja na escola ou depois da escola.

Este modelo de organização dos apoios é na sua essência um modelo institucional. Em que que as pessoas em necessidade são apoiadas em função das disponibilidades dos serviços e não das suas necessidades.

A alternativa são apoios centrados nas pessoas que rompem com este paradigma e sejam negociados com cada pessoa em função do que ela deseja para a sua vida.

A abordagem que dá enquadramento teórico e oferece as ferramentas necessárias é o Planeamento Centrado na Pessoa.

O Planeamento Centrado na Pessoa Pressupõe:

- Acreditar que podemos influenciar as mudanças no mundo em nosso redor se imaginarmos um futuro melhor;
- Acreditar que todos os seres humanos têm as mesmas necessidades e direitos de todas as outras;
- Acreditar que as pessoas apenas se realizam em comunidade;
- Acreditar que as pessoas com deficiência podem viver uma vida integrada na comunidade;
- Considerar as pessoas com deficiência e incapacidade são parceiros e têm um estatuto igual ao dos profissionais.

O Planejamento Centrado na Pessoa surgiu na América do Norte na sequência das lutas pelos direitos cívicos e só por volta de 1985 a designação “Planeamento Centrado na Pessoa” se tornou comum, ligando-se a movimentos como as terapias centradas na pessoa, a psicologia comunitária, o *recovery* – recuperação pessoal e a pedagogia da interdependência entre outros.

O Planejamento Centrado na Pessoa na prática procura que cada pessoa encontre uma esperança que a motive a começar cada novo dia.

Os apoios são desenhados em função do futuro que a pessoa imagina para si própria e não do seu passado ou do ponto em que se encontra atualmente.

O Planejamento Centrado na Pessoa foca-se no desenvolvimento de relações positivas e na procura de caminhos para alcançar sonhos.

A principal ferramenta é a negociação dos apoios que embora seja sempre um compromisso, tem de ser visível que a pessoa influenciou o resultado final.

Outra ideia central é que o apoio deve ser prestado, em primeiro lugar, pela rede social: pais, família, amigos ou vizinhos.

Quando trabalhamos com base no planeamento centrado na pessoa o que precisamos de saber é um pouco diferente do que tradicionalmente se pergunta às pessoas que pedem apoio:

O que teremos de perguntar é:

- Qual o sonho?
- Quais os acontecimentos marcantes na sua vida?
- Quais são os seus relacionamentos?
- As forças e talentos tem?
- Quais são os lugares em que decorre a sua vida?
- O que gosta e não gosta?

QUAIS SÃO AS TAREFAS DOS PROFISSIONAIS?

Os profissionais do apoio têm de trabalhar com as pessoas apoiando-as na busca dos seus sonhos e desejos, o objetivo é ajudar a pessoa a caminhar na direção do futuro desejado por ela própria.

Os profissionais são **construtores de pontes** que procuram influenciar a mudança de sistemas complexos abrindo espaço na comunidade para a participação e contributo das pessoas com deficiência

Os profissionais não são meros prestadores de um apoio técnico específico, mas sim organizadores de soluções por vezes complexas e envolvendo múltiplos contributos.

Os apoios que atualmente existem precisam duma profunda transformação, pois na verdade algumas são reminiscências dos apoios institucionais e asilares e não estão alinhados com o paradigma da inclusão social e dos direitos das pessoas com deficiência e não respeitam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, nomeadamente no princípio da adaptação razoável.

Este princípio diz que as adaptações devem ser as necessárias para a pessoas poder participar na sua comunidade. O que ainda acontece demasiadas vezes é termos adaptações e serviços que promovem de forma ativa a exclusão com o argumento de estarem a proteger a pessoas com deficiência.

É necessário ter a consciência de que os apoios para os adultos foram concebidos há várias décadas e demasiadas vezes ainda seguem os paradigmas organizativos e a tecnologia desse tempo.

O sistema da formação profissional foi criado na década de 1980 e desde então não mudou a sua natureza.

Muitos CAO's – centros de atividades ocupacionais seguem abordagens segregadoras usando métodos de trabalho e de organização que foram inovadoras nos anos de 1980.

No apoio às pessoas adultas com deficiências graves há que estimular a sua participação na comunidade e não o seu isolamento em centros especializados. O objetivo tem de ser conseguir que estas pessoas tenham um estatuto social respeitado e que se sintam realizadas pessoalmente.

Há forte evidência da disponibilidade das empresas para acolherem estas pessoas na realização de trabalhos ocupacionais e também começa a ser claro que além do trabalho que possam realizar estas pessoas contribuem para a melhoria dos climas relacionais nas empresas em que realizam a suas atividades.

São estes ganhos para as duas partes que permitem que conhecemos pessoas que fazem este tipo à 5, 10 e até 20 anos na mesma empresa.

As dificuldades estão mais nas entidades promotoras dos apoios em reorientarem a sua intervenção dum modelo protecionista para outro em que a participação, o risco e a liberdade de escolha são valores importantes, do que do lado das empresas e outras entidades em colaborarem.

Os apoios residenciais mais frequentes e mais apoiados são lares para grupos entre 16 e 24 pessoas, quando não mais, continuando a ser muito difícil conseguir apoios para que as pessoas vivam uma vida autónoma com os necessários apoios.

Em alguns destes lares as portas abem com códigos inacessíveis aos residentes. Embora disponham de todo o conforto essas características são mais próximas do que costumamos associar a uma prisão do que a uma casa.

Só no apoio ao emprego houve uma verdadeira revolução. A partir de 2015 são muito bons os apoios para que as pessoas com deficiência possam trabalhar em mercado aberto.

Os contratos de Emprego Apoiado em Mercado Aberto que permitem o apoio financeiro do estado aos empregadores para compensação da redução da capacidade produtiva da pessoa com deficiência são a medida política melhor alinhada com o paradigma da inclusão social.

Com muita pena minha há que dizer que muitas organizações que dizem ser sua missão promover a inclusão das pessoas com deficiência ainda não se empenharam suficientemente no apoio às empresas para se conseguir a generalização destes apoios, pelo que eles continuam a ter uma utilização muito aquém das necessidades.

Os apoios às pessoas adultas estão ainda muito focados na hotelaria, mas o que elas precisam é de quem construa as pontes que lhes permitam chegar aos lugares onde elas querem ir ou estar.

Para as pessoas adultas os apoios só são bons se lhe proporcionarem um estatuto social valorizado, lhe permitirem tomar decisões, correr riscos e viver em liberdade.

NOTA FINAL

A ASSOL – Associação de Solidariedade Social de Lafões editou e tem disponíveis para venda alguns livros relacionados com estes tópicos, nomeadamente:

- Sobre Gentle Teaching / Uma pedagogia da Interdependência, da autoria de John McGee traduzimos e editamos em 2008.
- Uma Pedagogia da Interdependência – título original Gentle Teaching – A Nonaversive Approach for Helping People with Mental Retardation.
- Uma Pedagogia do Companheirismo – título original Mending Broken Hearts – Companionship and Community.
- O Essencial da Pedagogia da Interdependência – título original The Gentle Teaching Primer.

Sobre o Planeamento Centrado na Pessoa publicamos e com o apoio da Inclusion Press from Toronto Canada traduzimos:

- PATH – Um Caminho para Futuros Alternativos e com Esperança (2009), PATH – Planning Alternative Tomorrows with Hope.
- A Workbook for Planning Possible Positive Futures, by Jack Pearpoint, John O'Brien e Marsha Forest.
- Toda a Minha Vida É um Círculo (2010) “All My Life’s a Circle” by Jack Pearpoint, Marsha Forest, Mary A. Falvey e Richard L. Rosenberg.

Da autoria da equipa da ASSOL:

- Apoio Centrados nas Pessoas (2014)
- Transição para a Vida Adulta e Autodeterminação (2015)

No site www.assol.pt existe um Catálogo de Publicações que faz uma apresentação destes e outros títulos, que podem ser encomendados pelo email assol@assol.pt.

EMPREGABILIDADE - CAMINHOS DIFERENTES

Patrícia Helena¹, Rama Gonçalves²

RESUMO

O emprego é um direito humano reconhecido na Constituição da República Portuguesa, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Está intimamente ligado com a igualdade de Oportunidades, o reconhecimento social e dignidade da Pessoa Humana.

O objetivo da AAPACDM passa por partilhar os caminhos diferentes trilhados em parceria, com a comunidade e a Instituição, onde a mesma intervêm no âmbito da capacitação dos seus clientes para a empregabilidade e inclusão social. Nomeadamente nos Centros de Atividades Ocupacionais, através das Atividades Socialmente Úteis e na Unidade de Formação Profissional na integração no mundo do trabalho.

¹ Psicóloga da Instituição AAPACDM, na resposta social Centros de Atividades Ocupacionais, aapacdm@mail.telepac.pt

² Psicóloga da Instituição AAPACDM na resposta social Unidade Formação Profissional/Diretora Técnica Lar de Apoio Residência JustaCasa.

COMUNICAÇÕES LIVRES

A- INCLUSÃO NA SALA DE AULA

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E INCLUSÃO EM SALA DE AULA, NO ENSINO SECUNDÁRIO

Ana Maria Silva Ramos¹

Resumo

A Aprendizagem Cooperativa cruza múltiplas teorias da aprendizagem e pressupõe o recurso a métodos activos, numa construção partilhada de conhecimentos contextualizados. Cum-pre objectivos de nível cognitivo/formativo e rompe a relação vertical professor/aluno, da escola napoleónica, padronizada e normalizadora. Instala o espaço horizontal na aula, com abertura à afirmação da diversidade, inclusão da diferença e democraticidade dos procedimentos pedagógicos.

Inscrive-se no enquadramento dos princípios da DUDH (Artigo 26º) que reconhecem o direito universal à educação, afirmam o pluralismo educacional, e defendem as liberdades individuais, de aprender e ensinar, consagradas na CRP (artigo 43º).

Liberdade de educação que presume o direito à diferença e à diversidade educativa, requer a autonomia pedagógica da escola e do professor, na gestão dos modelos e opções curriculares, em favor da inclusão dos alunos NEE.

O modelo de AC, como solução inclusiva, mesmo nos actuais contextos adversos (despistagem tardia/inexistente; formação de professores desadequada; turmas numerosas; práticas uniformizadoras) permite mobilizar recursos pedagógicos e didácticos, interactivos, facilitadores da inclusão dos jovens com défice permanente, na dinâmica educativa da sala de aula.

Explicitar a criação das dinâmicas inclusivas da AC constitui o móbil do presente ensaio que refere uma realidade complexa, envolvendo valores/direitos, dignidade profissional e futuro da escola/sociedade. Procura também explanar o potencial inclusivo da AC, nos procedimentos a observar, face às condicionantes da sua viabilidade, superáveis pela mobilização precoce da cooperação interactiva, em ambiente escolar (jardim infantil) que, em continuidade, pode promover com sucesso, a inclusão dos casos NEE.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Liberdade de Educação.

Abstract

Cooperative learning crosses multiple learning theories, and suppose the use of active methods in a shared construction of knowledge, in a specific context. It does meet aims at cognitive and formative level and breaks the vertical teacher/student relationship in standardized and normalizing Napoleonic school. It creates the horizontal space in the classroom, towards diversity, inclusion of difference and democratic pedagogical procedures.

It is part of the UDHR principles (Article 26th) which recognize the universal right to education, affirm educational pluralism, and uphold the individual freedoms of learning and teaching, enshrined in the PRC (Article 43th).

Freedom of education that assumes the right to difference and to educational diversity, requires the school/teacher pedagogical autonomy, in the management of models and curricular options, in favor of the inclusion of SEN students.

The CL model, an inclusive solution, even in the current adverse contexts (late or non-existent control, inadequate teacher training, large classes, uniform pedagogical practices) allows

¹ Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira/Escola Secundária Tomás Cabreira, Portugal
anamaria0301@gmail.com

mobilizing interactive pedagogical and didactic resources, as support of special needs young people inclusion, in the classroom educational dynamics.

Making explicit the creation of Cooperative Learning inclusive dynamics is the leitmotif of this essay that references a complex reality, involving values, rights, professional dignity and the future of school and society. It also seeks to explain the inclusive potential of CL in the procedures to be observed, given the conditions of its viability, which can be overcome by the early mobilization of interactive cooperation in a school environment (kindergarten), which can successfully promote inclusion of the SEN cases.

Keywords: Cooperative learning; Inclusion; Special Educational Needs; Liberty of Education.

INTRODUÇÃO

No contexto do Ensino Secundário, o hábito instalado no corpo docente de leccionar uma população escolar já depurada, ao longo do percurso do EB, ficou actualmente comprometido pelo alargamento da escolaridade obrigatória² o que, no presente, poderá explicar algumas resistências significativas, à inovação pedagógica e à inclusão dos alunos com NEE.

Na ausência de uma cultura de escola inclusiva e sendo tendencialmente prevaletentes práticas pedagógicas mecanicistas, a proposta veiculada neste ensaio merecerá certamente uma forte reserva, por parte dos docentes radicados exclusivamente nesse nível de ensino.

Assistem-lhes em boa verdade, razões fortes e válidas, tais como a existência de programas inadequados à realidade dos seus alunos (mesmo com uma população depurada), a par de outras. Parece compreensível, como tal, a opção de não contrariar os hábitos escolares radicados que, por inércia, tendem a ser reproduzidos.

Perante os problemas e desafios que, hoje, se colocam à educação no sentido da implementação de sistemas educativos, capazes de responder às exigências da transformação acelerada da sociedade, e, perante o actual conceito de educação, como dever e não como privilégio³, que visa mais a aprendizagem do que o ensino, será preocupante constatar que na prática lectiva de muitos professores, do Ensino Secundário se mantém ainda e tendencialmente, a relação vertical professor/aluno, num contexto napoleónico de sala de aula, assente na uniformidade pedagógica, segundo a qual, todos devem aprender o mesmo⁴.

Embora a aprendizagem cooperativa seja pouco explorada, em boa parte das escolas, entre nós, a importância que lhe reconheço e pretendo analisar neste ensaio, constituem a razão de ser do tema escolhido e da sua ligação com a problemática das NEE, no actual contexto do Ensino Secundário.

A Aprendizagem Cooperativa reúne um conjunto de atributos específicos que lhe conferem a capacidade de promover a inclusão dos alunos NEE na sala de aula, de forma natural e equilibrada, pela defesa da liberdade de ensinar e aprender, implícita na sua génese, aplicação e desenvolvimento.

²Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Importa adaptar gradualmente o regime legal existente ao alargamento da escolaridade obrigatória, (...). O cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses. Este processo deve ser seguro, contínuo e coerente, garantindo a promoção da qualidade e da exigência no ensino e o desenvolvimento de todos os alunos.

³ A sala de aula, muitas das vezes, em lugar de funcionar como o lugar que "capacita", funciona como lugar que "cerceia" (P. Mac Laren-93), castra e mata a vontade de aprender.

Os factores de inclusão que lhe podemos reconhecer presumem um modelo, situado na confluência de múltiplas teorias da aprendizagem, que pressupõe o recurso a métodos activos de pesquisa, construção conjunta e partilha de conhecimentos, contextualizados. O potencial de inclusão da AC residirá pois nos factores de integração inclusiva da diferença e partilha interactiva do conhecimento, requeridos e implícitos na sua prática.

Contra a escola napoleónica, padronizada e normalizadora, este modelo inserido na dinâmica do mundo actual, rompe com a relação vertical professor/aluno, na criação do espaço horizontal, em sala de aula, com abertura à afirmação da diversidade, integração inclusiva da diferença e democraticidade dos procedimentos pedagógicos.

O papel atribuído ao professor como facilitador das aprendizagens e gestor do espaço/tempo (aula) permite-lhe convocar, em cada momento, abordagens próprias de outros modelos e integrar múltiplos estilos de aprendizagem, em conformidade com as dinâmicas geradas e as especificidades próprias dos grupos de trabalho, em situação. Deste modo estão criadas as condições de aplicação da diferenciação pedagógica, de tal modo que ser diferente não implicará ser “melhor” ou “pior”, mas apenas ser capaz de dar um outro contributo significativo, à medida das potencialidades de cada aluno, e, sempre que possível, a par de qualquer dos restantes membros do grupo de trabalho.

Técnicas de diferenciação pedagógica, treino interactivo da solidariedade, entre pares, reciprocidade no intercâmbio da informação partilhada, em pequenos grupos e no grande grupo/turma, bem como na socialização final (pesquisa/conclusões/apresentação) de cada grupo, desenham o percurso de inclusão da diferença que a AC deve promover, contra a competição individualizada, redutora e limitativa.

A instituição de um modelo de gestão democrática das tarefas propostas e opções conjuntas, livremente assumidas e partilhadas, na aula, em regime de parceria, presume a prossecução de objectivos de carácter, não apenas cognitivo mas também formativo, que visem o desenvolvimento pessoal, pelo reforço da liberdade individual dos alunos, assumida numa relação inclusiva entre pares.

Uma vez que este modelo implica a mobilização de recursos pedagógico-didácticos, interactivos, geradores da vontade de aprender, apelativos para a inclusão dos jovens com deficiência permanente, na dinâmica educativa da sala de aula, em regime de cooperação e livre partilha do conhecimento, estamos autorizados a concluir que a AC pode afirmar-se como instrumento de inclusão, por excelência, na defesa da liberdade de ensinar e de aprender.

Pressupõe, nessa mesma linha, um enquadramento ético-político, compatível com os princípios enunciados na DUDH, particularmente o texto do artigo 26^o. Esclarece este artigo, não só o reconhecimento do Direito à Educação, em termos de acesso universal, numa perspectiva económica e social, mas também o Direito de Educação⁶ que reafirma o pluralismo educacional, numa defesa das liberdades individuais⁷, que invocam a

⁵ Pinto, Mário F. de Campos, 2008, *Sobre os Direitos Fundamentais da Educação*, Lisboa, Universidade Católica Editora

⁷ (Morsink, 1999, pp. 22,23, 326,327) Prioridade reconhecida ao desenvolvimento de cada indivíduo em si mesmo, corresponde ao espírito geral da DUDH, em detrimento das pressões que procuraram ao longo da sua discussão e aprovação, valorizar o papel do estado, no cumprimento e observância da normatividade do seu articulado. Foi assim reafirmada a vocação da Declaração para a defesa dos direitos e liberdades dos indivíduos (p. 23 “By being silent about the state, the Declaration transcends the state, and all domestic legal systems”).

⁷ Pinto, Mário F. de Campos, 2008, *Sobre os Direitos Fundamentais da Educação*, Lisboa, Universidade Católica Editora

liberdade de aprender e ensinar, igualmente consagrada no artigo 43º da Constituição da República Portuguesa (1982)8.

Liberdade de educação que remete para a desejável autonomia pedagógica das escolas a par da liberdade do professor na gestão dos modelos e opções curriculares, que a flexibilização dos currículos aconselharia, em favor da integração bem-sucedida dos casos de alunos com défice de desempenho (NEE). Liberdade de escolha das opções metodológicas e didáticas, por parte do professor e liberdade dos alunos de aceder a condições específicas de prossecução de aprendizagens inclusivas, a nível étnico, cultural ou de NEE (sinalizado ou não) em defesa do seu pleno direito à diferença e à liberdade de aprender, que não pode ser negado no actual contexto ético-político.

O sucesso das aprendizagens inclusivas que o modelo cooperativo promove, na aquisição do conhecimento, não dependerá unicamente do grau de abertura à liberdade de aprender e ensinar proposto pelos diferentes sistemas de ensino. Dependerá rigorosamente da prática efectiva desenvolvida nas escolas, nos diferentes graus de ensino, uma vez que o percurso de inclusão da diferença promovido pela AC deve obedecer a uma linha de continuidade, flexível, mas de readaptações progressivas.

As recorrentes situações de disability, no ES, agora instituído como ensino obrigatório, devem merecer toda a atenção do professor, em nome da gestão democrática da sala de aula, com a flexibilização de procedimentos requerida, segundo a heterogeneidade dos grupos/turma, onde os percursos no Ensino Básico, a montante, pesam, e podem fazer a diferença.

Sendo assim, a prática incipiente da AC, ao longo da escolaridade básica, deverá criar dificuldades significativas à sua exploração no ES, dado que o verdadeiro trabalho de grupo (projecto) requer procedimentos rotinados que, paralelamente, desafiam e convocam a criatividade de professores e alunos. São geradas relações de reciprocidade, estimuladoras de uma competição partilhada, em que o vencedor é o grupo, como resultado final dos contributos individuais. No grupo, cada um dá o que auto-propõe ou é solicitado, de acordo com as suas capacidades, qualidades e natureza dos desempenhos requeridos, para a realização/apresentação da tarefa final, o que por sua vez deverá contribuir para o enriquecimento cognitivo e formativo de cada aluno e do grande grupo/turma.

O trabalho de projecto permite activar a reestruturação dos esquemas cognitivos e facilitar a sua coordenação progressiva, através de um permanente confronto e integração de diferentes pontos de vista, livremente assumidos, sendo que todos eles contam, efectivamente, para a construção das conclusões finalizadoras do processo. Desse modo, o reconhecimento de que os indivíduos são agentes activos na busca e construção do conhecimento, em contextos próprios, no enquadramento das mais recentes teorias da aprendizagem, confere à AC um estatuto privilegiado na defesa da interacção, como matriz da aquisição e produção de conhecimentos. Acresce que, a par disso, ela promove também, o regime de partilha, na gestão da divisão das tarefas individuais, com reciprocidade na cooperação, o que lhe confere um duplo potencial formativo e cognitivo.

Na linha de trabalho proposta pela AC, o processo de inclusão, que vale para todas as situações de défice ou *décalage* cultural ou outras, decorre da própria dinâmica que a partilha interactiva sugere e enquadra. Ela exige todo um processo de montagem criativa de abordagens teóricas ou outras, organização de recursos didácticos próprios,

num quadro de autonomia e liberdade de produção de soluções pedagógicas, diferenciadoras e interactivas.

Soluções que são requeridas pela natureza e especificidade dos grupos turma e que devem sempre atender, à diversidade e heterogeneidade dos seus elementos. Procedimentos que não se compadecem com modelos de gestão pedagógica rígidos, inflexíveis, padronizados e obsoletos, indiferentes à afirmação da liberdade individual de ensinar e aprender e ao direito que assiste a todos os alunos de cumprir a escolaridade obrigatória, o que, actualmente, inclui o ES.

Deveremos admitir, então, que só num quadro de autonomia curricular e pedagógica das escolas, a verdadeira inclusão dos casos NEE poderá assumir foros de autenticidade. Sendo assim, o desenvolvimento dessa autonomia bem como a flexibilidade da gestão curricular serão fundamentais para assegurar um conjunto de práticas favoráveis à integração inclusiva dos alunos NEE, pela aquisição das competências exigidas em cada nível de ensino, às quais possam aceder todos os alunos, no final da escolaridade obrigatória.

A educação inclusiva, dependerá pois da criação dos meios e dos instrumentos que respondam aos requisitos de uma boa inclusão em cada situação particular referenciada, o que por sua vez, implicará uma autonomia na gestão de currículos oficialmente reconhecida e assegurada. Flexibilização que, uma vez viabilizada e sob controlo, autoriza o recurso a modelos pedagógicos autonomizadores da acção do professor e dos alunos, no sentido de criar na sala de aula espaços de interacção directa e participativa, onde o direito à diferença é convocado/requerido e não apenas reconhecido/consentido.

Os Instrumentos vinculadores da autonomia que no seu conjunto são colocados ao serviço da Educação Inclusiva constituem a espinha dorsal do trabalho pedagógico a desenvolver actualmente nas escolas, em matéria de inclusão. Resta saber como gerir e rentabilizar esses recursos.

Projecto educativo, regulamento interno e relatório de auto-avaliação devem apresentar um leque de práticas favoráveis à inclusão, estabelecer as coordenadas da implementação das medidas de ajustamento curricular e as condições de controlo efectivo dos resultados alcançados, na acção pedagógica a desenvolver/desenvolvida no terreno. Não se devem limitar a convocar garantias de uma educação inclusiva, devem promover as próprias condições de aferição dos procedimentos afectos, ao esforço de inclusão potenciado.

Exactamente nesse ponto, no processo de aferição das garantias de uma educação inclusiva podemos apresentar a Aprendizagem Cooperativa como proposta eficaz e facilitadora, na medida em que, integra as potencialidades de um espectro alargado de modelos afins, e contempla, igualmente, a objectivação efectiva dos resultados finais dos procedimentos adoptados.

A aferição das garantias de uma educação inclusiva presume a prática efectiva de uma cultura de inclusão que anime e revitalize a actividade das escolas, capaz de as transformar em verdadeiras escolas inclusivas. Há, pois, que delimitar à partida os conceitos de Inclusão e de Educação Inclusiva. Por inclusão social deve entender-se todo o processo de adaptação da sociedade às características dos indivíduos que são tendencialmente posicionados nas suas margens. Em substituição do vulgar olhar estigmatizador, herdado do sec. XIX e afins, passaremos a adaptar a própria realidade social, ao contexto das pessoas com dificuldades de socialização activa.

Na aplicação do conceito de inclusão à escola, diremos que no seu “microcosmos”, a sala de aula, devem ocorrer readaptações, em função das especificidades dos alunos, com dificuldades de integração e socialização. A gestão da escola e do tempo devem adequar-se ao perfil e singularidades dos seus alunos, em que incluiremos os NEE. Não se trata apenas de os manter em contacto com os pares na aula, mas de adaptar a prática pedagógica, com recurso a modelos facilitadores da inclusão, que concretamente promovam a adaptação do trabalho da aula, à presença e inclusão desses alunos.

Os procedimentos do trabalho de projecto, inscrito na dinâmica da AC, na identificação conjunta de problemas a inquirir/analisar/pesquisar; no processo de execução de tarefas atribuídas/distribuídas/partilhadas; pela via da comunicação organizada/dividida/debatida na apresentação das conclusões à turma; e, pela avaliação do processo/produtos finais, configura pressupostos sólidos de exigência de cooperação, autonomia, responsabilização e apresentação de resultados, que respondem plenamente ao processo de integração inclusiva dos alunos NEE.

Mais uma vez podemos reafirmar que a AC pela complementaridade de modelos que integra, intervenção inter e multidisciplinar, mobilização integrada de meios e de recursos, apresenta-se como instrumento pedagógico, particularmente relevante, capaz de responder ao princípio da diversidade, reclamado pela dinâmica da inclusão.

Na verdade, não se podem promover aprendizagens, ou ensinar, como se todos os alunos fossem um só. Ignorar a diversidade gera insucesso e, como tal, a acção pedagógica deve ser diferenciadora nos métodos, actividades e processos de avaliação.

Em regime de inclusão há que partir do princípio de que todos os alunos que estão na escola estão para aprender, em conformidade com as suas motivações e interesses, pelo que o desenho universal da aprendizagem deverá sempre pressupor uma abordagem curricular integradora e promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Práticas inclusivas que a AC está apta a integrar, plenamente, na medida em que devam: responder às necessidades dos alunos; superar barreiras à aprendizagem; flexibilizar procedimentos; facultar formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem; reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, em favor de uma diferenciação pedagógica, partilhada e interactiva, em resumo, personalizada e socializada.

Num quadro, de condicionamentos reais a um desempenho profissional digno e meritório, a situação concreta do Ensino Secundário, em matéria de integração inclusiva dos casos de Necessidades Educativas Especiais deve apelar para a mobilização de recursos pedagógicos e didácticos motivadores da vontade de aprender dos alunos, em geral, e, promover, em simultâneo, a inclusão dos alunos NEE, na dinâmica educativa da sala de aula.

Ainda que as dificuldades mencionadas permaneçam, em boa verdade, o modelo de Aprendizagem Cooperativa tem a virtude de se apresentar como solução integradora/inclusiva de situações de défice de aprendizagem, mesmo nos contextos mais adversos que os professores do ES presentemente enfrentam.

As perturbações de desempenho dos alunos no Ensino Secundário, tendem a aumentar, desde que passou a vigorar como ensino obrigatório⁹, por força do

⁹ **Despacho normativo n.º 7-B/2015** No desenvolvimento do Programa do XIX Governo Constitucional têm vindo gradualmente a ser adotadas várias medidas de política educativa nos domínios da autonomia, administração e gestão das escolas, entre as quais figura o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os seis e os 18 anos. O Despacho n.º 5048 -B/2013, de 12 de abril, para além de estabelecer as regras sobre matrículas, frequência, distribuição de alunos e constituição de turmas,

alargamento da escolaridade para doze anos, o que determinou a multiplicação de casos de alunos NEE que, num passado recente, se limitariam a cumprir a escolaridade obrigatória, até ao nono ano do Ensino Básico. Cenário em que problemas pré-existentes são replicados e a necessidade de criar uma cultura de inclusão se afigura por vezes longínqua.

Desafio complexo o de promover uma cultura de escola que reconheça o direito à liberdade de ensinar e de aprender de professores e alunos, e que se edifique como lugar onde cada um se pode afirmar a si próprio, em conformidade com as suas singularidades e especificidades pessoais. Estaremos perante uma situação que suscita reajustamentos, lentos, marcados por dificuldades renovadas e contradições recorrentes, com fortes resistências não só individuais mas também institucionais¹⁰.

Perturbações, sinalizadas ou não, conforme o quadro legal em vigor, devem merecer toda a atenção do professor, assim o exige a gestão democrática da sala de aula. Profissionais do ensino não podem abandonar alunos, mas os óbices são reais, condicionam e travam, actualmente, qualquer merecida intervenção de qualidade, de que mencionaremos apenas os mais prementes.

A redução do número de alunos por turma, no ES, sendo limitada às turmas dos cursos profissionais que integrem alunos NEE de carácter permanente¹¹, pode comprometer de algum modo o acompanhamento dos Programas Educativo Individuais (PEI) e a prossecução dos seus propósitos inclusivos¹².

De igual modo, a gestão interna das escolas que deve regulamentar os condicionamentos administrativos em prol da inclusão, nem sempre procede em conformidade. Atendendo a que as tarefas de inclusão devem ser extensivas a todos os alunos e não se esgotam nos problemas daqueles que já foram sinalizados, a inexistência de critérios gerais de elaboração de horários das turmas, tais que reservem para as disciplinas teóricas os tempos lectivos mais adequados, pode agudizar as situações de défice de atenção, particularmente nas turmas onde estão inscritos alunos referenciados NEE.

Neste nível de ensino, o trabalho das equipas de Educação Especial, certamente meritório, direccionado para situações de alunos sinalizados, também são confrontadas com casos de alunos, cujos problemas nunca foram despistados ou avaliados, e, outros que, sendo particularmente acompanhados, não se encontram referenciados nas estruturas de escola.

veio incrementar a consecução do objetivo do Governo relativo ao desenvolvimento progressivo do princípio da liberdade de escolha da escola, por parte das famílias, tendo por base o projeto educativo.

⁹ Despacho normativo n.º 1-F/2016, Diário da República, 2.ª série — N.º 66 — 5 de abril de 2016

¹⁰ Despacho normativo n.º 7-B/2015 “6 — As turmas de cursos profissionais que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições (...).”

¹¹ Portaria n.º 14/2008 de 7 de Janeiro (Nada refere sobre as condições de avaliação dos alunos NEE, do Ensino Secundário. Limita-se a referenciar as situações do Ensino Básico do 1º 2º 3º ciclos).

A despistagem tardia ou ausente equivale a uma lacuna temporal no acompanhamento escolar do caso que duplica os efeitos negativos de qualquer *disability* preexistente.

Uma pedagogia das abordagens familiares seria aconselhável, como ponto a considerar no desenvolvimento de estratégias de intervenção das equipas de ensino especial, no apoio ao processo de integração inclusiva que embora tardio, sempre facultaria orientações e estratégias específicas de apoio ao trabalho de inclusão desenvolvido pelos professores.

Relativamente à formação de professores, inicial ou contínua diremos que nem sempre se mostra compatível com as necessidades de diferenciação requeridas no terreno.

A dificuldade de muitos professores em mobilizar os instrumentos pedagógicos facilitadores da integração, indicia lacunas que um modelo específico de Formação de Professores para a Inclusão poderá colmatar. Desse modo, a definição do Perfil de Professores Inclusivos¹³, capazes de enfrentar os desafios de sociedade inclusiva (pró-inclusão) num contexto pedagógico do sec. XXI, deverá apontar para um enquadramento actual das competências facilitadoras e viabilizadoras de uma verdadeira educação inclusiva, não só em contexto de formação inicial, mas também de formação contínua, complementar.

As desejáveis soluções para os problemas enunciados, implícitas na reflexão desenvolvida ao longo do presente texto, tais como a despistagem precoce dos casos NEE, com intervenção adequada e acompanhamento regular, a par da formação de professores, direccionada para a problemática da inclusão, compatível com as necessidades de diferenciação exigidas no terreno, encontrariam nas escolas o eco favorável, em presença de uma forte e efectiva mobilização, para a dinamização assumida de Projectos Pedagógicos, verdadeiramente inclusivos.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005) *Investigação naturalista em educação, Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (1995), *Education for all: making it happen*, Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997), *Caminhos para as escolas inclusivas*: Instituto de Inovação Educacional,
- Ainscow, M. (2000), *Índice de Inclusão: Desenvolvimento da aprendizagem e a participação nas escolas*. Center for Studies on Inclusive Education.
- Amaral, I. e Ladeira, F. (1999), *Alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Arends, Richard I, 1999, Trad. Maria João Alvarez “*Aprender a Ensinar*”, Lisboa, McGraw-Hill.
- Artmed Correia, L. M. (1991), *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT
- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 210 p.
- Azinhaira, A (2011), *Aprendizagem cooperativa como estratégia de inclusão no 1º Ciclo*, Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Banks, JA, Cam (Ed.), 1995, *Handbook of Research and Multicultural Education*, New York,

12 Projecto Formação de Professores para a Inclusão. Perfil de Professores Inclusivos. EADSNE. 2012, in, Relatório de Progresso, Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Escola Inclusiva, criado pelo Despacho n.º 7617/2016, de 8 de Junho

- MacMillan Publishing.
- Bardin, L. (2008), *Análise de Conteúdo*, Edições 70.
- Bénard da Costa, A. M. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. in, Conselho Nacional de Educação (ed.) Lisboa: Ministério da Educação (pp.25-36).
- Bernstein, B., 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identify*, London, Taylor and Francis.
- Bessa, N.; Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem Cooperativa*, ed. 1. Porto: ASA
- Bourdieu, Pierre, 1989, *O Poder Simbólico*, Tradução de Fernando Tomaz, 3ª Edição, Lisboa, Difel
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press
- Campbell, J. P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E. & Weick, K.E. Jr. (1970). "Managerial behavior, performance, and effectiveness". New York: McGraw-Hill.
- Carmines, E. G. & Zeller, R.A. (1990). In H.J. Walberg & G.D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*
- Coll, C; Marchesi, A.; Palacios, J. Etall (2010). *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Volume 3, Artmed.
- Correia, L. M. (1997), *Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão*, *Jornal o Docente*. Edição Especial, pp-9-11.
- Correia, L. M. (1999), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares*: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001), Editorial, *Inclusão*, nº2, pp. 5-9.
- Correia, L. M. (2003), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*: Porto Editora
- Costa, A., (2006), *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal, fundamentos e sugestões*, disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf> *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153 Disponível online em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>
- Fernandes, E. (1997) *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*, *Análise Psicológica*, 4 (XV): pp.563-572.
- Ferreira, M. S. (2007), *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*, Edições Afrontamento.
- Fink, Eugen, 1974, Tradução de Hans Hildenbrand e Alex Lindenberg, "Le Jeu Comme Symbole du Monde", Paris, Editions Minuit.
- Fontes, A., Freixo O. (2004), *Vygotsky e A Aprendizagem Cooperativa*, Livros Horizonte.
- Fornäs, Johan, (s/d), *Cultural Theory and Late Modernity*, London, Sage Publications.
- Freitas, L.V.; Freitas C.V.(2003), *Aprendizagem cooperativa*, Edições ASA.
- Glendon, Mary Ann, 2002, *A World Made New, Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*, Nova Iorque, Random House.
- Gomes, Hugo, 2013, *A Aprendizagem Cooperativa como Ferramenta para A Inclusão*, Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153 Disponível online em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>.
- McLaren, Peter 1993 (2ª Edição), "Schooling as a Ritual Performance", New York, Routledge.
- Ministério da Educação (1989), "Prática Pedagógica – Análise da Situação", Volume I, Lisboa, Gabinete de Estudo e Planeamento GEP.
- Morsink, Johannes, 1999, *The Universal Declaration of Human Rights, Origins, Drafting and Intent*, Filadélfia, University of Pennsylvania Press.
- Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*; Instituto de Inovação Educacional.
- Nickel, James W., 2007, *Making Sense of Human Rights*, Blackwell, Malden, MA e Oxford.
- Pinto, Mário F. de Campos, 2008, *Sobre os Direitos Fundamentais da Educação*, Lisboa, Universidade Católica Editora.
- Slavin, E. Robert, 1983, *Cooperative Learning*, New York, Longman.
- Slavin, K; Sharan, S; Kabjam, S.; Hertz-Lazarowitz, K.; Webb, C. e Scumuck, R., (1985), *Learning to Cooperate, cooperating to learn*, Nova Iorque, Plenum Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). "Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques". Newbury Park, CA: Sage Publications.

Van Hacht, Anne, (1992). *A Escola à Prova da Sociologia*, Trad. Ana Maria Rangel, Lisboa, Instituto Piaget.

Documentos:

Legislação Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.

Ministério da Educação (1986), Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República, I Série, N.º 237.

Relatório de Progresso, Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Escola Inclusiva, criado pelo Despacho n.º 7617/2016, de 8 junho.

ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE ENSEÑANZA PARA DAR RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD EN EL MARCO ESCOLAR ANDALUZ

Francisco Javier García Prieto¹ , Manuel Delgado García²
Francisco José Pozuelos Estrada³

Resumen

Distintos estudios ponen de manifiesto la importancia de las diferentes formas de organización espacial, técnicas y métodos – estrategias - de enseñanza usadas como respuesta para atender a la diversidad en el aula. Conocerlas, analizarlas e incluso cómo se aplican por los especialistas en Pedagogía Terapéutica, supone cuestionarnos la práctica educativa más allá del enfoque inclusivo.

El propósito de esta aportación es analizar las estrategias didácticas utilizadas por los maestros especialistas de Educación Especial en la provincia de Sevilla. Los docentes participantes en el estudio son 49 que corresponden a 49 Centros de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública. La recogida de datos se realizó mediante un enfoque cualitativo con tres fuentes principales de información: entrevistas semiestructuradas, observación participante en el aula y diarios de investigación. En el estudio se planteó un proceso en el que se organizaron distintos momentos o fases, desde el planteamiento del estudio hasta la transferencia y divulgación de informes.

Presentamos los resultados de progreso de una de las dimensiones del estudio, en las que se indican las estrategias y recursos para atender a la diversidad desde el currículum: se observa un gradiente en cuanto a la implementación y funcionalidad en la diversidad de centros y especialistas analizados. La respuesta para atender a la diversidad desde el currículum debe realizarse desde la lógica de la diversidad, no bajo la lógica de la diferencia. Pero la realidad de las prácticas cotidianas indican una dirección divergente a las percepciones que se muestran.

Las conclusiones destacan que no es fácil dirigirse hacia estrategias que fomenten un currículum comprensivo capaz de ser abarcado por todos los escolares, ya que la práctica diaria en el aula está lastrada e influenciada por la presión de las pruebas de evaluación externa, los ranking y la adopción de medidas convencionales de la denominada gramática de la escuela. Así mismo, se revela la necesidad de seguir trabajando en pos de una escuela para todos y todas.

Palabras clave: estrategias de enseñanza; recursos; atención a la diversidad; pedagogía terapéutica.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación , Universidad de Huelva, Correo-e: fjavier.garcia@dedu.uhu.es

² Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

³ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva.

DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Carlos Eduardo Bozzeda Meira¹, Adilson Pereira²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais da avaliação de uma Instituição de Ensino superior - IES a partir da análise elaborada por Estudo de Caso, conhecendo como a IES adotou ações de intervenção física e atitudinais em conformidade aos marcos legais de acessibilidade e inclusão. Investigadas essas bases legais, que refletem a inclusão de alunos com deficiência física e outras necessidades educacionais especiais, a pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, procedeu na aplicação de roteiro de entrevista com os responsáveis da área de gestão do núcleo de acessibilidade e do núcleo pedagógico da IES, objetivando subsidiar a confecção de produto com a finalidade de desenvolver estratégias de inclusão, em que se pressupõem mudanças nos currículos escolares e, principalmente, de comportamento. Para efeito de delimitação de nossa investigação, tratou-se das questões relativas à inclusão de sujeitos com deficiência física e outros que possuem necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. De modo efetivo, a pesquisa visa a elaboração de produto, em função de ser endereçada a um mestrado profissional na área de Ensino, que trata de um manual propositivo que articula metodologias ativas de aprendizagem com a preocupação de desenvolver a aprendizagem significativa junto aos discentes dos cursos da IES (Instituição de Ensino Superior), de modo que possam expressar a inclusão de modo atitudinal.

Palavras-chave: acessibilidade; inclusão; ensino superior.

ABSTRACT

The present paper has the goal of introduce the partial results of the evaluation of an Higher Education Institution – HEI from the analysis made by a Case Study, knowing how the HEI has adopted actions of physical and attitudinal interventions in conformity with the legal frameworks for accessibility and inclusion. Having these legal bases being investigated, which reflect the inclusion of students with physical disabilities and other special educational needs, the research, that has been approved by the Ethics and Research Committee, proceeded in the application of interview script with the people responsible for the management area from the accessibility core and the pedagogical core of the HEI, in order to subsidize a product which goal is to develop inclusion strategies, that presuppose changes in school curricula and, mostly, behavior. In order to delimitate our investigation in, the subject was inclusion of people with physical disabilities and others who have special educational needs in Higher Education. In an effective way, the research aims the elaboration of a product, to be addressed to a professional master's degree in the teaching area, whose subject is a propositive manual that articulates active methodologies of learning with the regard of developing the meaningful learning with the teachers of the HEI (Higher Education Institution) courses, in order to express the inclusion in an attitudinal way.

Keywords: accessibility; inclusion; high education.

¹ Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) carloseduardomeira@gmail.com

² Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) adilsonfaetec@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa aspectos relacionados à problemática da acessibilidade e da inclusão educacional no Ensino Superior, demonstrando de que maneira essa questão ocorre a partir de um estudo de caso. Concepções de inclusão e acessibilidade são, necessariamente, abordadas ao longo de nossa proposta, em que são investigadas as bases legais e diretrizes pedagógicas voltadas para estabelecer normas e parâmetros que refletem a inclusão educativa de alunos portadores de deficiência física e outras necessidades educacionais especiais. Sabemos que os problemas relacionados à inclusão são refletidos por sujeitos variados e que o poder de reivindicação que os sujeitos categorizados como deficientes exercem sobre a esfera pública permitiu avanços nessa área. Atualmente, no Brasil, um marco significativo acerca da inclusão foi expresso na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, Lei 13.146, 2015). Contudo, mesmo com a contribuição das legislações que tratam do problema da inclusão de deficientes, ainda temos uma lacuna relacionada à mudança de comportamento frente ao respeito que se deve a esses sujeitos. Acreditamos que uma possível mudança deve ocorrer, entre outras esferas, do sistema educacional em todos os segmentos do Ensino.

Identificar os sujeitos com deficiência física e outros que possuem necessidades educacionais especiais, com a finalidade de elaborar estratégias de inclusão, pressupõe mudanças nos currículos escolares e, principalmente, de comportamento. Essas mudanças devem permear o sistema educacional como um todo. Para efeito de delimitação de nossa investigação, abordamos as questões relativas à inclusão de sujeitos com deficiência física e outros que possuem necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. Questões relativas ao como atender os diferentes alunos em sala de aula e aquelas sobre a formação que esse aluno deve receber devem ser objeto de reflexão face à cultura já cristalizada de uma educação voltada para o perfil do aluno denominado “normal”. Essa discussão deve ser considerada pelas Instituições de Ensino Superior, local de formação não somente profissional, mas também de formação humana no mais amplo sentido do termo.

No âmbito da implementação de políticas públicas, as Instituições de Ensino Superior possuem papel fundamental na educação inclusiva: “a formação e a capacitação docente impõe-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil/MEC/SEESP, 1998). Assim, inclusão exige ruptura e busca de alternativas, pois todos têm direito de alcançar um nível melhor de escolarização, sobretudo aqueles grupos sociais mais vulneráveis socialmente, entre eles o destaque que propomos trata dos alunos com deficiência, abordando como uma IES (Instituição de Ensino Superior) deve implementar medidas de inclusão, não somente de acessibilidade arquitetônica, mas aquelas relativas à inclusão como atitude construída nos corpos docente e discente.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A necessária relação entre Direito e Educação

Educação Inclusiva é um conceito abrangente, que envolve não somente o processo de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, em todos os seus graus, mas, fundamentalmente, todas as diferenças possíveis entre as pessoas. O tema adquiriu relevo e centralidade nas últimas décadas, exatamente em função do agravamento das

desigualdades e do evidenciamento da escalada de inúmeras formas de discriminação social (FONTES, 1995 p.11).

Abrir as portas da universidade para aqueles que comumente são excluídos deste ambiente demanda alguns cuidados, pois os alunos entram nas instituições; porém, não encontram um local acolhedor, normalmente uma vez lá dentro há pouco para ser oferecido, não existindo condições para acolher as dificuldades físicas ou culturas diferentes destes alunos. Sobre essa questão, Bader Sawaia (2001), nos diz:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (2001, p.09)

A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional à medida que exige uma reorganização das práticas escolares, práticas essas que têm evidenciado a necessidade de adequações curriculares para poder atender às necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Essa reorganização deveria começar na forma como as Instituições de Ensino Superior capacitam seus docentes. Para Libâneo (2008): “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino” (p.27). Nessa linha de raciocínio, Masetto (2003), complementa acerca da prática docente, que “todos os professores querem que seus alunos aprendam, mas nem todos estão atentos a algumas características do processo de aprendizagem” (Masetto, 2003, p.169).

Masetto (2003), define bem a realidade que vivemos. O ofício do professor não se limita apenas a repassar informações para qualificar o indivíduo para uma determinada profissão, o professor tem um papel mais importante que o de confirmar ou não, que o de dizer certo ou errado às perguntas ou respostas do aluno. O professor deve estar ciente às questões que envolvem o seu aluno, principalmente no que cerne as dificuldades e habilidades do mesmo. O cuidado na forma como o conteúdo didático é repassado deve estar em um plano superior ao próprio conteúdo, contribuindo assim com uma melhor aprendizagem por parte do aluno, nas palavras do autor:

Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam, Esse é seu ofício e compromisso. Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. (2003, p.15)

A Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 39 nos diz que a educação conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, desta forma, o docente deve estimular seus alunos para o pensamento reflexivo, pois os profissionais também devem se comprometer com a formação pessoal de seus discentes. Destarte, a educação faz parte dos direitos fundamentais do homem, das necessidades básicas de todos, conforme é estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), nos itens 1, 2 e 3 do art. 26, senão, vejamos:

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

No Brasil, a educação está positivada em nossa magna carta, em seu artigo 205, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, portanto um Direito Social, inserida nos Direitos Fundamentais, *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como se observa, a educação é para todos, incluindo o aluno com algum tipo de deficiência física ou outras necessidades educacionais especiais. Educação como um direito social demanda o exercício de outros direitos para ser efetivada na rotina destes alunos, a acessibilidade é um deles, direito constitucional de suma importância para efetivação da inclusão escolar.

Portanto existe aparo legal no que tange à obrigação das escolas em receber esses alunos, porém o acolhimento não deve ser apenas formal, para cumprir com a obrigação legal, o aluno com deficiência deve ter condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades.

Neste viés, o professor para conduzir com competência o processo de ensino aprendizagem, deverá ter uma sedimentada base teórica associada à sua prática docente. O educador Paulo Freire (1996) completa o raciocínio:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela

segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.
(FREIRE 1996 p. 45)

Ainda existem divergências sobre como tornar viável a inclusão, seja do ponto de vista econômico ou político, desta forma o trabalho será fundamentado sobre a ótica dos direitos humanos e nos valores morais. Os direitos humanos são a base de fundamentação de vários autores para promover a igualdade de oportunidades. Diversificar a população escolar pressupõe tratamento diferenciado aos alunos diferentes, criando igualdade de oportunidades aos incluídos o sistema educacional. Contudo, o desafio a ser transposto não se restringe ao campo da construção de legislações, pois sabemos que o não reconhecimento de direitos implica em hábito, o que nos indica que haveria uma cultura cristalizada no seio social que teria dificuldades em reconhecer os direitos das pessoas com deficiência.

Por todo o exposto até aqui, a discussão aponta que a mudança de comportamento frente às pessoas com deficiência deve partir, dentre outros agentes, daqueles que atuam no sistema educacional, pois de acordo com Carlos Skliar:

A deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A Deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade. (1999, p.18)

Os registros cotidianos visualizam o desrespeito àquelas normas básicas relativas aos direitos desses sujeitos. Por exemplo, as vagas de estacionamento reservadas a deficientes físicos são, hodiernamente, ocupadas por outros. Há inúmeros outros exemplos, no trato da acessibilidade e da inclusão. Assim, nos parece relevante abordar a questão atitudinal, já que essa seria promotora de mudanças significativas acerca da representação que construímos sobre as pessoas com deficiências.

ANÁLISE DE UMA IES: O Núcleo de Acessibilidade como ferramenta de Inclusão de alunos com deficiência o Ensino Superior.

Existem avanços significativos nos últimos 10 anos em virtude das políticas públicas de inclusão criando uma tendência de solidificação da cultura inclusiva no cenário educacional brasileiro, exigindo a construção de um novo referencial de Ensino para afirmar essa democratização. A adequação das escolas à recepção de todos os alunos, de modo geral, ainda está em processo, muito embora as legislações pertinentes a essa matéria já tenham estabelecidos prazos que foram esgotados e os processos de avaliação do INEP-MEC, no caso das Instituições de Ensino Superior – IES, tenham transformado a acessibilidade em requisito legal, sem o que a IES sequer pode funcionar legalmente.

No caso de nossa pesquisa, ela faz parte dos estudos integrados à elaboração de produto do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente – MECSMA – do Centro Universitário de Volta Redonda e é um estudo integrado a outros trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa de Inclusão e Diversidade. Bem, a referida IES possui o Núcleo de Acessibilidade e o Setor Pedagógico Institucional. O

primeiro, viabiliza mudanças arquitetônicas na instituição, com vistas à inclusão de pessoas com deficiência, tendo também como desafio a inclusão desenvolvida de modo atitudinal na IES e o Setor Pedagógico Institucional (SPI), possui pedagogas que atuam junto aos discentes e o corpo social da IES, mapeando e projetando ações em função das necessárias transformações pelas quais devem passar as instituições. A escolha da IES se deu porque os dados relativos à inclusão de Pessoas com Deficiência – PcD, na Educação Superior da região sul fluminense, interior do Estado do Rio de Janeiro – Brasil, produziu significativo aumento no período entre 2008 a 2016. Tendo em vista que a região em que se localiza a IES é composta de 16 cidades, a pesquisa se restringiu à cidade de Volta Redonda, por ser o município com 261 mil habitantes, representando 25% da população total da região. A escolha do Centro Universitário de Volta Redonda, se deu em função de ser considerada instituição representativa da região pois, dentre o conjunto de instituições, atende a 35% do contingente de estudantes universitários dessa área territorial.

A análise referente ao processo de acolhimento dos alunos PcD teve como base as entrevistas coletadas junto aos responsáveis pelo Núcleo de Acessibilidade e o Setor Pedagógico Institucional, em que se analisou as mudanças ocorridas na legislação acerca da inclusão de Pcd na Educação Básica e Superior nos últimos 10 anos e como essas impactaram a amostra representativa de nosso estudo no período de 2008 a 2016, verificando que a IES (Instituição de Ensino Superior) passou a atender um número expressivo de alunos declarados PcD, saindo de apenas 2 alunos, atendidos em 2008, para 114 alunos PcD atendidos em 2016, representando significativa evolução do acesso de PcD no Ensino Superior em relação às dificuldades de acesso e permanência em períodos anteriores. As conclusões das análises dos dados, possibilitam visibilidade desse grupo social na atuação de várias áreas profissional.

O Núcleo de Acessibilidade, desde a sua criação, tem realizado intervenções principalmente na parte física da instituição, adequando e construindo acessos, colocando sinalizações, adequando ao máximo para atender a NBR 90/50 para acolher e dar acesso ao ambiente universitário. O Núcleo delimitou três macro-eixos que foram o procedimental, o atitudinal e o arquitetônico.

Diferente de outros centros universitários, o UniFOA possui uma clínica Policlínica com ambulatório de medicina e nutrição, além de uma clínica odontológica, assim o núcleo não objetiva apenas o público acadêmico, mas a sociedade em geral que frequenta o campus, e as PNE estão presente e precisam ter a tranquilidade de ir e vir. A parte arquitetônica é cara e é crescente, necessita de recursos e os recursos são finitos, logo o planejamento é essencial para atingir os objetivos.

O campus é um microambiente urbano com todos os conflitos, inclusive no que tange a acessibilidade, há uma população discente de aproximadamente 7.000 mil e uma população administrativa e de professores no entorno de 1.000 pessoas, além da população que frequenta diariamente o campus para ser atendida nas clínicas.

O Coordenador do Núcleo de Acessibilidade, em sua entrevista, aponta que o primeiro passo do núcleo foi dar acessibilidade de locomoção dentro dos 6 campi que o UniFOA possui para depois atingir a questão atitudinal. Segundo ele, não basta atender às exigências técnicas que a legislação impõe, deve-se desenvolver sensibilidade para as necessidades de quem utiliza os campi, pois nem tudo está nas normas.

Paralelo às intervenções físicas já ocorrem encontros com funcionários da IES, em que o núcleo de acessibilidade analisa os problemas relativos à acessibilidade na IES. A IES possui equipamentos para facilitar a vida dos acadêmicos com algum tipo

de deficiência, como o DOSVOX, que se destina a facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores, através de seu uso é possível observar um aumento muito significativo no índice de independência e motivação das pessoas com deficiência visual, tanto no estudo, trabalho ou interação com outras pessoas. Há também softwares de libras para facilitar a comunicação entre o professor e o aluno

A análise das entrevistas verificou que existe um processo de conhecimento sendo construído, já que a atuação do Núcleo de Acessibilidade que, se norteava por parâmetros legais, compreende, no momento que, para além dos parâmetros legais, existe um aprendizado sendo construído junto com os alunos com deficiência, e isso tem refletido como amadurecimento institucional na acolhida de pessoas com deficiência. A análise das entrevistas demonstrou que esse entendimento se alinha àquele da coordenação do Setor Pedagógico da IES, que é responsável pelo primeiro acolhimento desses estudantes e os acompanha até o final de sua estadia acadêmica: o acompanhamento se inicia na inscrição para o vestibular, onde o aluno com algum tipo de deficiência pode requerer atendimento especial. Sendo aprovados no vestibular e retificando a matrícula, o aluno que se declara com alguma deficiência, em conformidade àquele que o Ministério da Educação e Cultura - MEC reconhece como oficiais, exigindo por parte da IES que ela ofereça apoio e acessibilidade. Contudo, a análise documental, verificou que a IES oferece a oportunidade que o discente declare outra deficiência que não conste no rol reconhecido pelo MEC; ainda assim, a IES deverá acolher esse discente, como por exemplo, transtornos emocionais, síndrome do pânico, depressão, transtorno bipolar, e outras patologias que o discente reconheça como limitadora de sua atuação na IES. Reiteramos que a IES não oferece serviço psicoterápico, mas o núcleo, por meio dos psicólogos, proporciona acolhimento para auxiliar esses discentes na jornada acadêmica.

Após a declaração do aluno dizendo que tem alguma deficiência ele é convocado a comparecer ao núcleo e presta esclarecimentos do que realmente precisa, quando o aluno não comparece ele assina um termo, declarando que não necessita de atendimento especial, pois há muitos alunos que não querem ser reconhecidos como PNE, afirmou na entrevista a coordenação.

Ao ser questionada sobre o motivo destes alunos não procurarem o núcleo a coordenação informou que eles não querem ingressar com o estigma de ser uma pessoa com algum tipo de deficiência, o discente teria a tendência de disfarçar isso e, em alguns casos, consegue, mas o núcleo tem percebido que em algum momento da vida acadêmica esse aluno volta a procurar o núcleo, pois percebe que está sendo prejudicado, que começa a ficar muito difícil acompanhar a vida acadêmica com o rendimento idêntico aos demais, assim ele vem pedir ajuda e o núcleo fornece o apoio que ele precisa.

A pesquisa verificou que a IES não possui histórico acerca da realidade que o aluno tinha antes de ingressar na universidade. Assim, é compreensível que ele não queira ser reconhecido como PNE para não ser discriminado.

Porém, a entrevista revelou que o grande problema que a coordenação do Setor Pedagógico da IES destaca a ser enfrentado é o que se refere à formação dos profissionais de educação, que seria marcada pela inexperiência no trato de discentes com deficiência: “eles não têm convívio social, então eles não trazem para sua experiência de vida, o convívio com outras pessoas com deficiência e, mesmo os que têm experiência com pessoas com deficiência, ainda assim, não sabem como ensinar esse tipo de aluno, o que significa ser oportunidade para essa descoberta.

Para minimizar este problema o núcleo tem adotado algumas posturas, como o desenvolvimento de cartilhas que descreva cada uma das deficiências em que o MEC exige o acolhimento, nas palavras da coordenação: “Precisa da experiência, precisa “desestigmatizar”. A coordenação reconhece que mesmo que o discente esteja classificado em um tipo de deficiência na qual existem outros discentes com a mesma deficiência, ainda assim, esse discente é único, já que teria suas próprias peculiaridades.

Um exemplo estaria em alunos com deficiência auditiva, que têm o maior número de alunos, mesmo com grau idêntico de deficiência, ainda assim, eles são diferentes, eles precisam como adaptação e como acolhimento um tratamento diferenciado. Contudo, os alunos com deficiência partilham de coisas comuns e, nessa perspectiva, uma cartilha, por exemplo, um treinamento, uma capacitação pode ser excelente oportunidade de preparação para sensibilizar o corpo social da IES no trato das pessoas com deficiência.

O novo, diferente, o desconhecido pode ser um desafio mas também pode ser uma ameaça para o professor, alguns não querem produzir uma avaliação diferenciada, mudar o critério de avaliação, pois acreditam que se sentem expostos. O núcleo analisa a ementa da disciplina, o conteúdo, como as aulas são preparadas e, na IES estudada, por meio de estatística interna, em cerca de 30% dos professores foi necessária uma abordagem mais direta sobre como lidar com o discente com deficiência e, verificou-se que após essa abordagem, a resistência do docente no trato de discentes com deficiência, diminui, e, verificou-se que quando o docente percebe que sua acolhida está fazendo a diferença na vida do aluno, ele se interessa mais, alguns fazem cursos de libras para melhorar a comunicação, inclusive a IES criou um curso de libras para os professores e vários já realizaram a inscrição, bem como funcionários da administração e das cantinas inscritos também.

Mas apesar de todo o esforço a coordenação também reconhece que “não se pode obrigar os professores, já que o setor seria limitado para atender os quase 500 professores da IES. Assim, privilegia-se o atendimento aos docentes que procuram o setor a partir dos problemas que teriam vivenciado.

Outro ponto destacado pelo núcleo é do grande número de alunos com déficit cognitivo, o que muita das vezes inviabilizaria a conclusão do curso: “eles ingressam no primeiro ano, no primeiro período, encorajados, depois percebem que não vão dar conta, ai reprovam uma, duas, três vezes, e continuam e, às vezes, são muito encorajados pelos professores, pelos colegas, mas a deficiência cognitiva, a deficiência mental, é muito mais do que dificuldade de aprender, ela incapacidade de abstrair, de gerar conceitos, de solucionar problemas, de identificar o que se deve fazer, então é uma complexidade que eles não alcançam e ai, o que se poderá dizer a eles: não você não pode, você não vai conseguir, desista e vá fazer outra coisa.

Na IES a coordenação ressalta que dois casos, especificamente, marcaram muito, pois acompanhou de perto o sofrimento do aluno e da família de reconhecer que não conseguiria terminar a graduação: “é perverso você dizer só depende de você, do seu esforço, estude que você consegue e a realidade (de verdade) não é assim”.

Todos nós possuímos limitações, temos que ter a consciência de até onde podemos ir, podemos ir nessa direção, mas há outras em que podemos ir mais além, que não temos tanta limitação, o ensino superior não é, como vemos no cotidiano do trabalho, para todos, completa a coordenação do Serviço de Apoio Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa verificou que, muito embora as conquistas e direitos das pessoas com necessidades especiais, no contexto da educação superior, têm se ampliado. Embora isso seja uma perspectiva positiva, ainda se configura longe do ideal, pois existe a necessidade da ampliação desse debate para que outros segmentos sociais possam participar, fornecendo sua contribuição.

O resultado das entrevistas revelou, como análise, que não basta a adequação dos espaços de ensino para que a inclusão escolar ocorra, é preciso que haja, igualmente, as adequações nos recursos pedagógicos e a capacitação do corpo docente e gestor. Considerando que a acessibilidade não se refere apenas à estrutura física de uma IES, pois envolve também transporte, recursos didáticos e tecnológicos, ainda há muito que avançar e, esse avanço, deve ser feito por toda a sociedade e a IES devem se colocar como mediadoras deste processo.

Portanto, vivenciamos uma verdadeira transformação paradigmática, fazendo-nos acreditar que a inclusão, no ensino superior, é uma realidade que se consolida a cada dia e que há muito ainda a ser feito, sobretudo a partir de pesquisas que propiciem melhor conhecimento da realidade prática vivenciada pelos docentes com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Awaia, B. B. (2001); *As Artimanhas da Exclusão- análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2a ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 8 nov. 2015.
- Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- Brasil. (2008). *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2015.
- Brasil. (2015). *Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- Dale, G. A. (1996). Existencial phenomenology: emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research. *The sport Psychologist*, 10, p. 307-321.
- Fontes, Virgínia (1996); *Capitalsimo, Exclusões e Inclusão Forçada*, Tempo, Rio de Janeiro, vol. 2, n 3, p. 34-58.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Libaneo, José Carlos (2008). Didática. 28ª reimpressão, Editora Cortez, (Coleção Magistério. Série formação do professor); São Paulo.
- Manzini, E. J. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada*. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.;
- Manzini, E. J. (1991). *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. OMOTE; S. (2003). (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel. P. 11-25.
- Massetto, M.T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, summus editorial.

- Organização das Nações Unidas - ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. United Nation Information, 1948. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.
- Organização das Nações Unidas - ONU. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de novembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2015.
- Selltiz, Claire et all (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2 ed. São Paulo: EPU.
- Skliar, Carlos (1999). *A Invenção e a Exclusão da Alteridade "Deficiente" a partir dos Significados da Normalidade*, Educação & Realidade p. 15-32.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

INTERVIR PRECOCEMENTE: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

Sónia Raquel Seixas¹

Resumo

Como área de conhecimento privilegiada, as neurociências debruçam-se sobre o estudo do sistema nervoso desde o seu funcionamento neuronal até ao comportamento. Ao compreender o desenvolvimento e funcionamento do cérebro, ao procurar explicar como atuam milhões de células nervosas no encéfalo, procura também compreender como este sistema neuronal é influenciado pelo meio ambiente, pelo comportamento de outras pessoas e pela relação humana. É precisamente neste último aspeto que residem as imensas possibilidades de articulação com a Intervenção Precoce.

Sabendo que *“A estrutura e a função do cérebro em desenvolvimento são determinadas pelo modo como as experiências, especialmente no cerne das relações interpessoais, moldam a maturação geneticamente programada do sistema nervoso”* (Siegel, 2004, 18), procuramos, como principal objetivo desta comunicação, proporcionar alguns conhecimentos que permitam a compreensão das relações entre o desenvolvimento estrutural e funcional do cérebro humano, com particular ênfase no papel que a qualidade do ambiente envolvente desempenha. Pretende-se igualmente sensibilizar para a importância das vivências precoces no neurodesenvolvimento da criança e, simultaneamente, salientar o papel e a qualidade das relações precoces, no desenvolvimento infantil, salientando os contributos neurobiológicos para o feto e bebé, decorrentes de uma relação de qualidade com os seus cuidadores.

De forma mais específica, procura-se ainda, refletir sobre as dimensões biológicas e ambientais presentes e influentes no desenvolvimento cerebral, em particular nas primeiras idades. Ao abordarmos estas questões, esperamos poder sensibilizar pais, educadores e profissionais, para a importância de uma referência precoce, e de um diagnóstico atempado para uma intervenção precoce mais adequada e eficiente, compreendendo os fatores de vulnerabilidade que colocam em risco o percurso desenvolvimental.

Palavras-chave: intervenção precoce, neurodesenvolvimento, vinculação, relações precoces.

¹ Doutorada pela Universidade de Coimbra, área de Psicologia Pedagógica; Licenciada em Antropologia Social; Licenciada em Psicologia Educacional; Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Santarém e Coordenadora do Curso de Formação Especializada em Intervenção Precoce na Infância na mesma instituição. sonia.seixas@ese.ipsantarem.pt

CIF-CJ: CATEGORIAS-CHAVE NA AVALIAÇÃO ESPECIALIZADA DE ALUNOS COM DISLEXIA

Sandra Gonçalves Correia¹, Carolina Sousa², Margarita Córdoba Pérez³

Resumo

No âmbito do Doutoramento em Educação na Sociedade Multicultural, da Universidade de Huelva, com o objetivo de apurar as categorias-chave da CIF-CJ escolhidas para avaliar alunos com dislexia, realizámos um estudo com 42 docentes de Educação Especial (EE) e quatro psicólogos.

A recolha de dados foi efetuada em contexto de formação contínua de professores, aquando da realização de duas oficinas de formação, em momentos diferentes do mesmo ano letivo. Mediante a apresentação de um caso ficcionado de um aluno disléxico, foi-lhes pedido que escolhessem as (sub)categorias que deveriam constar no roteiro de avaliação, ou seja, aquelas que seriam avaliadas pela equipa pluridisciplinar.

Os professores dividiram-se, então, em oito grupos e elaboraram os roteiros de avaliação, onde constavam as *checklists* com as (sub)categorias selecionadas. Optaram, maioritariamente, por uma avaliação de 2.º nível.

Os resultados da análise documental dos roteiros, com recurso à estatística descritiva, permitiram apurar dez (sub)categorias-chave, três nas funções do corpo, mais especificamente nas mentais (intelectuais, perceção e da linguagem), três na atividade e participação, duas na aprendizagem e aplicação de conhecimentos (ler e escrever) e uma nas tarefas e exigências gerais (lidar com o stress e outras exigências psicológicas), e quatro nos fatores ambientais, uma no ambiente físico (produtos e tecnologias para a educação) e três no ambiente social (família próxima, profissionais de saúde e outros profissionais).

Em síntese, dado o número de disléxicos existentes nas escolas, consideramos que o apuramento destas (sub)categorias-chave contribuirá para agilizar todo o processo e, consequentemente, permitirá planificar uma intervenção mais adequada/concertada.

Palavras-chave: avaliação especializada, CIF-CJ, dislexia.

Abstract

As part of the PhD in Education in Multicultural Society at the University of Huelva, with the objective of ascertaining the key categories of the ICF-CY chosen to evaluate students with dyslexia, we carried out a study with 42 Special Education teachers and four psychologists.

Data were collected from continuous teacher training, during two training workshops at different times of the same school year. Upon presentation of a fictional case of a dyslexic student, the respondents were asked to choose the (sub)categories that should be included in the assessment form, that is, those that would be assessed by the multidisciplinary team.

Teachers then split into eight groups and developed the assessment forms, which included the checklists with the selected (sub)categories. They opted, mainly, for a second level evaluation. The results of documentary analysis of the assessment forms, using descriptive statistics, allowed for ten key (sub)categories to be identified: three regarding bodily functions, more specifically mental functions (intellectual, perceptual and language); three regarding activity and participation – two in the learning and application of knowledge (reading and writing) and one in general tasks

¹ Universidade de Huelva, sandralvescorreia@gmail.com (Espanha)

² Universidade do Algarve, csousa@ualg.pt (Portugal)

³ Universidade de Huelva, cordoba@dedu.uhu.es (Espanha)

and requirements (dealing with stress and other psychological demands); and four regarding environmental factors – one in the physical environment (educational products and technology) and three in the social environment (close family, health professionals and other professionals).

In summary, given the number of dyslexics in schools, we believe that the identification of key (sub)categories for specialized assessment will help to streamline the whole process and, consequently, will allow for a more adequate/concerted intervention.

Keywords: specialized assessment, ICF-CY, dyslexia.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos assistido a alterações significativas na EE, fruto de um manancial de legislação recente, designadamente o DL n.º 3/2008 e o DL n.º 281/2009, que, forçosamente, se repercute nas práticas docentes, sobretudo no que diz respeito à avaliação de alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE). A entrada em vigor destes normativos trouxe para o cenário educativo português a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ) como um referencial teórico para a avaliação especializada de alunos. Assim, tendo por base esta avaliação, que é efetuada por uma equipa pluridisciplinar, os alunos que revelam acentuadas dificuldades em vários domínios de vida, decorrentes de défices funcionais ou estruturais, passam a constituir o grupo-alvo da EE.

A aplicação da CIF-CJ na avaliação especializada não foi consensual, tendo surgido, nos meios escolar e académico, algumas vozes dissonantes que se prendem, essencialmente, com a falta de formação dos docentes e de outros técnicos e também com o facto de se tratar de um documento da saúde. Dessarte, tendo por base a constatação crítica da realidade que se vive hodiernamente nas escolas, no que se refere à aplicação do referencial teórico da CIF-CJ, pareceu-nos pertinente aprofundar esse conhecimento, com vista a uma utilização mais prática e funcional da metodologia de avaliação que lhe está subjacente.

O estudo apresentado neste artigo faz parte de uma investigação mais alargada, no âmbito do Doutoramento em Educação na Sociedade Multicultural, da Universidade de Huelva, que visa conhecer as perceções dos docentes de EE acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEE, bem como o modo como passam dos resultados da avaliação para o planeamento da intervenção. Neste sentido, um dos objetivos específicos traçados foi verificar se, perante o mesmo caso, os docentes convergiam num perfil de funcionalidade idêntico, numa primeira fase, na escolha das (sub)categorias a avaliar, e, numa segunda fase, na qualificação das mesmas.

Neste estudo, inserido no eixo temático “Inclusão na sala de aula - avaliação educativa”, cingir-nos-emos apenas ao primeiro momento do processo de avaliação, ou seja, à escolha dos códigos alfanuméricos. Assim sendo, pretendemos dar a conhecer as (sub)categorias-chave da CIF-CJ utilizadas na avaliação de alunos com dislexia (défice fonológico).

A escolha da dislexia como tema para apuramento de códigos-chave da CIF-CJ prendeu-se com a existência, nas escolas e agrupamentos, de um grande número de crianças e jovens disléxicos. Um estudo recente, levado a cabo por Vale, Sucena e Viana (2011), em que foram avaliadas 1460 crianças dos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, revelou uma percentagem de 5,4% de crianças com dislexia, valor

semelhante a intervalos de prevalência divulgados noutros países (Moll & Landerl, 2009; Snowling, 2008, citados por Vale et al., 2011).

Considerando a necessidade de conceptualizar o estudo, começaremos por abordar, de forma breve, a CIF-CJ, em particular o modelo biopsicossocial que a sustenta, seguindo-se uma caracterização do conceito e das características principais da dislexia; depois, passaremos à metodologia, à apresentação dos resultados e, por último, às considerações finais.

CIF-CJ: APRESENTAÇÃO, OBJETIVOS E PROPRIEDADES

A CIF-CJ é uma classificação, pertencente à "família" das classificações internacionais desenvolvidas pela OMS, que proporciona um sistema para a codificação de uma ampla gama de informações sobre estados de saúde, designadamente no campo da funcionalidade e da incapacidade, socorrendo-se, para tal, de uma linguagem comum e padronizada que possibilita a comunicação sobre saúde, de modo universal, entre várias disciplinas e ciências. Foi criada para ser usada em conjunto com a CID-10 (Classificação Internacional de Doenças, décima revisão), outra classificação internacional da OMS, que fornece uma estrutura de base etiológica, havendo, por isso, complementaridade entre as duas. Por conseguinte, a CID-10 é o ponto de partida, já que fornece o diagnóstico da doença ou perturbação, e a CIF-CJ complementa esse diagnóstico com informações adicionais acerca da funcionalidade. Esta visão integrada traduz uma representação global e indicativa da saúde das pessoas, revelando-se de grande utilidade quando é necessário tomar decisões em diferentes domínios (WHO, 2007).

Os principais objetivos da CIF-CJ incluem: a unificação e a padronização da linguagem; a constituição de uma base científica para o enquadramento e o estudo dos determinantes da saúde; o estabelecimento de uma linguagem comum; a partilha e a comparação de dados entre países, áreas científicas e serviços; a esquematização da informação, em termos de organização e de codificação. Estes objetivos encontram-se interligados, dada a necessidade de construção de um sistema funcional, útil e suscetível de aplicação universal, por diferentes utilizadores, nomeadamente nas políticas de saúde e de educação. Em síntese, A CIF-CJ possui as seguintes propriedades: universalidade (aplica-se a todos os indivíduos); funcionalidade (considera o que o indivíduo é capaz de fazer, não se restringindo à incapacidade); transdisciplinaridade (faz convergir várias áreas científicas); e interatividade (interação da pessoa com o meio) (WHO, 2007).

A CIF-CJ, sendo uma classificação, não estabelece *per se* um modelo de "processo" de funcionalidade e de incapacidade, embora possa ser usada para o descrever. Provendo os meios para a descrição dos distintos construtos e domínios, ela permite, na qualidade de processo interativo e gradual, fazer uma abordagem multidimensional da funcionalidade e da incapacidade (WHO, 2007). Nesta perspetiva, a CIF-CJ pode ser encarada como uma linguagem universal, que vai possibilitar aos seus utilizadores, independentemente da sua área científica de origem, organizar a informação de um modo mais acessível a todos (WHO, 2007).

Concedendo um maior realce à interação criança/meio, numa perspetiva holística de bem-estar biopsicossocial (Vale, 2009), a CIF-CJ introduziu igualmente o conceito de Funcionalidade, que abrange as Funções do Corpo, as Atividades e Participação e os Fatores Contextuais. A classificação das Funções e Estruturas do Corpo foi

concebida para ser utilizada conjuntamente com as categorias das Atividades e Participação, considerando a influência do ambiente físico, social e atitudinal. A interação entre as várias componentes traduz uma abordagem sistêmica, ecológica e interdisciplinar da compreensão do funcionamento humano, o que reclama a implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os vários intervenientes no processo de avaliação/intervenção (WHO, 2007).

A classificação encontra-se dividida em duas partes: a Funcionalidade e Incapacidade e os Fatores Contextuais, incluindo cada uma delas duas componentes. Da primeira componente, Funcionalidade e Incapacidade, fazem parte o Corpo, que contempla duas classificações, uma para as funções dos sistemas orgânicos e outra para as estruturas anatómicas correspondentes, e as Atividades e Participação, ou seja, os domínios que indicam os aspetos da funcionalidade, quer na perspetiva individual quer na social. Da segunda componente, Fatores Contextuais, fazem parte os Fatores Ambientais, estruturados de forma sequencial, partindo do ambiente particular para o ambiente geral (influências extrínsecas), e os Fatores Pessoais, que são os únicos que não se encontram listados (influências intrínsecas), tal é a variedade sociocultural que podem assumir (WHO, 2007).

As componentes de Funcionalidade e de Incapacidade são usadas para indicar a existência de problemas, incapacidades, limitações nas atividades ou restrições de participação, designados deficiências e dificuldades. Além disso, também podem ser usadas para apontar aspetos neutros da saúde, designados pelo termo funcionalidade. Estas componentes são analisadas mediante três constructos separados, conquanto relacionados, os quais são operacionalizados com o uso de qualificadores (WHO, 2007). A CIF-CJ emerge da assimilação de dois modelos opostos que suportam a sua armadura conceptual, o “modelo médico”, que concebe a incapacidade como um problema do indivíduo, e o “modelo social”, que considera a incapacidade como um problema criado pela sociedade. No primeiro, o indivíduo precisa de se adaptar à sua nova condição e requer assistência médica individual; no segundo, a incapacidade é encarada como um problema criado pela sociedade e a ênfase é dada à sua plena integração nessa mesma sociedade (WHO, 2007). Esta nova abordagem denomina-se “biopsicossocial”, porquanto entende “o ser humano como um todo, isto é, o resultado da interação entre fatores intrínsecos (funções e estruturas do corpo) e a influência do contexto em que está inserido (a nível ambiental e pessoal)” (Correia, 2012, p. 24). O modelo biopsicossocial incorpora as três dimensões, a biomédica, a individual e a social, configurando um avanço nos debates relacionados com as questões da deficiência e, concomitantemente, marca uma rutura com a perspetiva biomédica, em que se considera somente a etiologia da doença/disfunção (Manso, 2010). Com efeito, trata-se de uma demanda ideológica que impõe mudanças profundas na sociedade, transfigurando-se, na esfera política, numa questão de direitos humanos (WHO, 2007).

DISLEXIA: DA DEFINIÇÃO DO CONCEITO À CARACTERIZAÇÃO

Embora a definição de dislexia não seja consensual nem universal, tentaremos clarificar o conceito recorrendo a autores consagrados na literatura científica.

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia (citada por Hennigh, 2003) definiu a dislexia como:

Uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, independentemente da instrução convencional, da inteligência normal e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais que são, frequentemente, de origem constitucional.

Para Hennigh (2003), a dislexia é, acima de tudo, uma dificuldade recorrente em processar informação de origem fonológica, ideia corroborada por Teles (2004), que explica o déficit fonológico como uma dificuldade na discriminação e no processamento dos sons da linguagem, isto é, “a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas.” (p. 5). Por outras palavras, a leitura agrega dois processos cognitivos diferenciados e indissociáveis: a descodificação grafofonémica e a compreensão das mensagens escritas.

A leitura, numa primeira fase, exige que o indivíduo seja capaz de descodificar e, numa segunda fase, requer que ele compreenda o que descodificou. Assim, de acordo com Shaywitz (2008), o déficit fonológico impede unicamente a descodificação, o que significa que não existe qualquer comprometimento nas capacidades cognitivas superiores necessárias à compreensão: o discurso (encadeamento das frases); a sintaxe (estrutura gramatical); e a semântica (significado das palavras e vocabulário). Neste sentido, como a leitura e a escrita se repercutem, de modo transversal e continuado, em todas as áreas académicas, a existência de dislexia compromete o desempenho dos alunos, ideia reforçada por Teles (2004), quando indica a leitura como a chave que permite aceder a todos os outros saberes.

Davis (2010) sugere, na primeira pessoa, tendo ele lutado com as dificuldades inerentes à condição de disléxico, um novo conceito de dislexia: “a mãe de todas as perturbações de aprendizagem” (p. 9). No seu entender, as pessoas disléxicas possuem talentos especiais, sendo de destacar a perspicácia, a curiosidade e a intuição, ferramentas fundamentais para ultrapassar as adversidades decorrentes do déficit fonológico. Assim, a dislexia configura uma espécie de desnorтеio relativamente aos símbolos, originado por uma aptidão cognitiva, que tende a substituir perceções sensoriais normais por conceitos, traduzindo-se em dificuldades na leitura, na escrita e, por vezes, até na fala.

Por sua vez, a *International Dyslexia Association* (IDA) esclarece o conceito desta forma:

A dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades na correção e/ou fluência no reconhecimento de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem, que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente, podem surgir dificuldades de compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida que podem impedir a expansão do vocabulário e de conhecimentos gerais. (Sítio da International Dyslexia Association, 2002, tradução e sublinhado nossos)

Selikowitz (2010) apresenta-nos uma visão mais abrangente da dislexia, que denomina dificuldade de aprendizagem específica, referindo-se concretamente a uma “perturbação inesperada e inexplicada que ocorre numa criança de inteligência média ou acima da média, caracterizada por um atraso significativo numa ou mais áreas de aprendizagem” (p. 16).

Recentemente, em 2013, o DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), incluiu a dislexia nas perturbações específicas de aprendizagem, estabelecendo como critérios de diagnóstico:

A) Dificuldades na aprendizagem e no uso de competências académicas; B) As competências académicas afetadas são significativamente inferiores às expectáveis para a idade cronológica do indivíduo, causando interferências consideráveis nas atividades quotidianas; C) As dificuldades iniciam-se na idade escolar, mas só se manifestam inteiramente quando as capacidades do indivíduo são levadas ao limite; D) As dificuldades não se explicam por deficiência intelectual, deficiência visual ou auditiva não corrigida, outras desordens neurológicas ou mentais, falta de proficiência linguística ou ensino inadequado.

Em síntese, todas as definições de dislexia apresentam um denominador comum: os disléxicos são maus leitores, denunciam dificuldades na interpretação do código escrito e na ortografia; no entanto estas dificuldades não decorrem de défice intelectual, verificando-se, na maioria das vezes, em indivíduos com inteligência média ou acima da média, a quem são proporcionadas condições económicas, sociais e culturais favoráveis à aprendizagem.

METODOLOGIA

Considerando os objetivos que norteiam o estudo e a natureza dos fenómenos, estamos perante o paradigma qualitativo (Almeida & Freire, 2008). Neste sentido, foi selecionada a técnica de análise documental, recorrendo-se à criação de um instrumento específico para a recolha de dados, que designámos “Grelha ADR”. Esta grelha, que contempla a distribuição das (sub)categorias escolhidas pelos oito grupos pelos quatro domínios da CIF-CJ, destinou-se a compilar os códigos alfanuméricos constantes nos roteiros de avaliação. Posteriormente, com recurso a técnicas quantitativas, os códigos escolhidos foram tratados estatisticamente, com vista à obtenção das categorias-chave na avaliação especializada de alunos disléxicos.

A análise documental é uma atividade sistemática e planificada que consiste em analisar documentos escritos, dos quais podemos retirar informação valiosa. Aporta uma série de vantagens que se prendem com a quantidade de informação que permite obter e a credibilidade que lhe é atribuída, pois os documentos não estão sujeitos às distorções de memória (Sabariego, Massot & Dorio, 2014; Sousa, 2009).

Participantes

Através da análise da tabela 1 podemos constatar que o sexo feminino é o mais representado, com 35 docentes para 7 do sexo masculino; quanto à idade dos professores, apenas 2 se situam na faixa etária acima dos 50 anos, estando os restantes 40 distribuídos, sem grande discrepância, pelos grupos de 31 a 40 anos e de 41 a 50 anos, com uma certa predominância neste último, com 22 indivíduos, metade do total mais 1, versus 18 na faixa anterior; no que toca às habilitações académicas, somente 5

docentes foram mais além da licenciatura, tendo obtido o grau de mestre; no que se refere ao tempo total na docência, o grupo intermédio (de 11 a 20 anos) é o que apresenta mais sujeitos, 19, sendo apenas 9 os professores com mais de 20 anos de serviço; quando se trata do tempo dedicado à EE, volta a haver uma maior concentração no grupo central, 50% dos docentes, cabendo apenas 5 indivíduos na faixa superior; no que diz respeito à situação profissional, o grupo dos professores do quadro de escola ou de agrupamento é o mais representado, com metade dos participantes (21), acontecendo o inverso com o agregado de professores contratados, que se faz representar por 8 docentes.

Tabela 1. Caracterização dos professores

Sexo		Idade (em anos)			Habilitações Académicas		Tempo de Serviço Total (em anos)			Tempo de Serviço em EE (em anos)			Situação Profissional		
F	M	3	4	5	Licenciatur a	Mestrad o	0	1	2	0	1	2	C	QZ P	QA/Q E
		1	1	1			1	1	1	1					
		a	a	a			1	a	a	1	a	a			
		4	5	6			0	2	3	0	2	3			
		0	0	0			0	0	0	0	0				
3	7	1	2	2	37	5	1	1	9	1	2	5	8	13	21
5		8	2				4	9		6	1				

C – professores contratados; QZP – professores do quadro zona pedagógica; QA/QE – professores do quadro de agrupamento ou do quadro de escola.

Uma leitura atenta da tabela 2 permite-nos observar que os 4 psicólogos se distribuem equitativamente pelos dois sexos; quanto à idade, a maioria (3) tem entre 41 e 50 anos, o mesmo sucedendo com o grau de licenciado, no que às habilitações académicas diz respeito; no que concerne o tempo de serviço, os psicólogos estão repartidos de igual modo pelos dois grupos (11 a 20 e 21 a 30 anos); a nível da situação profissional, apenas 1 não tem vínculo definitivo à escola onde trabalha.

Tabela 2. Caracterização dos psicólogos

Sexo		Idade (em anos)		Habilitações Académicas		Tempo de Serviço Total (em anos)		Situação Profissional	
F	M	41	51	Licenciatura	Mestrado	11	21	C	Q
		a	a			a	a		
		50	60			20	30		
2	2	3	1	3	1	2	2	1	3

C – psicólogos contratados; Q – psicólogos do quadro.

Procedimentos de recolha e análise de dados

Como referimos anteriormente, com o propósito de apurar as categorias-chave da CIF-CJ na avaliação de alunos com dislexia, levámos a cabo um estudo com 42 docentes de EE e quatro psicólogos.

A recolha de dados foi efetuada em contexto de formação contínua de professores, em dois concelhos do Algarve, aquando da realização de duas oficinas de formação, em momentos diferentes do mesmo ano letivo. Mediante a apresentação de um caso ficcionado de um aluno disléxico, foi-lhes pedido que escolhessem as (sub)categorias que deveriam constar no roteiro de avaliação, ou seja, aquelas que seriam avaliadas pela equipa pluridisciplinar, considerando, de acordo com o preceituado na própria CIF-CJ, que o número de categorias não deveria ser inferior a três nem superior a dezoito.

Os professores dividiram-se, então, em oito grupos (quatro por oficina) e, em conjunto, elaboraram os roteiros de avaliação onde constavam as *checklists* com as (sub)categorias selecionadas. Optaram, maioritariamente, por uma avaliação de 2.º nível, isto é, por subcategorias.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Da leitura da tabela 3, na horizontal, podemos constatar que a categoria “funções intelectuais” (b117) e as subcategorias “perceção auditiva” (b1560) e “recepção da linguagem escrita” (b16701) foram alvo de avaliação pela totalidade dos oito grupos de trabalho (100%), conforme se ilustra na figura 1. Sete grupos (87,5%) procederam à avaliação de 2.º nível por via da “memória de curto prazo” (b1440) e à de 3.º, ao avaliarem a “expressão da linguagem escrita” (b16711). As subcategorias “funções da memória a longo prazo” (b1441) e “perceção visual” (b1561) e a categoria “funções visuais” (b210) foram avaliadas por quatro grupos (50%) cada. Por sua vez, as restantes três (sub)categorias, “expressão da linguagem, outras especificadas” (b1678), “funções da acuidade visual” (b2100) e “funções auditivas” (b230), mereceram a avaliação de apenas um grupo de trabalho (12,5%). Pelo facto de terem sido aquelas que foram avaliadas pela totalidade (100%) dos grupos de docentes, as “funções intelectuais” (b117), a “perceção auditiva” (b1560) e a “recepção da linguagem escrita” (b16701) são as únicas que se consideram (sub)categorias-chave a nível das funções do corpo. Através da análise da figura 1 e da tabela 3, em função dos grupos, ou seja, na vertical, pode também constatar-se alguma discrepância na avaliação.

Tabela 3. Funções do corpo

(Sub)categorias	Grupos	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
b117 - Funções intelectuais		x	x	x	x	x	x	x	x
b1440 - Memória de curto prazo		x	x	x	x	x	x	-	x
b1441 - Funções da memória a longo prazo		-	x	-	x	x	x	-	-
b1560 - Percepção auditiva		x	x	x	x	x	x	x	x
b1561 - Percepção visual		-	-	x	x	x	x	-	-
b16701 - Receção da linguagem escrita		x	x	x	x	x	x	x	x
b16711 - Expressão da linguagem escrita		-	x	x	x	x	x	x	x
b1678 - Expressão da linguagem, outras especificadas		x	-	-	-	-	-	-	-
b210 - Funções visuais		-	-	x	x	x	x	-	-
b2100 - Funções da acuidade visual		x	-	-	-	-	-	-	-
b230 - Funções auditivas		-	-	-	-	x	-	-	-

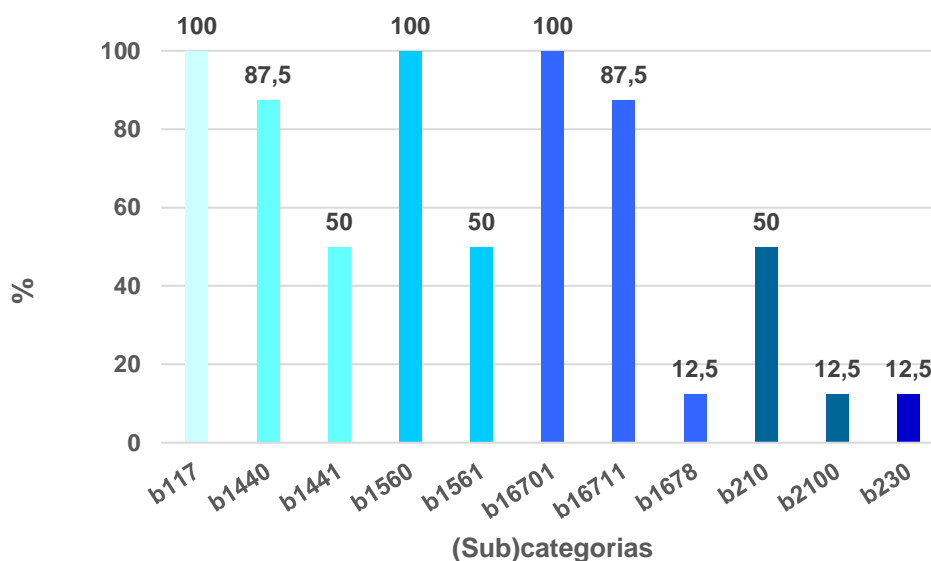


Figura 1. Funções do corpo

A nível das “atividades e participação”, pela análise da tabela 4 e da figura 2, verifica-se que houve unanimidade na avaliação de três (sub)categorias por parte dos formandos. Foram elas a categoria “ler” (d166) e as subcategorias “Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas” (d1701) e “Lidar com o stress” (d2401). São estas, pois, as (sub)categorias-chave das atividades e participação. As categorias “escrever” (d170) e “comunicar e receber mensagens escritas” (d325) foram avaliadas, cada uma, por três dos oito grupos (37,5%). Dois grupos (25%) optaram por avaliar a subcategoria “utilizar competências e estratégias

genéricas para completar composições” (d1702), enquanto “escrever, outras especificadas” (d1708) e “lidar com o stress e outras exigências psicológicas” (d240) foram opção de um só grupo (12,5%) cada.

Tabela 4. Atividades e participação

(Sub)categorias	Grupos							
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
d166 - Ler	X	X	X	X	X	X	X	X
d170 - Escrever	-	-	-	X	-	-	X	X
d1701 - Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas	X	X	X	X	X	X	X	X
d1702 - Utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições	-	-	-	-	X	X	-	-
d1708 - Escrever, outras especificadas	X	-	-	-	-	-	-	-
d240 - Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	-	-	-	-	-	-	-	X
d2401 - Lidar com o stress	X	X	X	X	X	X	X	X
d325 - Comunicar e receber mensagens escritas	X	-	X	-	-	-	X	-

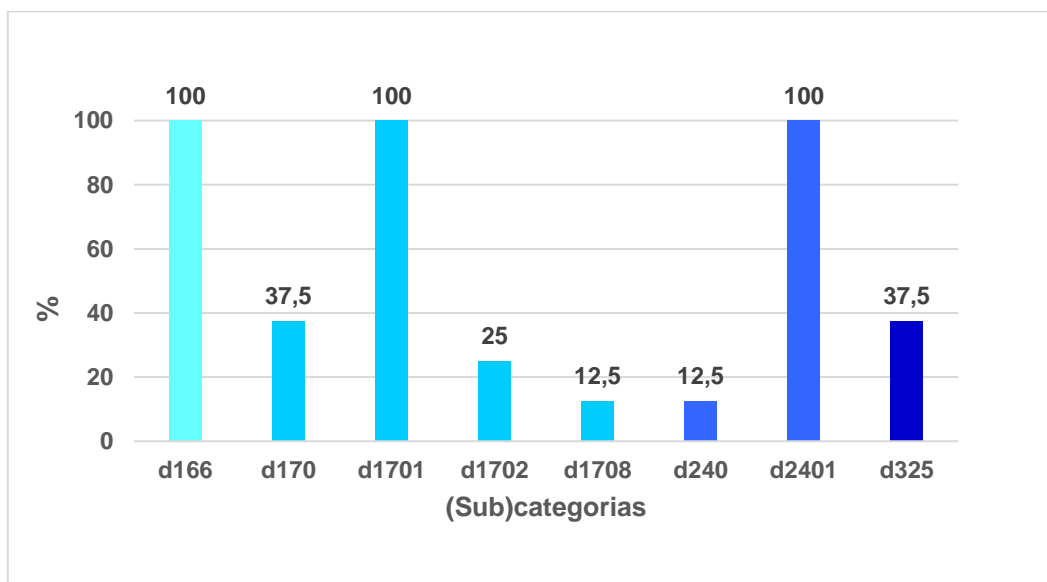


Figura 2. Atividades e participação

No que toca aos fatores ambientais, os oito grupos de trabalho revelaram-se muito alinhados nas suas opções de avaliação (tabela 5 e figura 3), tendo todos eles escolhido quatro (sub)categorias: “produtos e tecnologias gerais para a educação” (e1300),

“família próxima” (e310), “profissionais de saúde” (e355) e “outros profissionais” (e360), atribuindo-lhes, assim, o estatuto de (sub)categorias-chave. Apenas o grupo 3 (12,5%) procedeu à avaliação da categoria “pessoas em posição de autoridade” (e330).

Tabela 5. Fatores ambientais

Grupos (Sub)categorias	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
e1300 - Produtos e tecnologias gerais para a educação	x	x	x	x	x	x	x	x
e310 - Família próxima	x	x	x	x	x	x	x	x
e330 - Pessoas em posição de autoridade	-	-	x	-	-	-	-	-
e355 - Profissionais de saúde	x	x	x	x	x	x	x	x
e360 - Outros profissionais	x	x	x	x	x	x	x	x

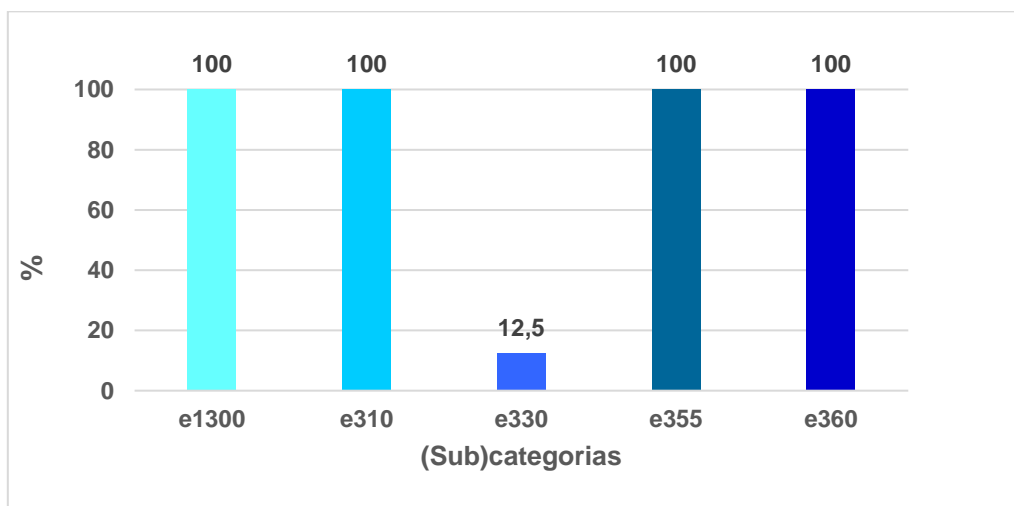


Figura 3. Fatores ambientais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise documental dos oito roteiros de avaliação, cada um deles representando o consenso do grupo, permitiram apurar dez (sub)categorias-chave para a avaliação de alunos com dislexia, três no domínio das funções do corpo, três no domínio das atividades e participação e quatro no domínio dos fatores ambientais, não tendo sido apontados fatores pessoais por nenhum dos grupos. No que se refere às funções do corpo, a escolha das funções intelectuais (b117) como categoria-chave na avaliação de alunos disléxicos coaduna-se perfeitamente com as várias definições de dislexia anteriormente apresentadas (DSM V, 2013; IDA, 2002; Hennigh, 2003; Teles, 2004), já que todas elas referem claramente que as dificuldades apresentadas pelos disléxicos não resultam de déficit intelectual. Assim sendo, a existência de uma deficiência nas funções intelectuais (b117) inviabilizaria o diagnóstico de dislexia, constituindo, portanto, um critério de exclusão.

As funções da percepção auditiva (b1560), desta vez, no 2.º nível da hierarquia, constituíram-se também como subcategorias-chave na avaliação de disléxicos, o que se justifica com a descrição da própria CIF-CJ, “funções mentais envolvidas na discriminação de sons, tons, intensidade ou outros símbolos acústicos” (WHO, 2007, p. 55), cruzada com a definição de déficit fonológico, isto é, a incapacidade de processamento (identificação, articulação e uso) dos diferentes sons da língua (Shaywitz, 2008). Com efeito, podemos concluir que a percepção auditiva é a subcategoria que melhor caracteriza o déficit fonológico. É de salientar que 50% dos participantes escolheram também a percepção visual (b1561), isto é, a dificuldade de interpretar estímulos visuais, característica que alguns disléxicos partilham e que é visível, por exemplo, na troca de letras simétricas (b/d ou p/q).

Ainda no domínio das funções do corpo, foi indicada uma outra categoria-chave para a avaliação de alunos com dislexia, a recepção da linguagem escrita (b16701), uma subcategoria das funções mentais da linguagem (3.º nível). Este código, referente às funções mentais que permitem descodificar mensagens escritas para obter o seu significado (WHO, 2007), está diretamente ligado à leitura, pelo que, mais uma vez, se justifica plenamente a sua inserção no *core set* da dislexia.

Passando agora para o domínio das atividades e participação, constatamos que, das três categorias escolhidas, duas delas pertencem ao primeiro domínio de vida, a aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o qual, por razões óbvias, é precisamente o mais contemplado nas avaliações especializadas em meio educativo. A escolha recaiu, então, na leitura (d166) e na escrita (d170), considerando-se, no caso da primeira, os dois níveis de leitura (descodificação grafofonémica e compreensão da leitura); no caso da segunda, os participantes optaram por uma avaliação de 2.º nível, através da subcategoria “Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas”. Sendo expectável e natural que um aluno disléxico tenha dificuldades na leitura e na escrita, essas dificuldades, na estrutura hierárquica da CIF-CJ, variam também em função da sua idade cronológica e do ciclo de ensino em que se encontra (o aluno fictício apresentado aos participantes frequentava o 3.º ciclo, o que está em consonância com a subcategoria escolhida).

A outra categoria-chave na atividade e participação incidiu sobre o segundo capítulo, as tarefas e exigências gerais, mais concretamente na subcategoria “lidar com o stress” (d2401). Esta constatação das dificuldades na gestão do stress de indivíduos disléxicos, aliada à baixa autoestima, à fraca resistência à frustração e ao nervosismo, aparece documentada na literatura (Davis, 2010; Selikowitz, 2010; Teles, 2004) como sendo um fator adverso que impede, não raras vezes, a melhoria do desempenho académico dos discentes.

Por fim, segue-se o ambiente físico, primeiro domínio dos fatores ambientais, onde se apurou uma subcategoria-chave para a avaliação de alunos disléxicos, os produtos e tecnologias para a educação (e1300), transparecendo assim a necessidade que as crianças e jovens com dislexia têm de pedagogia diferenciada, ensino individualizado, tecnologias, manuais, brinquedos educativos e equipamento informático, entre outros, não adaptados nem especialmente concebidos.

No ambiente social, correspondente ao terceiro capítulo dos fatores ambientais, foram três as categorias consideradas chave: a família próxima (e310), os profissionais de saúde (e355) e os outros profissionais (e360). Esta primazia dada à família, aos profissionais de saúde, aos psicólogos e aos docentes que acompanham diariamente

os alunos reflete a importância do bem-estar social, patente em qualquer processo de intervenção educativa, impulsionador da mudança em contextos inclusivos.

Os resultados deste estudo sugerem que o estabelecimento de categorias-chave ou *core set* para as várias tipologias de NEE facilitará bastante o processo de avaliação especializada, agilizando-o e atribuindo um maior nível de motivação e segurança aos elementos das equipas pluridisciplinares.

A par da uniformização da linguagem, o apuramento de categorias-chave na avaliação de alunos com diferentes défices funcionais poderá potenciar a criação de instrumentos de avaliação que contemplem, de forma mais clara e objetiva, as áreas a privilegiar aquando da recolha de informação durante o processo de avaliação especializada por referência à CIF-CJ.

Em síntese, dado o número de disléxicos existentes nas escolas e agrupamentos, consideramos que o apuramento das (sub)categorias-chave para a avaliação especializada contribuirá para aligeirar todo o processo de avaliação especializada e, conseqüentemente, permitirá planificar uma intervenção mais adequada, concertada e que facilite a articulação do trabalho desenvolvido pelos diferentes atores educativos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrio Edições.
- American Psychiatric Association (2013). *DMS V - Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5th ed. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Correia, S. (2012). *Perceções dos docentes de Educação Especial acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEE. Um estudo realizado no Sotavento Algarvio*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa.
- Davis, R. (2010). *O dom da dislexia*. Alfragide: Lua de Papel.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República n.º 193/2009 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia: um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- International Dyslexia Association (2002). *Definition of Dyslexia*. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Manso, C. (2010). *Narrativas do cegar: (re)criações de um corpo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2014). Métodos de Investigación Cualitativa. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de La Investigación Educativa* (4.ª ed.) (pp. 293-328). Madrid: Editorial La Muralla.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Alfragide: Texto.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Coleção Referência. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 1-23.
- Vale, A., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 45-56.
- Vale, M. (2009). Classificação Internacional de Funcionalidade: conceitos, preconceitos e paradigmas. Contributo de um construto para o percurso real em meio natural de vida. *Acta Pediátrica Portuguesa, Revista de Medicina da criança e do adolescente*, 40(5).
- WHO (2007). ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health: children and youth version.

TRABAJO POR PROYECTOS COLABORATIVOS Y TIC: UN MEDIO DE INCLUSIÓN EN EL AULA

Marcos Cabezas González¹, Ana María Pinto Llorente²,
Sonia Casillas Martín³

Resumen

Durante los años 2011-2015, el grupo de investigación GITE-USAL de la Universidad de Salamanca (España) llevó a cabo una investigación sobre “Aprendizaje colaborativo a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el contexto de la Escuela 2.0”, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación. El objetivo principal fue el de conocer las concepciones que los docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria de centros de Castilla y León (España), tenían sobre la metodología de aprendizaje colaborativo, sobre las experiencias de trabajo colaborativo mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que desarrollaron en el aula, así como sobre las actividades de este tipo que realizaban con otros compañeros.

Se utilizó una metodología de estudio de casos múltiples (un total de 8 casos, 19 profesores y 253 alumnos). Los instrumentos empleados para la recogida de la información fueron la entrevista, la observación, el análisis de documentos, una guía de seguimiento para el profesor y un cuestionario de evaluación para los alumnos. Se combinaron distintas técnicas de análisis de datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa.

Este texto se centra en la valoración que los docentes hacen de los proyectos de trabajo colaborativo con TIC que llevaron a cabo con sus alumnos, desde el punto de vista de las competencias adquiridas por estos. La principal conclusión a la que se puede llegar es que el trabajo por proyectos colaborativos mediado por TIC favorece a todos los estudiantes, la convivencia y la inclusión.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, trabajo colaborativo, inclusión educativa.

Abstract

During the period 2011-2015, the research group GITE-USAL of the University of Salamanca (Spain) carried out a study into “Collaborative learning through Information and Communication Technologies (ICT) in the 2.0 School”, financed by Spain’s Ministry of Science and Innovation. The main objective of the study was to learn what conceptions teachers of Primary and Compulsory Secondary Education in schools of the Autonomous Region of Castile & Leon (Spain) had about the methodology of collaborative learning, about experiences in computer-mediated collaborative learning carried out in the classroom, as well as about activities of this type carried out with other colleagues.

A multiple case study methodology was employed (a total of 8 cases, 19 teachers and 253 students). The instruments used to collect the data were interviews, observation, document analysis, a monitoring guide for teachers and an assessment questionnaire for students. Different qualitative and quantitative data analysis techniques were combined.

In this paper we focus on what teachers thought of the computer-mediated collaborative learning projects carried out with their students, from the point of view of the competences the students acquired. The main conclusion drawn is that working on collaborative projects mediated by ICT is beneficial to all the students, and favours harmony and inclusion.

Keywords: Information and Communication Technologies, collaborative work, educational inclusion.

¹ Universidad de Salamanca (España), mcabezasgo@usal.es

² Universidad Pontificia de Salamanca (España), ampintoll@upsa.es

³ Universidad de Salamanca (España), scasillasma@usal.es

INTRODUCCIÓN

Durante los años 2011-2015, el grupo de investigación GITE-USAL de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España) llevó a cabo una investigación sobre “Aprendizaje colaborativo a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el contexto de la Escuela 2.0”, financiada por el Ministerio español de Ciencia e Innovación. Este proyecto se desarrolló en dos fases: una primera centrada en conocer las principales ideas que tenían, los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria y de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (de centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, España), sobre la metodología de aprendizaje colaborativo, las experiencias de trabajo colaborativo mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que llevaban a cabo con sus alumnos, y las actividades colaborativas que realizaba este profesorado con otros compañeros de su propio centro o de otros, para su desarrollo profesional y su formación permanente; una segunda, centrada en el estudio de casos con el ánimo de profundizar en las características de los procesos originados en distintos tipos de metodologías colaborativas, así como en las competencias que se adquieren y desarrollan en los estudiantes. En este texto nos centramos en la valoración que los docentes hacen de los proyectos de trabajo colaborativo con TIC que llevaron a cabo con sus alumnos, desde el punto de vista de las competencias adquiridas por estos.

Para que los estudiantes puedan desarrollar los principios y fines que la educación y la sociedad de hoy en día demandan, los profesores pueden utilizar diferentes y variadas metodologías, métodos, estrategias y actividades (Casillas, Cabezas & Martín, 2016). La escuela sociocultural teniendo en cuenta la teoría del modelo pedagógico constructivista pone de manifiesto que, cuando se aprende, uno de los componentes más importantes es la posibilidad de socializar las experiencias y los conocimientos. Así, una de las mejores maneras de aprender es hacerlo junto con otros (Berenice, De Aguinaga y Ávila, 2010).

La Web 2.0 o Web social constituye un instrumento con un gran potencial para favorecer este tipo de aprendizaje (Cabezas y Casillas, 2009; Cebrián, 2008; De la Torre, 2006). Así lo manifiesta Marqués (2007) al señalar que las herramientas que ofrece esta Web social pueden ser un medio idóneo para favorecer metodologías socio-constructivistas centradas en los alumnos y en el aprendizaje autónomo y colaborativo, más acorde con las necesidades de la actual sociedad de la información. La Web 2.0, caracterizada por una Internet concebida como un espacio no solo de lectura sino también de escritura, propicia un nuevo modelo comunicativo en la red, en el que priman las personas y la interrelación entre las mismas. Se basa en comunidades de usuarios con intereses comunes que utilizan servicios 2.0 para colaborar e intercambiar, de manera ágil y eficaz, información. Este ingrediente de socialización es su gran aportación, porque la suma de esfuerzos individuales da lugar a una red de conocimiento compartido, y a mayor número de personas compartiendo, mayor utilidad de los servicios. Para Castells (2011), en las últimas dos décadas Internet es el ejemplo de la revolución tecnológica, donde el sistema de mensajes es múltiple, de muchos a muchos.

La expresión trabajo colaborativo surge en los ochenta para hacer referencia a un contexto de trabajo en donde los participantes organizados en grupo se ayudan y colaboran para alcanzar un objetivo común, apoyados en el uso de las TIC (Rosario,

2008). En las definiciones ya clásicas ofrecidas por Johnson y Johnson (1987) y Johnson y Smith (1998), se pone de manifiesto la interdependencia que existe entre el esfuerzo y el aprendizaje individual y el grupal, ya que cada miembro del grupo es responsable, tanto de su aprendizaje, como del de los restantes miembros; y en la motivación para ayudarse mutuamente con la intención de lograr unos objetivos comunes. Si estas premisas se producen de una manera adecuada, el trabajo por proyectos colaborativos puede mejorar el proceso de aprendizaje e inclusión. La metodología colaborativa apoyada en el uso de la tecnología ha tenido un amplio desarrollo en el ámbito educativo. Toda la investigación generada en los últimos años sobre el Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), entendido como un tipo de trabajo en conjunto, fundamentado en la unión que se establece entre los participantes para el logro de objetivos comunes de aprendizaje, mediados por el empleo de ordenador; ha contribuido a la reflexión sobre una temática con gran proyección didáctica (Cabezas, Casillas & Hernández, 2015; Cabezas, Casillas & Hernández, 2016a; Cabezas, Casillas & Hernández, 2016b; Freyman, Collazos, Padilla & Ortiz, 2009; Hernández, Casillas & Cabezas, 2015).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), señala que la inclusión se refiere al acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial atención en los que están en riesgo de exclusión o marginación. Por ello, la preocupación fundamental de la inclusión es la de transformar la cultura, la organización y las prácticas de los centros educativos para atender a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, y en este empeño, las TIC pueden tener un papel muy importante (Cabero & Córdoba, 2009). Siguiendo a estos autores, entre las posibilidades y ventajas que nos ofrecen las TIC en el contexto de la inclusión en el aula, podemos señalar:

- ✓ Ayudan a superar las dificultades que se originan con las discapacidades cognitivas, sensoriales y motorices de los estudiantes.
- ✓ Favorecen la autonomía del alumnado y se pueden adaptar a las necesidades personales concretas de cada uno de ellos.
- ✓ Ofrecen una retroalimentación inmediata.
- ✓ Favorecen la comunicación sincrónica y asincrónica entre los alumnos y entre estos y sus profesores.
- ✓ Economizan el tiempo a la hora de adquirir competencias, habilidades o destrezas.
- ✓ Propician un modelo de comunicación y de formación multisensorial.
- ✓ Favorecen la formación individualizada, el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje y la autonomía e independencia de los estudiantes.
- ✓ Fomentan la motivación y disminuyen el sentido de fracaso académico y personal.

METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología de investigación cualitativa, en concreto, el estudio de casos múltiples porque se pretendía comparar, por medio de un protocolo común, distintos casos de centros educativos en los que se llevaban a cabo experiencias de trabajo por proyectos colaborativos mediado por TIC. El estudio de casos se vincula a métodos de investigación naturalistas, etnográficos, fenomenológicos y biográficos.

Integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. En él, se busca explicar en profundidad lo sucedido, indagar en las relaciones complejas, entender los significados y la intención de los actores, observar lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, comprender por medio de la experiencia y la empatía. Con esta metodología se pretende enriquecer la teoría educativa, al generar esta desde la propia práctica (Glaser & Strauss, 2012; Oktay, 2012).

En este tipo de investigaciones, la formulación de las preguntas de investigación es una tarea primordial. En el estudio fueron planteadas una serie de cuestiones que dirigieron la atención y el pensamiento. De todas ellas, las concernientes a este trabajo son dos:

- Adquisición por parte de los estudiantes de las competencias deseadas, tanto curriculares como personales e interpersonales.
- Potencialidad de las estrategias de aprendizaje colaborativo para favorecer a todos los estudiantes.

Objetivo

Conocer la valoración que los docentes hacen de los proyectos de trabajo colaborativo con TIC que llevaron a cabo con sus alumnos, desde el punto de vista de las competencias adquiridas por estos, y comprobar si esta forma de trabajo favorece la inclusión en el aula.

Muestra

El contexto de estudio fue diverso y heterogéneo, lo que permitió observar distintas realidades. A la hora de seleccionar los casos (proyectos de aprendizaje colaborativo con TIC) en los que se iba a centrar el trabajo, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios propuestos por Stake (2005):

- ✓ Rentabilidad de lo que se aprende u oportunidades de aprendizaje.
- ✓ Disposición a colaborar de las personas que facilitan la información del objeto de estudio.
- ✓ Equilibrio y variedad (diversidad de provincias, de niveles educativos y de ámbitos).

Fueron seleccionados 8 proyectos de diferentes centros escolares, de titularidad fundamentalmente pública y en los que los profesores mostraron una buena disposición para realizar las tareas propuestas para que los investigadores pudiesen recoger la información. La muestra quedó compuesta por 19 docentes.

Instrumentos

Fueron empleados un total de cinco instrumentos de recogida de información de naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa: entrevista, registro de observación, análisis documental, guía de seguimiento para el profesor y cuestionario de evaluación para los alumnos (diferencial semántico).

La entrevista se realizó con los docentes al comienzo y al final del desarrollo del proyecto colaborativo para recoger diversas informaciones cuyas interpretaciones fueron sometidas, en todo momento, a la consideración del profesor.

El registro de observación se diseñó para pautar las observaciones realizadas por los investigadores en los centros escolares y permitió recoger información descriptiva y valorativa de manera abierta.

La guía de seguimiento se confeccionó para que el propio docente describiese y evaluase el proyecto que estaba llevando a cabo, ajustándose su cumplimentación al criterio temporal acorde con el desarrollo de dicho proyecto.

El cuestionario fue elaborado con el fin de recoger información por parte de los alumnos. Se utilizó el formato de diferencial semántico por ser más sencillo y apropiado a la edad de los destinatarios, y se introdujeron preguntas abiertas que permitieron conocer los puntos fuertes y débiles de los proyectos, desde la percepción del alumnado.

Trabajo de campo

Intervinieron 13 investigadores para hacer el seguimiento y recopilación de información de cada uno de los 8 proyectos colaborativo seleccionados. En todo momento su actuación se realizó bajo las premisas de la empatía, el no intervencionismo y la involucración de los docentes en el proceso.

Para realizar este trabajo se utilizó un protocolo que se desarrolló en dos fases: comunicación con el equipo directivo del centro y con los docentes implicados en los proyectos para explicarles los objetivos y el desarrollo del trabajo de campo; concreción de un procedimiento consensuado sobre la manera de proceder y hacer partícipe a los docentes del proceso de seguimiento de su práctica educativa. Así, los profesores que colaboraron tuvieron un papel activo y se consiguió una comunicación igualitaria entre investigadores e investigados.

RESULTADOS

Los profesores valoraron de forma positiva la realización de proyectos colaborativos (PC) mediados por TIC, y señalaron los puntos fuertes que habían contribuido al éxito de esta práctica educativa. De todos ellos, en la siguiente tabla, recogemos aquellos que contribuyen a la inclusión en el aula:

Tabla 1. Fortalezas que favorecen la inclusión en el aula

Diez motivos por los que PC y TIC favorecen la inclusión en el aula	
✓	El alumno siempre es una pieza activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
✓	Se sienten más seguros porque aprenden de una manera que les otorga mayor protagonismo y autonomía.
✓	Construir el conocimiento de manera colaborativa favorece la motivación de los alumnos por aprender.
✓	Tanto los alumnos "aventajados" como los que presentan mayores dificultades han trabajado muy bien.
✓	Los estudiantes desarrollan, en alto grado, actitudes positivas hacia los compañeros, hacia el aprendizaje y hacia los profesores.
✓	La comunicación y la posibilidad de compartir entre los alumnos, por medio de las TIC, favorece mucho la motivación de estos.
✓	Los alumnos con mayores capacidades aprovechan mucho las actividades realizadas, y aquellos con mayores dificultades, consiguen los objetivos propuestos.
✓	Se fomenta la cooperación entre los estudiantes.
✓	Fomento de la responsabilidad individual.
✓	Favorece, en los momentos de desacuerdo, la capacidad para la resolución de conflictos.

CONCLUSIONES

Los docentes afirman que sus alumnos han conseguido competencias tanto conceptuales, como procedimentales, como actitudinales, si bien, el desarrollo de estas últimas se ve muy reforzado en todos los proyectos estudiados.

Para concluir, nos planteamos un interrogante al que intentaremos responder desde los resultados obtenidos: la metodología de trabajo por proyectos colaborativos mediados por TIC, ¿favorecen la inclusión en el aula? La respuesta es sí. Esta práctica educativa favorece la convivencia, la integración y la inclusión. Todo el alumnado se beneficia al construir conjuntamente el conocimiento, compartir responsabilidades, ayudarse unos a otros, tener mayor autonomía y control sobre su propio aprendizaje.

Así lo manifestaron algunos docentes: “quien más sabe ayuda a los otros”, “los que acaban antes la tarea, solicitan ayudar a alguien”. Otros expresaron que trabajar de esta manera enseña a los alumnos a ver que las opiniones que ofrecen los niños excluidos también son interesantes y útiles. Aprenden a escuchar, a aceptar al otro respetando sus pareceres, y a contar con todos para poder resolver las tareas planteadas por el profesor.

Solo en un caso, un profesor exteriorizó que esta metodología beneficia sobre todo a los alumnos más brillantes, aunque también reconoció que los estudiantes con mayores dificultades se enriquecen en muchos aspectos.

REFERENCIAS

- Berenice, A., De Aguinaga, P. & Ávila, C. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Apertura*, 12, 48-59.
- Cabezas, M. & Casillas, S. (2009). La Web 2.0: Contexto pedagógico y utilidades didácticas. *Papeles Salmantinos de Educación*, 13, 247-266.
- Cabezas, M., Casillas, S. & Hernández, A. (2015). Estudio de un caso de metodologías de aprendizaje colaborativo mediada por TIC. En Libro de Actas, *La formación universitaria en Tecnología Educativa: enfoques, perspectivas e innovación* (pp. 682-694).
- Cabezas, M., Casillas, S. & Hernández, A. (2016a). Metodologías de trabajo colaborativo en la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de caso. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15 (1), 75-85. DOI: 10.17398/1695288X.15.1.75
- Cabezas, M., Casillas, S. & Hernández, A. (2016b). A Case Study on Computer Supported Collaborative Learning in Spanish Schools. *JITR, Journal of Information Technology Research*, 9 (2), 89-102.
- Cabero, J. & Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación inclusiva*, 2 (1), 61-77. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11296/Inclusion_educativa.pdf?sequence=2
- Casillas, S., Cabezas, M. & Martín, J. (2016). Knowledge Management: Experiences of Collaborative Work Using ICT with Students. *Digital Education Review*, 30, 184-206. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/15075>.
- Castells, M. (2011). Autocomunicación de masas y movimientos sociales en la era de Internet. *Anuari del Conflicte Social* 2011, 11-19. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/6235>
- Cebrián, M. (2008). La web 2.0 como red social de comunicación e información. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 14, 345-361.
- De la Torre, A. (2006) Wededucative 2.0. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Recuperado de <http://www.eductec.rediris.es/revelec2/revelec20/anibal20.htm>.
- Freyman, A., Collazos, V.A., Padilla, N. & Ortiz, J. (2009). Análisis y monitorización de la interacción en entornos colaborativos mediante el uso de SNA. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 10, 37-43.

- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2012). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Hernández, A., Casillas, S. & Cabezas, M. (2015). Calidad de las tareas e interés de los recursos digitales en proyectos de trabajo colaborativo con TIC. Estudio de casos en Castilla y León. *Étic@ net*, 2 (15), 184-195. Recuperado de <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/73>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone* (2º ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1998). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Marquès, P. (2007) La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas. Recuperado de <http://www.peremarques.net/web20.htm>
- Okta, J.S. (2012). *Grounded theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosario, H. (2008). La Web: Herramienta de trabajo colaborativo. Experiencia en la Universidad de Carabobo. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 31, 131-139.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ANTE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL?: UN ENFOQUE CUALITATIVO EQUAL OPPORTUNITY IN THE ACQUISITION OF DIGITAL COMPETENCE? A QUALITATIVE APPROACH

Sonia Casillas Martín¹, Marcos Cabezas González²
Ana María Pinto Llorente³, María Luisa García Rodríguez⁴

Resumen

Uno de los principales objetivos que presenta este estudio es el de analizar la percepción que los estudiantes universitarios tienen sobre la relación entre la competencia digital y la igualdad de oportunidades. Se ha utilizado una metodología basada en el *focus group* como instrumento de recogida de información, lo que nos permitió obtener datos cualitativos que dan respuesta al objetivo de esta comunicación. Los datos han sido analizados con el software N-VIVO.

Entre los resultados que relacionan la competencia digital con la igualdad de oportunidades destacar que la mayoría piensan que son variables que están relacionadas, aunque algunos señalan que no todo lo que deberían.

Los resultados obtenidos nos lleva a clasificar las opiniones de los universitarios en tres categorías: *social*, *educativa* y *familiar*. Respecto a la primera, consideran que existe una brecha digital y que no todas las personas poseen altas competencias digitales por diversas cuestiones como la edad, etnia, origen, clase social, nivel económico, ámbito de procedencia... etc. En cuanto al aspecto *educativo*, consideran que no en todos los centros escolares se trabaja del mismo modo con la tecnología, existiendo muchas diferencias entre ellos, lo que hace que los estudiantes cuando terminan su educación obligatoria no tengan un mismo nivel de competencia digital. Y por último a nivel familiar, muchas familias por sus características personales o económicas, no disponen de los recursos necesarios para disponer de estos medios digitales, lo que determina la mayor o menor adquisición de sus competencias digitales. Como conclusión preliminar destacar que la adquisición de la competencia digital es una clara manifestación de la desigualdad de oportunidades.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación; competencia digital; igualdad de oportunidades.

Abstract

One of the main goals of this study was to analyse university students' perceptions about the relation between digital competence and equal opportunities. A focus group methodology was used to collect the data, providing qualitative information responding to our objectives. The data were analysed with N-VIVO software.

Among the outcomes concerning the relation between digital competence and equal opportunity we should highlight that the majority of the students think that they are related variables, although some of them point out that they are not as related as they should be.

Our findings led us to classify the opinions of the students into three categories: social, educational and family-related. In the first category they consider that there is indeed a digital gap and that not everyone has high digital competence for different reasons, such as age, ethnicity, origin, social class, economic level, context of origin, etc. In regard to the educational aspect, they

¹ Universidad de Salamanca (España), scasillasma@usal.es

² Universidad de Salamanca (España), mcabezasgo@usal.es

³ Universidad Pontificia de Salamanca (España), ampitoll@upsa.es

⁴ Universidad de Salamanca (España), malugaro@usal.es

feel that not all schools work in the same way with technology, with many differences among them, which means that when students finish their compulsory secondary education they do not have the same level of digital competence. Finally, at family level, owing to personal or financial characteristics, many families do not have the necessary means to have digital media available, which also determines greater or lesser acquisition of these competences. As a preliminary conclusion, we would emphasise that the acquisition of digital competence is a clear manifestation of inequality of opportunity.

Key-words: Information and Communication Technologies; digital competence; equal opportunity.

INTRODUCCIÓN

En el contexto general de esta investigación, llevada a cabo en la Universidad de Salamanca (España), se pretende discutir algunos aspectos relevantes sobre la competencia digital con los estudiantes universitarios de Magisterio, y la repercusión de la misma en su futuro desempeño profesional. En términos generales en los *focus group* se trabajan aspectos sobre (1) cómo repercuten las competencias digitales en los profesores, en los estudiantes y en la ciudadanía, (2) qué aportan estas competencias a los estudiantes universitarios en su vida personal y académica, (3) la influencia del entorno socio familiar en la adquisición de competencias digitales, y (4) qué relación establecen entre competencias digitales e igualdad y entre estas y la formación permanente de los docentes.

El trabajo que nos ocupa se va a centrar concretamente en detallar y analizar algunos de los aspectos que existe entre la relación de las variables: desarrollo de la competencia digital e igualdad de oportunidades. El gran volumen de datos cualitativos obtenidos en los numerosos grupos de discusión establecidos, nos ha llevado a seleccionar la información de un grupo de estudiantes de Magisterio de Educación Infantil pertenecientes al campus de Salamanca (España). Ellos nos proporcionan unas ideas bastante claras sobre el tema trabajado.

Este trabajo se centra en un enfoque puramente humanista basado en la democracia, el respeto a la diversidad, la equidad, la autonomía, en la igualdad de derechos humanos y políticos, y en la libertad para todas las personas (UNESCO, 2004), aspectos relevantes para garantizar una educación de calidad. Una vez más se evidencia que el sistema de educación debe ser sometido a cambios que permitan ajustar la educación a la nueva sociedad de la información (UNESCO, 2013).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En muy pocos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han evolucionado muy rápido, con gran crecimiento y desarrollo, introduciendo cambios profundos también en la educación, que no puede quedarse al margen de dicha revolución. No atender a estos cambios supondría que los estudiantes recibirían una educación ajena al mundo en el que viven (Barrantes, Casas y Luengo, 2014). Los alumnos del siglo XXI necesitan de competencias que les permitan adaptarse al nuevo modo de llegar a la información y al conocimiento, y por ello, el sistema educativo debe adaptarse a este tipo de sociedad (Chávez, Cantú y Rodríguez, 2016; Lázaro y Gisbert, 2015).

El comportamiento de las TIC en los espacios educativos dependerá del maestro y de la capacidad de este para adaptarlas a las características cognitivas y sociales de

sus alumnos. No hay que olvidar que el papel del maestro es clave para innovar en el aula con TIC, destacando su formación como crucial para garantizar cualquier puesta en acción (Cabero, 2014).

Es abundante la literatura científica que en los últimos años ha analizado las percepciones del profesorado sobre la competencia digital e integración de las TIC en la práctica docente (Almerich, Suárez, Belloch & Orellana, 2010; Álvarez, Cuéllar, López, Adrada, Anguiano, Bueno, Comas & Gómez, 2011; Cabero, 2014; Casillas & Cabezas, 2014; Cabezas, Casillas & Pinto, 2014; Casillas & Cabezas, 2016; Casillas, et al. 2015; Fernández & Bermejo, 2012; Fernández & Torres, 2015; Gallego, Gámiz & Gutiérrez, 2010; Gutiérrez, Palacios & Torrego, 2010; Prendes, 2010; Prendes & Gutiérrez, 2013; Suárez, Almerich, Gargallo & Aliaga, 2010, 2013; Valdés, Angulo, Nieblas, Zambrano & Arreola, 2012).

Para que los estudiantes desarrollen competencias digitales al finalizar su escolarización, es necesario trabajarlas desde la etapa de Infantil. En la Educación infantil, son muchas las ocasiones en las que las TIC se utilizan, pero no de forma integrada en la actividad diaria del aula, sino más bien en momentos puntuales que de forma habitual e integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Asorey y Gil, 2009).

La formación inicial y las actitudes manifestadas por los maestros de Educación Infantil son primordiales para poder integrar de forma óptima las tecnologías en las aulas. Como en la mayoría de países europeos, en España, durante el último lustro, se ha potenciado la formación inicial y permanente del profesorado en TIC, siendo conscientes estos profesionales de los beneficios y bondades de la utilización de estas tecnologías, si bien las recomendaciones para su incorporación han sido genéricas (De Pablos, 2013).

MUESTRA

La investigación en general estudia una muestra de 420 futuros maestros que actualmente realizan sus estudios en los tres campus en los que se imparten los Grados de Maestro en dicha Universidad. La muestra se distribuye de la siguiente manera: 220 de la Facultad de Educación de Salamanca, 80 de la Escuela de Educación y Turismo de Ávila, y 120 de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Para este trabajo nos vamos a centrar en las valoraciones y discusiones que plantean 80 estudiantes que realizan sus estudios en la especialidad de Educación Infantil en el Campus de Salamanca. Los datos de la muestra son muy similares tanto para el gran grupo como para el subgrupo seleccionado para este trabajo. El 80% de las entrevistadas son mujeres y el 20% hombres, con una edad media de 18 años. La mayoría (90%) tenían entre 17 y 19 años, con puntuaciones que tienen una desviación estándar de 2,43. En el caso del subgrupo seleccionado son estudiantes de primer curso.

MÉTODO

Como sostienen McMillan y Schumacher (2005), el diseño de la investigación determina el tipo de estudio, que significará el recorrido de trabajo del investigador, describiendo el cuándo, el quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos.

Dentro de todas las perspectivas de investigación que se plantean, optamos por una metodología de investigación cualitativa cuyo propósito es acceder y analizar experiencias e interacciones en su contexto natural, intentando aproximarse al mundo

real para poder comprender diversos fenómenos socioeducativos y trabajar sobre ellos (Sampieri & Cols., 2003; Kvale, 2011; Sandín, 2003). En el ámbito educativo, la investigación de corte cualitativo pretende enriquecer y mejorar el conjunto de aspectos que conforman la labor educativa, nos referimos a las actividades, recursos, evaluación...etc, a través del análisis y descripciones exhaustivas de la realidad. Estas indagaciones serán recogidas mediante la técnica de *grupos de discusión o focus group*. De esta manera los sujetos estudiados nos ofrecerán información relevante sobre sus experiencias, reflexiones y opiniones de aquello que es el objeto de estudio de nuestra investigación: *competencias digitales - igualdad de oportunidades* (CD-IO), permitiéndonos obtener datos cualitativos que dan respuesta al objetivo de esta comunicación. Para realizar estos *grupos focales* se elaboró un protocolo que guió la discusión de los participantes. La persona encargada de dirigir el grupo desempeñó una serie de estrategias que contribuyeron a estudiar no solo la reflexión individual de cada persona, sino también su comportamiento y conducta en interacción de cada sujeto con el grupo, deteniéndonos no sólo en respuestas individuales sino también grupales.

En la investigación general se llevaron a cabo un total de 84 grupos de discusión (cada uno integrado por 5 estudiantes de diferentes campus). Este trabajo se ha fijado únicamente en analizar las opiniones de 16 de estos grupos, todos ellos del campus de Salamanca y de la misma especialidad y curso, mencionado en el apartado anterior. Para organizar y analizar los datos de corte cualitativo, nos hemos ayudado del software informático NVivo.10 para Windows (Rivera & Trigueros, 2013). Este programa nos ha servido como apoyo para analizar los datos procedentes de las transcripciones de estos *focus group*, facilitándonos la compilación, organización y análisis del contenido extraído de las discusiones y reflexiones de los grupos focales analizados.

El procedimiento que hemos seguido nos ha llevado en primer lugar a codificar fragmentos de texto para facilitar la manipulación del contenido y la extracción de la información más relevante. Esto nos ha permitido una primera aproximación al contenido aportándonos una idea previa de los principales núcleos temáticos (denominados frecuencias de palabras) antes de su codificación definitiva.

En segundo lugar, hemos procedido a identificar y asociar núcleos de significado en el texto, denominados por el programa *nodos*. En esta fase sobre el análisis de textos, hemos creado una panorámica general del contenido de cada uno de los textos obtenidos en los grupos analizados, que nos ha permitido identificar, a su vez, los núcleos semánticos. Posteriormente, hemos creado nuestro propio sistema de categorías que orientará el apartado de resultados de este trabajo.

RESULTADOS

Entre los resultados que relacionan la competencia digital con la igualdad de oportunidades, destacar que la mayoría de universitarios piensan que son variables que están relacionadas, aunque algunos señalan que no todo lo que deberían, *“creo que las variables deberían estar íntimamente ligadas, más de lo que percibo que están”* (sujeto 18).

De acuerdo con Coscarelli (2006) a veces las personas se encuentran alejadas de las tecnologías, no por voluntad propia, sino por cuestiones ajenas a ellos mismos, mencionando como causa de esto las diferencias sociales, afectivas o culturales, así como las desigualdades económicas.

En la parte en la que se discute sobre competencia digital e igualdad de oportunidades, el análisis nos lleva a clasificar las opiniones en tres categorías: social, educativa y familiar (Figura 1).



Figura 1. Categorías que emergen de la relación entre competencia digital e igualdad de oportunidades

Respecto a la social (figura 2), los futuros maestros consideran que existe una brecha digital y que no todas las personas tienen las mismas posibilidades de alcanzar altas competencias digitales. Las palabras clave que señalan, durante la discusión establecida, se centran fundamentalmente en variables como la edad, etnia, origen, clase social, nivel económico, y ámbito de procedencia. Los futuros educadores de la etapa de Infantil comentan que *el acceso a la tecnología no es el mismo para todos, que está en función de otros aspectos o factores que pueden intervenir en ello* (focus group 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15 y 16).



Figura 2. Factor Social

En cuanto al educativo (Figura 3), consideran que no en todos los centros escolares se trabaja del mismo modo con la tecnología, existiendo muchas diferencias entre ellos, lo que hace que los estudiantes cuando terminan su educación obligatoria no tengan un mismo nivel de competencia digital. En la Declaración de Berlín, por primera vez, se trata un tema de especial relevancia y que guarda interés con el tema

que nos ocupa. Se trata de la correlación que se establece entre la relación existente entre una mayor formación o competencia y una mayor igualdad de oportunidades. Lo expresa así: “la necesidad de aumentar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior, apuntando a fortalecer la cohesión social y reduciendo las desigualdades sociales y de género” (Martí & López, 2006, p. 4).



Figura 3. Factor Educativo

Y por último, a nivel familiar (figura 4), muchas familias por sus características personales o económicas, no cuentan con los recursos necesarios para disponer de estos medios digitales, lo que determina la mayor o menor adquisición de sus competencias digitales. Parece ser, según las opiniones de los estudiantes universitarios, que *si los pilares de la familia, padre o madre, tienen una profesión y estatus social alto, nivel cultural elevado, con estudios superiores y que les haya permitido tener contacto con las tecnologías van a poder ayudar a sus hijos en las tareas que tengan que ver con esto, a diferencias de familias que no las manejen* (focus group 2, 9, 10, 11, 12, 13, 15 y 16).

Sobre el nivel económico, señalan que este es un aspecto muy relevante, con vistas a poder adquirir dispositivos y equipos actualizados que permitan trabajar de forma adecuada, considerando que aquellas familias que no tengan la suficiente solvencia económica no podrán disponer de los recursos necesarios para integrar las tecnologías en sus vidas. Señalan también la edad de los progenitores como aspecto que puede ayudar a integrar la tecnología en la familia, aquellos niños que tengan padres más jóvenes tendrán más posibilidades de acceder a las mismas.

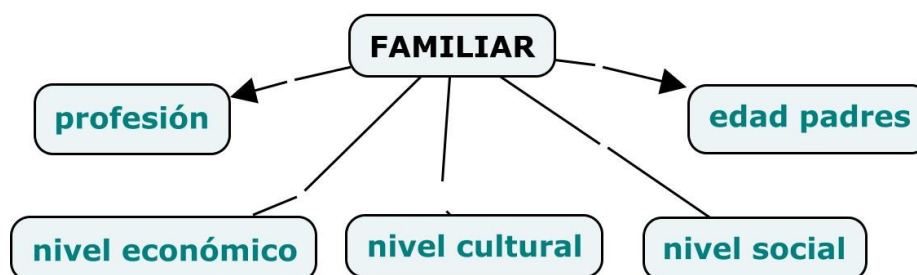


Figura 4. Factor Familiar

CONCLUSIONES

En la adquisición de la competencia digital está presente la desigualdad de oportunidades porque todos los niños no tienen las mismas posibilidades a la hora de conseguirla. Influyen muchos factores de diversa índole y numerosas variables socio-familiares que determinan su adquisición.

En este trabajo se pone de manifiesto que los universitarios no creen en la existencia de posibilidades de inclusión social, tecnológica y educativa que garanticen igualdad de oportunidades para todos en las diversas etapas de su escolarización. Creen, por lo tanto, que existen grandes diferencias en el acceso a la tecnología en los diferentes ámbitos, tanto para niños como para ellos mismos, a nivel universitario.

Mientras en los últimos tiempos avanza el suministro excesivo de pizarras digitales, miniportátiles, Tablet y otros tipos de dispositivos móviles en los centros educativos de España, nos encontramos, sin embargo, que en líneas generales, estas decisiones no trascienden a todo el sistema ni a toda la ciudadanía, quebrantando claramente los criterios básicos para alcanzar una igualdad de oportunidades para todos.

La mayoría de los estudiantes universitarios en su discurso reconocen los beneficios de las tecnologías y el valor que aportan a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar las contrariedades que la sociedad digital genera en relación a la exclusión tecnológica, social y educativa, la pobreza o la diversidad.

Para finalizar, sería importante entender las TIC como instrumentos de innovación a favor de la igualdad de oportunidades y la participación equitativa y predestinada a defender a la ciudadanía y los derechos sociales de esta. Este sería el mayor reto que nos permitiría conseguir una educación de calidad para todos, garantizar ante todo y sobre todo dicha igualdad de oportunidades. Insisto este es el mayor reto de los educadores.

REFERENCIAS

- Almerich, G., Suárez, J.M., Belloch, C., & Orellana, N. (2010). Perfiles del profesorado a partir del conocimiento de los recursos tecnológicos y su relación con el uso que hacen de estas tecnologías. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 247-269.
- Asorey, E. & Gil, J. (2009). El placer de usar las TIC en el aula de Infantil. *Participación Educativa*, 12, 110-119.
- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., Comas, I., & Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la información de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.35. Recuperado el 16 de junio de 2014 desde <http://goo.gl/dl1R2l>.
- Barrantes, G., Casas, L.M., & Luengo, R. (2014). Competencias tecnológicas de los profesores de Infantil y Primaria de Extremadura en función del género. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 19, 33-48.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*. 17(1), 111-132. DOI:10.5944/educxx1.17.1.10707.
- Cabero, J. (Dir.) (2014). *La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido)*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías, Universidad de Sevilla.

- Cabezas, M., Casillas, S., & Pinto, A. M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, 1-14.
- Casillas, S., & Cabezas, M. (2014). [Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital](#). *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 29. <http://dim.pangea.org/revista29.htm>
- Casillas, S., & Cabezas, M. (2016). *Autoevaluación de la competencia digital de los futuros profesionales de educación social*. In libro de resúmenes del 1er congreso internacional online del uso de las tic en la sociedad, la educación y la empresa, 5, 19), Ciencias.
- Casillas, S.; Cabezas, M., García, M. L., & De Castro, D. (2015) La Formación Inicial De Los Futuros Maestros De Primaria: La Competencia Digital. In: Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (p. 63).
- Chávez, F. H., Cantú, M., & Rodríguez, C. M. (2016). Competencias digitales y tratamiento de información desde la mirada infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 209-220. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/631>
- Coscarelli, C. (2006). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Ed. Belo Horizonte.
- De Pablos, J. (2013). La formación e investigación en el campo de la tecnología educativa. *Revista Fuentes*, 13, pp. 9-16.
- Fernández, J. M. & Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza y Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 30(1), 45-61.
- Fernández, J. M. & Torres González, J. A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33-49. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812
- Gallego, M. J., Gámiz, V., & Gutiérrez, E. (2010): El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, 34, 1-18.
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, 267-293.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rivera, E. & Trigueros, C. (2013). *La utilización de software Nvivo 10 para el análisis de datos cualitativos*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23580/1/QueEsNVivo.pdf>.
- Lázaro, J. L. & Gisbert, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educar*, 51(2), 321-348.
- Prenes, M. P. (dir) (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública española. Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas. Programa de estudio y Análisis*. Recuperado de: http://www.um.es/competenciatic/informe_final_competencias2010.pdf.
- Prenes, M. P. & Gutiérrez, I. (2013): Competencias tecnológicas del profesorado en las Universidades españolas. *Revista de Educación*, 361. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140.
- Sampieri, H. & cols. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Suárez, J. M. Almerich, G., Gargallo, B., & Aliaga, F. M. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(10), 1-33. Recuperado el 30 de mayo de 2014 desde <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/755>
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gallardo, B. & Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX1*, 16(1), 39-62. DOI: 10.5944/educxx1.16.1.716.
- Traver, J. A. & García, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4), 1-10.

Valdés, A., Angulo, J., Nieblas, E. H., Zambrano, L., & Arreola, C. (2012). Actitudes de docentes de secundaria hacia el uso de las TIC. *Investigación educativa duranguense*, vol.6 (12), 4-10. DOI: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.4381

PERFIL DOS ESTUDANTES SURDOS MARANHENSES USUÁRIOS DA TECNOLOGIA DIGITAL NO PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL¹

Maria Nilza Oliveira Quixaba² Gabriela Trindade Perry, Livia da Conceição
Costa Zaquieu², Silvia Cleide Piquiá dos Santos²,
Pablo José Correa de Jesus², Arenilson Costa Ribeiros³

RESUMO

O objetivo foi traçar o perfil de estudantes surdos utentes da língua de sinais e usuários de tecnologia digital em seu processo de interação socioeducacional. O registro desses sinais contribuirá para que surdos e ouvintes que não tenham contato com comunidades surdas possam conhecer sinais de situações vivenciadas pelos integrantes dessas comunidades em ambiente digital aberto, como um *site*, por exemplo. **Método:** Adotou-se a abordagem quantitativa tipo descritiva. Instrumentos: Questionário com 29 estudantes surdos entre 2015/2016, 9 (nove) municípios do Estado do Maranhão-Brasil. com questões para identificar a faixa etária, sexo, escolaridade e frequência de uso da *Internet*, objetivando traçar o perfil dos estudantes surdos alfabetizados para entendermos o uso da tecnologia digital e sua frequência no processo de interação. Os participantes encontravam-se na faixa etária entre 16 a 40 anos. **Resultados:** A amostra total compreende 29 estudantes surdos. Quanto à modalidade da Língua de comunicação (Língua de Sinais-LS; Língua Portuguesa-LP): 16 (55%) estudantes surdos só utilizam a LS. Quanto ao uso das tecnologias digitais: 24 (83%) estudantes surdos fazem uso. Quanto à frequência no uso das tecnologias: 11 (46%) estudantes surdos utilizam diariamente, 7 (29%) uma vez por semana, 3 (12,5%) uma vez por mês, 3 (12,5%) não informaram. **Conclusões:** O estudo traçou o perfil dos estudantes surdos nos municípios maranhenses, constatando que a maioria desses faz uso das tecnologias digitais para interação e comunicação no meio social e educacional, ampliando suas possibilidades no desempenho escolar.

Palavras-chave: Estudantes surdos, Sinais, Tecnologia Digital, Interação.

ABSTRACT

The objective was outline the profile of deaf students using sign language and digital technology users in their process of socio-educational interaction. The registration of these signs will help deaf people and listeners who do not have contact with deaf communities to know the signs of situations experienced by members of these communities in an open digital environment, such as a website. **Method:** The quantitative approach was adopted, descriptive type. Instruments: Questionnaire with 29 deaf students between 2015/2016, 9 (nine) municipalities of the State of Maranhão-Brazil, with questions to identify the age range, sex, schooling and frequency of Internet use, aiming to draw the profile of the deaf students literate to understand the use of digital technology and its frequency in the interaction process. Participants were between the ages of 16 and 40 years. **Results:** The total sample comprises 29 deaf students. As for the modality of the Language of Communication (Sign Language-LS; Portuguese-LP Language): 16 (55%) deaf students only use LS. Regarding the use of digital technologies: 24

¹ **Apoio:** Essa pesquisa contou com o apoio logístico do Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas-UFMA por meio do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Tecnologias Simbólicas – NUPETS, como também do Núcleo de Educação a Distância/NEAD/UFMA e de recursos financeiros da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão-FAPEMA.

² Universidade Federal do Tocantins-UFTO, Brasil, E-mail: pablo.j.c@bol.com.br

³ Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Brasil, E-mail: arenilson.ribeiro@ufma.br

(83%) deaf students make use of. As to the frequency of use of the technologies: 11 (46%) deaf students use daily, 7 (29%) once a week, 3 (12.5%) once a month, 3 (12.5%) did not report. Conclusions: The study traced the profile of deaf students in the municipalities of Maranhão, noting that most of them make use of digital technologies for interaction and communication in the social and educational environment, increasing their possibilities in school performance.

KeyWords: Deaf students, Signals, Digital Technology, Interaction.

INTRODUÇÃO

Em suas intervenções no atendimento a crianças surdas Vygotsky inicialmente adotou práticas de ensino voltadas ao uso da língua oral sem considerar as especificidades e singularidades dessas crianças, posteriormente, passou a defender que seria mais adequado o uso de linguagens que privilegiassem as expressões visuais (Vygotsky, 1989). A reflexão aqui proposta destaca o início dos estudos do citado autor que defendia o oralismo como meio adequado para o ensino de surdos, com a continuidade e aprofundamento de suas pesquisas ele mudou seu posicionamento. Essa mudança foi sendo percebida na medida em que foi publicando alguns de seus resultados, assim, constatando que o oralismo puro não era funcional. Nesse aspecto, afirmando que o ensino da linguagem oral era exaustivo, repetitivo, dando ênfase a pronúncia e a oralização das palavras e não ao seu sentido e lógica.

La enseñanza del sordomudo se fundamenta en la contradicción con la naturaleza del niño. Es necesario quebrar la naturaleza del niño con el fin de enseñarlo a hablar. Éste es realmente el problema trágico de la surdopedagogía (Vygotsky, 1989, p. 68).

Optou-se por começar esse texto pelas palavras de Vygotsky no sentido de suscitar percepções que insistem em se manterem vivas quando diz respeito à educação de surdos. O exemplo do autor ilustra que é possível mudar de concepção ao passo que se percebe que já não convém diante de estudos comprovando sua ineficácia, como é o caso da abordagem oral como única forma de acesso ao ensino para os surdos.

Com o passar dos anos a história educacional dos surdos evoluiu e a importância da língua de sinais assumiu uma posição de destaque para essas pessoas, bem como a maneira de registrá-la, seja de forma impressa ou em ambiente digital. Com o surgimento e expansão das Tecnologias da Informação e da Comunicação-TIC associada à Internet essas possibilidades aumentaram. Como exemplo emblemático destacamos o Novo Deit-Libras - Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Capovilla, Raphael & Mauricio, 2012) que disponibiliza mais de 9.000 sinais de Libras de forma impressa.

Temoteo (2012), afirma que o primeiro registro impresso de Libras que se tem informação do Brasil são do século XIX, o manual do surdo de Flausino da Gama, cujo título é *Iconographia dos Signaes dos surdos-mudos*, de 1875. A obra de Gama é um marco da história do surgimento da língua. A partir de Gama, 1875, muitos outros manuais foram publicados, no entanto, nenhum dicionário de Libras impresso havia sido publicado no Brasil com o formato do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira – Libras (Capovilla & Raphael, 2001). O Dicionário Ilustrado

de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais publicado pela editora Global, em 2011 e o Dicionário Digital de Libras são exemplos de iniciativas com objetivos semelhantes, o de disponibilizar sinais de Libras a um número maior de pessoas.

Diante do cenário ilustrado, pensamos que poderíamos contribuir para popularizar os sinais de Libras utilizados pela comunidade surda maranhense e, assim, poderíamos oferecer a possibilidade de estudantes surdos, familiares, profissionais/professores e intérpretes de Libras e demais interessados em ter acesso a um Banco de Sinais em um ambiente digital. Para essa intenção escolhemos um *site*. Desse desejo surgiu o Projeto: *Os Sinais Maranhenses da Língua de Sinais Brasileira: contribuições para seu uso e difusão em ambientes digitais*, cujo objetivo consiste em identificar, registrar e divulgar os sinais criados pelos surdos dessa comunidade, para nomear situações, instituições e localizações, como é o caso de sinais de: municípios maranhenses, escolas do Maranhão, cultura popular, comidas típicas, locais de lazer, universidades, gírias, pontos turísticos, instituições públicas (supermercado, shopping, secretaria de educação e outros).

As pessoas informantes foram dos municípios: São Luís, São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar, Itapecuru Mirim, Santa Inês, Caxias, Açailândia e Imperatriz. Essa pesquisa funciona para demonstrar que as pessoas surdas interagem entre elas e em busca de conhecimento, utilizando recursos tecnológicos.

No Brasil, a partir da década de 90 e com a implantação de políticas de educação pública com foco na inclusão de pessoas com deficiência (Brasill, 2001), houve alguns avanços em relação à inserção de estudantes surdos nas escolas da educação básica e também no ensino superior. Vale citar que alguns fatores foram preponderantes, tais como: estudos e pesquisas sobre processos de aprendizagem dos surdos, o reconhecimento e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais-Libras e adoção de métodos educação bilíngue.

Assim, o presente estudo se propõe a traçar o perfil dos colaboradores informantes dos sinais, nesse caso específico, priorizamos saber como os estudantes surdos usavam algumas tecnologias digitais como, o computador a internet para interagir com outros surdos e não surdos no âmbito educacional e em outros espaços. Nesse aspecto por acreditamos que a socialização por meio de língua de sinais em ambiente digital aberto poderá favorecer a ampliação do repertório vocabular desses estudantes e auxiliar no desenvolvimento cognitivo de maneira que possa fluir naturalmente a comunicação e a interação nos espaços sociais, em especial, o educacional. Sendo assim, esse artigo destaca o perfil dos estudantes surdos maranhenses usuários da tecnologia digital e suas possibilidades interação social e inclusão educacional por meio do Banco de sinais.

BANCO DE SINAIS MARANHENSE EM AMBIENTE DIGITAL NO PROCESSO DE INTERAÇÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS

O registro de sinais de uma Língua Visuoespacial em vídeo pode ser considerado relevante ainda que seja produzido informalmente. Esse registro pode se originar na comunidade surda e ser produzido de forma espontânea em resposta à necessidade natural de comunicação. A comprovação disso são milhares de iniciativas disponíveis

na *Internet* e em mídias digitais veiculadas em Língua de Sinais, como por exemplo, os sinalários, os glossários, enciclopédias, dicionários, manuais, listas de palavras, aplicativos e outros relativos a conteúdos de interesse da comunidade surda (Temoteo, Raphael & Capovilla, 2016).

Esses sinais propagados nesses ambientes digitais podem servir de base para o desenvolvimento de aplicativos para aparelho celular, como os programas automáticos de tradução Português – Libras – Português, por exemplo. Esses programas buscam constantemente ampliar seus Banco de Sinais, e, a partir deles construir dicionários de Libras que podem ser acessados via *smartphones e tablets*. A tecnologia, com sua primazia imagética, transformou a dinâmica da comunidade surda por favorecer a expressão de conhecimento por meio visual (Temoteo, Raphael & Capovilla, 2016).

Ao considerarmos que a comunicação é algo inerente a todos os seres humanos, é imprescindível seu uso para a interação socioeducacional. Essa interação pode acontecer com a mediação de pessoas, instrumentos como o telefone, e-mail, mensagem de texto, vídeo, ambiente digital entre outros. Assim, a pesquisa em andamento busca traçar o perfil dos estudantes surdos da comunidade surda maranhense de nove municípios que usam a tecnologia como processo de interação entre pessoas surdas e ouvintes e para desenvolver atividades no âmbito educacional.

Vale salientar que o ensino da língua de sinais atualmente tem se popularizado permitindo com isso alguns avanços tecnológicos nos níveis de ensino, assim facilitando o acesso à informação, a comunicação e à educação. Nesse sentido, algumas tecnologias educacionais tem tornado mais próximo às formas de comunicação entre surdos e não surdos, apesar dos problemas na aquisição da língua de sinais tanto por surdos quanto por educadores que precisam se comunicar com os surdos. Frente a isso, é notório considerar que a inclusão digital busca a mobilidade e a interação entre as pessoas surdas e não surdas no ambiente da rede para ressignificar as trocas linguísticas entre ambos, assim como, a divulgação da língua, disseminação de sinais regionais sobre a cultura surda e outros assuntos de interesse específicos.

De modo geral, observa-se que às tecnologias vem transformando a vida de pessoas surdas tanto nos contexto social quanto no educacional, pois impulsiona a busca de conhecimento e interação. Nesse aspecto, o ambiente digital propicia a comunicação em diferentes espaços de forma abrangente. Assim, algumas ferramentas como a internet e o telefone são recursos que entraram na vida do surdo com o intuito de facilitar a comunicação, a informação e a interação em diversos momentos e ambientes. Para tanto, interessa destacar que a abordagem multissensorial dos ambientes virtuais de aprendizagem estimula diferentes sentidos, constituindo-se em um fator facilitador da aprendizagem (Melca & Ferreira, 2005).

A participação dos estudantes surdos contribuiu para coleta de sinais maranhenses que demonstram a identidade e a cultura local, bem como visa reconhecer a variação linguística dos sinais existente no Brasil. A contribuição dadas pela comunidade surda proporcionou a criação de um site de Banco de Sinais maranhenses que foi criado para atender a demanda de profissionais e estudantes de Libras.

METODOLOGIA

A abordagem de pesquisa utilizada foi quanti-qualitativa e descritiva com base em pressupostos teóricos. Segundo Gil (2014), O método a ser desenvolvido deve

seguir um processo formal e sistemático para atingir o objetivo principal da pesquisa e descobrir respostas para o problema.

Participantes: 29 estudantes surdos na faixa etária entre 16 a 40 anos, sendo 21 do sexo masculino e 8 do feminino. Desses 13 cursam o Ensino Médio e 16 o Ensino Superior.

Local: 9 municípios do Estado do Maranhão-Brasil: São Luís, São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar, Itapecuru Mirim, Santa Inês, Caxias, Açailândia e Imperatriz.

Instrumento de coleta: (a) questionário e (b) entrevista estruturada em vídeo em celular. No questionário de identificação dos participantes havia perguntas sobre: nome, idade, sexo, nacionalidade, naturalidade, nível de escolaridade, uso das línguas de sinais, qual língua de comunicação, se usa computador e internet e qual a frequência.

Procedimentos de coleta: A pesquisa ocorreu entre 2015/2016 em que foi realizado o questionário, tendo sido aplicado em oito cidades no interior do estado, a saber: Açailândia, Caxias, Imperatriz, Itapecuru-Mirim, Paço do Lumiar, Raposa, Santa Inês e São José de Ribamar, além da capital São Luís. Buscou-se locais onde se acreditava encontrar membros da comunidade surda de cada cidade, as associações, escolas e centros de referência para os surdos. As entrevistas geralmente aconteciam em grupos; as perguntas do questionário previamente filmadas em Libras foram exibidas para a assistência surda que também respondeu em Libras. Suas respostas, que consistiam em sinais utilizados pelo grupo, foram registradas por meio de vídeos feitos com aparelhos celulares. Na impossibilidade de exibir as perguntas em Libras, coube ao entrevistador sinalizar as perguntas e filmar as respostas; nos casos em que a filmagem não foi possível, os sinais fornecidos foram registrados por meio da escrita de sinais, pelo sistema SignWriting. Todos os sinais coletados foram posteriormente gravados por um intérprete integrante do grupo de pesquisas e levados a validação. Os sinais coletados possibilitaram a criação do *site maranhãoemsinais* que favorece maior interação entre surdos e não surdos. O *site* contém informações sobre sinais próprios do estado do maranhão que foram fornecidos e validados por surdos do estado. As pessoas das quais forneceram os sinais são distintas das que validaram, mas ambas foram capazes de perceber a importância dessa pesquisa para o desenvolvimento linguístico de Libras no contexto nacional. Pois, o *site* tem o propósito de mostrar a variação linguística dos sinais existentes e ao mesmo tempo demonstrar que a forma de sinalização de cada sujeito é semelhante à fala, que é individual, ou seja, pode ter vários sotaques.

Análise de dados: Foi feita por meio da análise das respostas ao questionário e das frequências gerais e análise das variáveis presentes nos questionamentos. Seguiu-se durante e após a coleta de dados, com o objetivo de classificar e analisá-los.

Considerações éticas: Todos os participantes foram informados por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

RESULTADOS

A amostra total compreende 29 estudantes surdos, desses, 21 (72%) são do sexo masculino e 8 (28%) feminino.

Quanto à escolaridade desses estudantes surdos: 13 (44,9%) cursam o Ensino Médio, desses, 11 (85%) são sexo masculino e 2 (15%) feminino e no Ensino Superior constatou-se que 16 (55,1%) estão matriculados em cursos de licenciatura e/ou bacharelado, 10 (62,5%) são do sexo masculino, 6 (37,5%) feminino.

Quanto à modalidade da Língua de comunicação (Língua de Sinais-LS; Língua Portuguesa-LP): 16 (55%) estudantes surdos só utilizam a LS, desses 6 (37,5%) feminino e 10 (62,5%) são do sexo masculino, enquanto, 7 (25%) não informaram; 3 (10%) utilizam só a LP, desses 2 (67%) são do sexo masculino e 1 (33%) feminino e 3 (10%) se comunicam em LS e em LP, desses 2 (67%) são do sexo masculino e 1 (33%).

Quanto ao uso das tecnologias digitais: 24 (83%) estudantes surdos fazem uso, desses, 18 (75%) são do sexo masculino e 6 (25%) feminino, enquanto 5 (17%) desses não fazem uso, sendo que 3 (60%) são do sexo masculino e 2 (40%) feminino.

Quanto à frequência no uso das tecnologias: 11 (46%) estudantes surdos utilizam diariamente, 7 (29%) uma vez por semana, 3 (12,5%) uma vez por mês, 3 (12,5%) não informaram.

A comunicação tecnológica permite um olhar redimensionado à educação dos estudantes surdos e não surdos, no que diz respeito à diferença na aquisição de saberes históricos, sociais, culturais, linguísticos entre outros. A interação entre estudantes surdos e não surdos pode acontecer pessoalmente ou virtualmente, para isso ambos precisam ter formas comuns de comunicação em que entendam e sejam compreendidos. Sabe-se que o Surdo se comunica pela modalidade espaço-visual enquanto o ouvinte pela oral-auditiva, mas eles podem se comunicar pela escrita em língua portuguesa, língua oficial do Brasil para surdos e ouvintes.

No meio educacional a interação entre estudantes-professores e estudantes-estudantes podem ocorrer de várias maneiras: entre professor-estudante e estudante-estudante quando ambos sabem se comunicar ou em Libras ou oralmente, pelo intermédio do intérprete de libras quando o professor ou estudantes não sabem Libras e entre os próprios estudantes surdos e ouvintes de maneira informal. Segundo Vygotsky (1989), a interação social favorece aprendizagem e as experiências, quando estruturadas privilegiam a colaboração, a cooperação e o intercâmbio de conhecimentos.

Por outro lado, estudo realizado em Santa Catarina (Brasil) com o intuito de compreender a vivência universitária de cinco estudantes surdos (três mulheres e dois homens) apontou o desafio da adaptação desses estudantes a um universo majoritariamente ouvinte. Além disso, constatou algumas dificuldades em transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa revelando a necessidade de manter referenciais identitários valorizados aos olhos dos não surdos além da importância de reorganizar as estratégias de ensino e de avaliar a participação do intérprete de língua de sinais nas universidades (Bisol, Valentini, Simioni & Zanchin, 2010).

No que se refere ao uso da tecnologia, já está comprovado a melhora nas habilidades linguísticas e na vida das pessoas surdas e estudantes por possibilitar a comunicação por meio do uso de diferentes ferramentas (Conte, Rampelli & Valterra, 1996). Ressalta-se que a interação entre os estudantes não acontece apenas em sala de aula. E os aplicativos de celular, as redes sociais, os sites de pesquisas, os blogs entre outros são formas de interagirem entre si e de buscarem informação. Para Vygotsky (1989), a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, isto é, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

CONCLUSÕES

Ao traçar nesse estudo o perfil dos estudantes surdos nos permitiu identificar que grande parte deles utilizam tecnologias digitais para a comunicação e interação social e isso têm favorecido a inclusão tanto nas escolas do ensino médio quanto na universidade, ampliando assim suas possibilidades de melhorias no desempenho escolar desses estudantes. Ainda, possibilitou a aproximação deles com outras comunidades surdas e com demais pessoas, contribuindo para ampliar o léxico cultural por meio da difusão da língua de sinais com a criação do site *maranhãoemsinais*.

Espera-se ainda poder colaborar com os estudos futuros na área e no desenvolvimento de novas metodologias educacionais em ambientes digitais abertos centradas no ensino de pessoas surdas e/ou com deficiências.

REFERÊNCIAS

- Capovilla, F. C., Raphael, W. D. & Mauricio, A. C. L. (2012). *Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. vol. 1.2. ed. Editora EDUSP.
- Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. (2001). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira – Libras*. v. I: Sinais de A a L e v. II: sinais de M a Z. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Conte, M.P.; Rampellie, I.P. & Valterra, V. (1996). Deaf Children and the Constrution of Written Texts. In: Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B., Lawrence, E. & Resnick, B (Org). *Chirdren's Early text Construction*. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, p. 303-319.
- Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. (2016). Falando a Própria Língua - Estudo de sinais em linguagem regional beneficaria surdos e intérpretes de Libras. *Revista Inovação*. Ano 8, Nº 28.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Martins, E. (2005). *Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina*. 208 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Melca, F.M.A., & Ferreira, G.F. Um laboratório de educação a distância para pessoas com necessidades especiais (IBC-LED). *Revista do Instituto Benjamim Constant*. Rio de Janeiro, 32 ed., dez. 2005.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de Defectologia*. Obras Completas. t. 5. Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Interaction between learning and development. From: Mind and Society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Havard University Press.
- Temoteo, J. G., Martins, A. C., Raphael, W. D. & Capovilla, F. C. (2016). Lexicografia da língua brasileira, libras: procedimentos para a documentação de uma língua de sinais e principais desafios encontrados quanto ao seu registro n: Ivone Braga Albino, José Edmilson Felipe da Silva., & Laralis Nunes de Sousa Oliveira, (Orgs). *A muitas mãos [recurso eletrônico]: contribuição aos estudos surdos*. Natal, RN : EDUFRN.

INTERVENÇÃO PRECOCE E PRÁTICAS INCLUSIVAS: O OLHAR DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA QUE IMPLEMENTAM O MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Rita Balsa Pinho¹

Resumo

A inclusão é um tema central no âmbito dos discursos sociopolíticos e científicos atuais, tanto nacional como internacionalmente. Sendo consensual que a educação inclusiva é uma questão de equidade e, conseqüentemente, uma questão de qualidade com impacto em todos os alunos e com repercussões nos seus percursos escolares futuros. Assim, uma escola inclusiva é aquela que consegue, tão precocemente quanto possível, identificar e remover, com sucesso, as barreiras que se colocam à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação dos seus alunos. O primeiro responsável por esta dinâmica própria é o educador de infância, que mediante práticas educativas de qualidade, quer preventivas quer reabilitativas.

Nesta comunicação pretendemos refletir sobre a inclusão e intervenção precoce, apresentando os resultados de uma investigação realizada no âmbito de um curso de mestrado, onde se analisou as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que adotavam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) comparativamente com outros educadores que não tinham um modelo pedagógico definido.

Metodologicamente, este estudo tem uma natureza qualitativa e um cariz comparativo, descritivo e exploratório. Para a recolha dos dados recorreu-se à técnica de inquérito e como instrumento utilizou-se um questionário, cuja elaboração teve por base a obra de Booth & Ainscow (2002) intitulada *Index para a Inclusão*. Os dados recolhidos foram alvo de tratamento estatístico, recorrendo ao teste não paramétrico Qui-quadrado.

Através deste estudo concluímos que as práticas educativas dos educadores de infância que aplicam o MEM diferem significativamente das práticas dos educadores de infância que não aplicam o MEM. Revelando um olhar diferente sobre inclusão, intervenção precoce, práticas educativas, entre outros aspetos.

Palavras-chave: inclusão, intervenção precoce, práticas educativas, Movimento da Escola Moderna.

Abstrat

Inclusion is a central theme within the current sociopolitical and scientific discourses, both nationally and internationally. Being consensual that inclusive education is a matter of equity and, consequently, a quality issue with impact on all students and with repercussions on their future school pathways. Thus, an inclusive school is one that is able, as early as possible, to successfully identify and remove the barriers to learning, development and participation of its students. The first responsible for this dynamic is the kindergarten teacher, who through educational practices of quality, both preventive and rehabilitative.

In this communication we intend to reflect on inclusion and early intervention, presenting the results of an investigation carried out in a master's degree course, which analyzed the inclusive educational practices of childhood educators who adopted the pedagogical model of the Modern School Movement (MEM) Compared with other educators who did not have a defined pedagogical model.

¹ Instituto de Educação, CIDH-Universidade Aberta/CLEPUL (Portugal), pinho.balsa.rita@gmail.com

Methodologically, this study has a qualitative nature and a comparative, descriptive and exploratory character. Data collection was done using the survey technique and a questionnaire was used as a tool, whose elaboration was based on the work of Booth & Ainscow (2002) entitled Index for Inclusion. The data collected were subjected to statistical treatment using the non-parametric Chi-square test.

Through this study, we conclude that the educational practices of the preschool teachers applying the MEM differ significantly from the practices of preschool teachers who do not apply the MEM. Revealing a different view on inclusion, early intervention, educational practices, among other aspects.

Keywords: inclusion, early intervention, educational practices, Modern School Movement

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Escola inclusiva

Neste estudo queremos dar ênfase ao conceito de inclusão que é apresentado por Booth & Ainscow (2002), ao qual juntamos a ideia de Oliveira-Formosinho (2007) de que a criança para construir conhecimento “necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação” (p. 22).

Este contexto, referido pela autora, é no nosso entender a escola inclusiva. Aquela que, segundo Booth & Ainscow (2002), consegue identificar e remover, com sucesso, as barreiras que se colocam à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação e que são enfrentadas por muitos alunos com incapacidades (UNESCO, 2009). Assim, Bailey & Wolery (1992, cit. por Gamelas, 2003) reforçam que a inclusão representa uma filosofia educativa cujo objetivo é o de proporcionar e preparar a criança com NEE para experiências de vida normalizantes - e não normalizadoras - e promover a sua participação em todos os aspetos da vida da escola e da vida comunitária.

Voltando ao ideário de Booth & Ainscow (2002) e à abordagem de inclusão que utilizam na sua obra *Índex para a Inclusão*, os autores referem que se trata de um processo constante de evolução da aprendizagem e da participação de todos os alunos. “A participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas. Isto requer um envolvimento ativo na aprendizagem, e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo. Mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio” (p.7).

À medida que cada vez mais países abraçam uma definição mais ampla de inclusão e que a diversidade é valorizada em qualquer grupo de alunos, o conceito de educação inclusiva pode ser encarado como uma forma de elevar o sucesso através da presença (“acesso à educação”), da participação (“qualidade da experiência de aprendizagem”) e do sucesso (“processos e resultados da aprendizagem”) de todos os alunos (AENEEI, 2014, pp.10-11).

Práticas educativas inclusivas

Em diferentes obras publicadas pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial², nomeadamente na intitulada *Processo de avaliação em*

² Doravante abreviado como AEDEE.

contextos inclusivos: Questões-chave para políticas e práticas (2007) é claramente referido que “as concepções sobre as (...) práticas em educação inclusiva estão em constante mudança em todos os países” (p. 20).

Na perspetiva de Garcia (2002) as práticas educativas escolares e as práticas educativas inclusivas deveriam evoluir em simultâneo, uma vez que são complementares, mas de facto isto não acontece. A autora avança como argumento para justificar este facto a inflexibilidade dos sistemas de ensino que permanecem fechados. E acrescenta “o ensino inclusivo sugere mudanças nos métodos e nas técnicas do ensino tradicional, que se baseiam na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem (...) [o que resulta] na impossibilidade de criar situações a partir das quais cada aluno possa trabalhar, aprender e se perceber como sujeito ativo na conquista do conhecimento (...) e aprendem [em cooperação] quando dividem entre si as tarefas de aprendizagem” (pp. 171-172).

Reynolds (2009, cit. por AEDEE, 2010) afirma que os conhecimentos, crenças e valores dos professores são cruciais para a criação de um ambiente efetivo de aprendizagem para as crianças. Desempenhando o professor um papel central nas práticas de inclusão. Então, importa explicitar que os paradigmas da educação inclusiva e consequentemente da escola inclusiva, preconizam “práticas educativas inclusivas que partindo da diversidade humana como uma mais-valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola” (Sanchez & Teodoro, 2007, p. 105).

“O que é bom para os alunos com NEE é igualmente bom para todos os alunos”, esta declaração, foi feita na publicação da AEDEE denominada *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* (2003, p.33) e tem sido, desde essa altura, repetida com frequência em vários trabalhos da Agência. Esta obra relata um estudo cujo enfoque era a identificação, análise, descrição e disseminação de práticas educativas inclusivas. A investigação analisou as práticas de sala de aula consideradas eficazes, no contexto da educação inclusiva, e revelou cinco grupos de fatores: o ensino cooperativo (os professores precisam desenvolver práticas de apoio e de colaboração entre si para desenvolver um ensino mais eficiente); a aprendizagem cooperativa (a tutoria entre pares é eficiente para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos); a resolução cooperativa de problemas ou conflitos (definição de regras e limites claros, fixados com os alunos provaram ser eficazes); os grupos heterogéneos (objetivos a atingir, diferentes formas de aprendizagem, ensino flexível e constituição de pequenos grupos incrementam a educação inclusiva e são eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula); e o ensino efetivo (o currículo deve ser adaptado às necessidades individuais dos alunos, de modo que todos façam progressos se o seu trabalho for sistematicamente planeado, controlado e avaliado).

Sanchez & Teodoro (2007) realizaram entre 2003/2004 um estudo na região educativa de Lisboa, ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, com o intuito de investigar as práticas educativas dos docentes de apoio educativo e nelas encontrar indicadores de uma educação inclusiva. Concluíram que estes professores apresentavam indicadores pontuais de educação inclusiva, sendo que “a ação pedagógico-educativa aparenta estar mais próxima da modalidade Educação Especial”, nomeadamente no apoio direto ao aluno e na intervenção isolada na sala de apoio.

Guasselli (2005), em 2004, observou o trabalho de 4 professoras do ensino básico de escolas do Brasil, cujas turmas incluíam crianças com NEE. E analisou os “dizeres

da prática” (p.90) em torno da educação inclusiva e que sentidos lhes conferiam os professores. A investigadora concluiu que os discursos privilegiavam um ideal “politicamente correto” de escola, de aluno, de família e de professor, deixando transparecer algumas contradições, que se resumem na seguinte frase: “o aluno está incluído, mas dentro do espaço de inclusão, de certa forma, também está excluído” (p.100).

Granemann (2005) analisou depoimentos de 40 profissionais de 5 escolas brasileiras, da rede pública do município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, referenciadas pela Coordenação da Unidade de Inclusão como bem-sucedidas no processo de inclusão de alunos no ensino regular. A grande maioria dos entrevistados refere como fatores que favorecem a inclusão as mudanças estruturais das escolas, a formação dos professores e a mudança de práticas. A este nível, destacam a planificação cooperada entre docentes e as formas de avaliação diferenciada.

Leão, Garcia, Yoshiura & Ribeiro (2006) levaram a cabo uma investigação sobre as práticas educativas escolares, de modo a verificar em que medida essas práticas contribuíam para a inclusão de um aluno com Necessidades Educacionais Especiais. Realizaram um estudo de caso, de carácter exploratório, tendo o sujeito uma dismotria cerebral ontogenética³. Como conclusão, referem que o processo de inclusão do aluno, no que concerne à inclusão física (inexistência de barreiras) e social (boa socialização com os pares), responde até certo grau às necessidades da dita criança. No entanto, do ponto de vista da aprendizagem, relatam que não se verifica inclusão educacional, ou seja, as práticas educativas observadas não contemplam as especificidades, curricular e de aprendizagem, a fim de atender às necessidades do aluno.

Malheiro (2010) observou a inclusão de uma criança com atraso global do desenvolvimento que frequentava um jardim-de-infância, que preconizava o modelo pedagógico do MEM. Conclui que o aluno participou ativamente no trabalho desenvolvido na sala, desde o processo de planificação aos de realização, avaliação e regulação. Destaca também como fator promotor da inclusão o recurso, por parte da educadora, a estratégias diferenciadas, alternadas com momentos de trabalho coletivo do grupo, com outros tempos de trabalho autónomo, individual ou em pequenos grupos, o que possibilitou um apoio direto e individualizado da educadora aos alunos que necessitavam de apoio, nomeadamente à criança com NEE.

O relatório *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education* (RA4AL) sintetiza os resultados de um projeto, realizado entre dezembro de 2011 e novembro de 2012, que visava identificar as estratégias de sucesso para a aprendizagem de todos os alunos em ambientes inclusivos. As suas conclusões apontam que as práticas educativas que permitem que os alunos progridam rumo a objetivos comuns, mas recorrendo a vias diferentes e utilizando diferentes estilos de aprendizagem e avaliação, são mais inclusivas e melhoram o sucesso de todos os alunos (AEDEE, 2012).

Gomes (2013) no seu estudo debruçou-se sobre as práticas de cooperação enquanto promotoras da inclusão utilizadas numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, que implementava o MEM, e concluiu que a prática do trabalho cooperativo se constituiu como um dos aspetos centrais para a inclusão do aluno com NEE. Na análise dos seus resultados salienta, também, que o modelo pedagógico adotado pela escola revelou-se

³ Vulgarmente conhecida por paralisia cerebral.

um elemento fundamental, pois enfatizava a vivência democrática de respeito pelas características de cada um dos alunos e a promoção da inclusão, ao organizar e gerir um ambiente de aprendizagem baseado na cooperação.

ESTUDO EMPÍRICO

Fundamentos teóricos

A UNESCO (2009) preconiza que o direito à educação é universal e que inclui, também, todas as crianças, jovens e adultos com incapacidades. Este direito está consagrado na Convenção dos Direitos da Criança – 1989 e na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – 2008. E é, ainda, corroborado por várias declarações internacionais, designadamente: a Declaração Mundial da Educação para Todos – 1990; a Declaração e Orientações para a Ação de Salamanca – 1994; e as Orientações para a Ação de Dakar – 2000.

Todavia, não se deve resumir apenas a um direito, mas sim a um direito à qualidade da educação para todos. A UNESCO refere claramente que a educação inclusiva é uma questão de equidade e, por conseguinte, uma questão de qualidade com impacto em todos os alunos. Assim, a qualidade e a equidade são essenciais para garantir a educação inclusiva (AENEEI, 2014).

Foi a partir da reflexão sobre estas considerações, que envolviam educação inclusiva e qualidade, que começámos a amadurecer as nossas ideias no sentido de tentar perceber como isto se poderia articular e concretizar, e a assim surgiu um terceiro elemento: as práticas dos professores. E centrámo-nos nesta afirmação de Reynolds (2009, cit. por AEDEE, 2010, p.8) “os conhecimentos, crenças e valores dos professores são cruciais para a criação de um ambiente inclusivo que promova a aprendizagem de todas as crianças, desempenhando o professor um papel central nas práticas de educativas de qualidade”.

Na tentativa de encontrar um elo de ligação que fizesse sentido entre estas ideias – educação inclusiva de qualidade e práticas educativas de qualidade – encontrámos nas ideias de João Formosinho, grande teórico e conhecedor da infância, uma nova especificidade para esta investigação: “mais do que as orientações curriculares, será o desenvolvimento de modelos curriculares concretos que se poderá constituir num referente de qualidade na educação de infância” (Formosinho, 2013, p.10); os modelos pedagógicos ou curriculares constituem-se como um importante suporte para o educador intencionalizar a sua prática, contextualizar a sua ação e, ainda, refletir sobre ela e nela (Varela, 2010). Assim, sintetizámos as ideias chaves para este trabalho como: práticas educativas inclusivas e modelos curriculares, sempre na ótica de uma educação de qualidade.

Ao escolhermos o MEM, como modelo pedagógico a estudar tivemos em conta os seguintes aspetos: o MEM conta com uma história e cultura publicamente reconhecida, que lhe deferem a necessária credibilidade; e o MEM possui um património vasto e pertinente a nível pedagógico, resultante de um discurso profuso e prexeologicamente sustentado.

A situação – problema inerente a esta investigação prendeu-se com a necessidade de perceber se os educadores de infância que adotam um modelo pedagógico específico – MEM – têm práticas educativas mais inclusivas do que os educadores que não aplicam este modelo pedagógico.

METODOLOGIA

Modalidade investigativa

O presente estudo adotou um cariz teórico-empírico, pois pretendeu-se fazer uma recolha de dados através da análise documental e uma recolha de dados com recurso a técnicas e instrumentos a aplicar a uma amostra.

Quanto ao delineamento ou desenho de investigação podem-se salientar as seguintes características: descritiva: foi nossa intenção descrever as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância; comparativa: foi nosso propósito comparar as práticas educativas inclusivas de um grupo de educadores de infância que aplicava o MEM e outro grupo de educadores de infância que não aplicava o MEM; e exploratória: ambicionava-se explorar de forma empírica as relações entre as práticas educativas inclusivas e o modelo pedagógico adotado pelos educadores de infância.

Amostra

A amostra deste trabalho é composta por 60 educadores de infância, subdividido em dois grupos, 30 que aplicam o MEM e 30 que não aplicam o MEM.

Os critérios de inclusão na amostra, que eram comuns a ambos os grupos, foram dois: terem lecionado no ensino regular, pelo menos nos últimos dois anos letivos, e terem incluídas crianças com NEE nas suas salas, pelo menos no último ano letivo. A definição destes critérios prede-se com o facto de querermos avaliar práticas educativas inclusivas, daí a necessidade de os educadores terem que estar no ativo e terem a experiência de ter crianças com NEE nas suas salas.

A técnica de amostragem utilizada foi por conveniência, pois era necessário escolher educadores que aplicassem o MEM e, como tal, recorreu-se a contactos pessoais do investigador no núcleo de Lisboa do MEM.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados recorreu-se á técnica de inquérito e como instrumento utilizou-se um questionário. O questionário foi elaborado tendo como base a obra de Booth & Ainscow (2002) intitulada *Index para a Inclusão*. Na construção do questionário, que serviu de base para esta investigação, detivemo-nos apenas na dimensão C.1. – organizar a aprendizagem.

O questionário incluía 40 questões fechadas, de resposta dicotómica “ou categorial, por vezes referida como Escala de Guttman: sim ou não. Antecede-lhe uma parte destinada à caracterização da amostra, que incluía perguntas que se referiam aos critérios de inclusão nos dois grupos em estudo.

Procedimentos

Após a redação da primeira versão do questionário procedeu-se ao seu pré-teste ou “aplicação-piloto” (Sousa, 2005, p.237; cf. Carmo & Ferreira, 1998). Posteriormente, procedeu-se à construção do mesmo com a ferramenta para a criação de formulários do Google para facilitar a sua divulgação e resposta, e a sua difusão por meio de correio

eletrónico para várias instituições de ensino e para o núcleo regional de Lisboa do MEM, solicitando a divulgação junto dos sócios.

Este estudo caracterizou-se por apenas um momento de avaliação, pelo que após o preenchimento do inquérito ficou finalizada a recolha de dados.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os educadores de infância que adotam o MEM planeiam o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos?

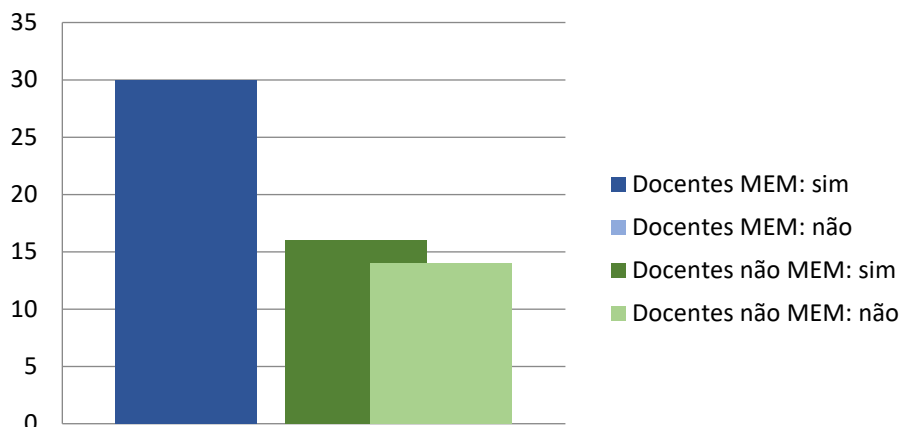


Gráfico 1. Média das respostas dos docentes à temática do planeamento

Os resultados sobre a temática do planeamento, patentes do gráfico 1 evidenciam que a média das respostas dos dois grupos foi maioritariamente positiva; contudo, apresentam alguma discrepância entre os dois grupos: 30 docentes do grupo MEM relativamente a 17 docentes do grupo não MEM. Por conseguinte, pode-se concluir que os educadores de ambos os grupos planeiam o ensino tendo em conta a aprendizagem de todos os alunos.

Sendo notório que os educadores que implementam o MEM planeiam o ensino considerando a aprendizagem de todos os alunos, pensamos que isto pode ser justificado pelo facto de a pedagogia do MEM se basear numa gestão e organização cooperada e participada, por alunos e professores, do quotidiano da sala, incluindo os momentos de planificação. A pedagogia do MEM faz uso diário de instrumentos de planificação que permitem diferenciar o trabalho, o tempo, as atividades e os conteúdos programáticos, designadamente: o Mapa de Atividades, o Plano do Dia, o Diário (coluna «queremos fazer») e a Lista de Projetos. A funcionalidade destes instrumentos reside no facto de se constituírem como contratos explícitos que comprometem e responsabilizam tanto os alunos como o educador. O objetivo é promover uma autonomia no planeamento que é negociada com o docente.

Os educadores de infância que adotam o MEM encorajam a participação de todos os alunos?

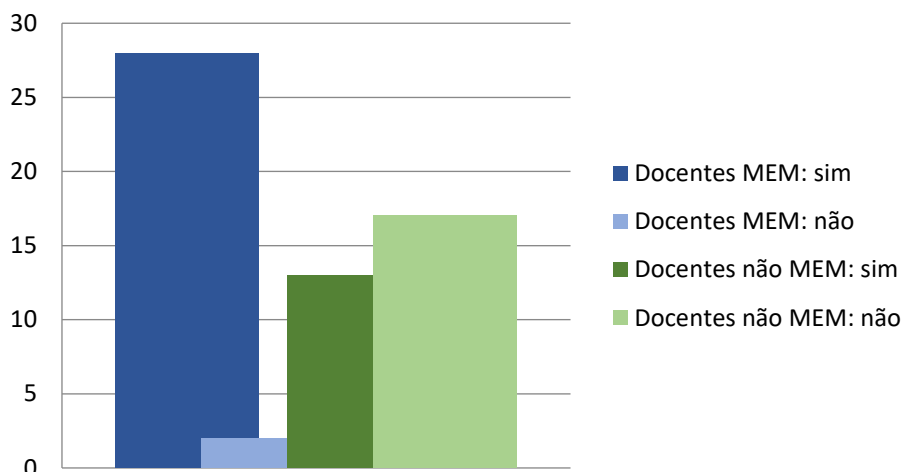


Gráfico 2. Média das respostas dos docentes à temática da participação

Perante os resultados sobre a temática da participação dos alunos (gráfico 2) é notória uma diferença a nível da média das respostas dos dois grupos; 28 docentes do grupo MEM respondem afirmativamente e 20 docentes do grupo não MEM, responderam negativamente.

Perante a evidência de que os educadores que adotam o MEM incentivam a participação de todos os alunos consideramos que o fundamento onde reside essa explicação se prende com o facto de no MEM o processo de ensino-aprendizagem se firmar numa organização participada da atividade pedagógica; ou seja, a aprendizagem toma a forma de um processo interativo e colaborativo, em atividades conjuntas, em que existe uma coresponsabilização de todos os que nele participam (exemplo: Conselho de Cooperação Educativa).

Uma ideia importante a reter é a defendida por Granemann (2005) que defende que a educação inclusiva se baseia no pressuposto de que a concretização e a implementação do currículo devem ser co-partilhadas por alunos e professores. Para Niza (1992b) a atividade escolar do MEM constitui-se como um contrato social e educativo e nunca como um “ato de vontade unilateral” (p.42).

Os educadores de infância que adotam o MEM implicam ativamente os próprios alunos na sua aprendizagem?

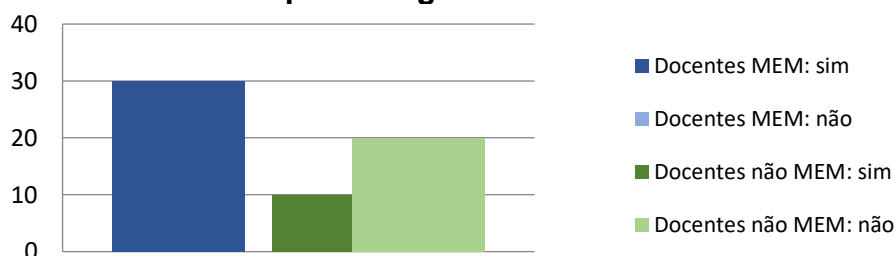


Gráfico 3. Média das respostas dos docentes à temática da aprendizagem ativa

Relativamente aos resultados sobre a temática da promoção da aprendizagem cooperativa entre alunos (gráfico 3), é visível uma diferença a nível da média das respostas dos dois grupos; 30 docentes do grupo MEM respondem afirmativamente e 20 docentes do grupo não MEM, responderam negativamente. Assim, os educadores que implementam o MEM envolvem ativamente os seus alunos nos próprios processos de aprendizagem.

Como justificação plausível para diferença expressiva dos resultados consideramos que isto se pode ficar a dever ao facto de o quotidiano do MEM se pautar por os alunos terem uma participação ativa na construção das suas aprendizagens, mediante uma responsabilidade que lhes é inculcada, desde muito cedo; traduzindo-se isto, na prática, pelos contratos instituídos entre professores e alunos para a apropriação do currículo. Igualmente, aquando da realização de um projeto, em que as crianças livremente o concebem e poem em prática, com iniciativa e liberdade responsável do coletivo, e em que todos os elementos do grupo se coresponsabilizam por concretizar um trabalho que escolheram fazer.

Fiquemos com esta nota para refletir: para Niza (1992b) uma escola inclusiva é aquela que constrói o “viver democrático” mediante o treino sistemático dos instrumentos e das estratégias da democracia em exercício direto; ou seja, através do diálogo persistente, da participação no planeamento e na avaliação, da negociação perseverante das decisões até à formação de consensos.

Os educadores de infância que adotam o MEM promovem a aprendizagem colaborativa entre os alunos?

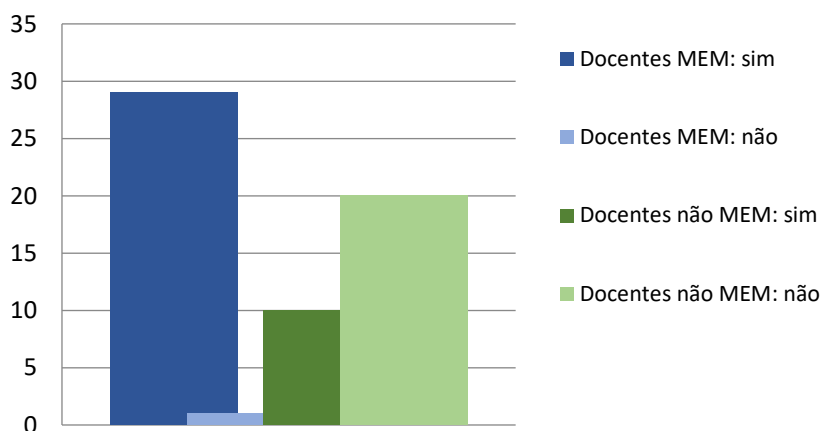


Gráfico 4. Média das respostas dos docentes à temática da aprendizagem cooperativa

Relativamente aos resultados sobre a temática da promoção da aprendizagem cooperativa entre alunos (gráfico 4), é visível uma diferença a nível da média das respostas dos dois grupos; 28 docentes do grupo MEM respondem afirmativamente e 20 docentes do grupo não MEM, responderam negativamente. Assim, os educadores que implementam o MEM favorecem a aprendizagem colaborativa entre os seus alunos.

Propomos avançar como argumentação para estes resultados um dos aspetos distintivos da pedagogia do MEM que é a abordagem sociocêntrica da aprendizagem, que se traduz no facto de os alunos atuarem como parceiros entre si e com o professor.

Ou seja, o ato educativo tem como base a cooperação, entre pares e entre educador e alunos, que partindo de objetivos distintos trabalham no sentido da consecução de uma aprendizagem de sucesso para todos. Os momentos de comunicação podem considerar-se como um dos expoentes máximos da aprendizagem colaborativa na comunidade de aprendizagens que é sala. Um outro paradigma clarificador da aprendizagem cooperativa é o trabalho de projeto.

Em guisa de reflexão deixamos a opinião de Niza (2007b, p.43) “as nossas turmas constituem, com os professores, comunidades de aprendizagem, que seguem de forma intencional e consciencializada a regra do jogo social estabelecida por Kurt Lewin para a cooperação, que cada um só pode alcançar os seus objetivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus”. Não será este o objetivo da escola inclusiva?

Os educadores de infância que adotam o MEM avaliam os seus alunos tendo em conta a aprendizagem com sucesso de todos?

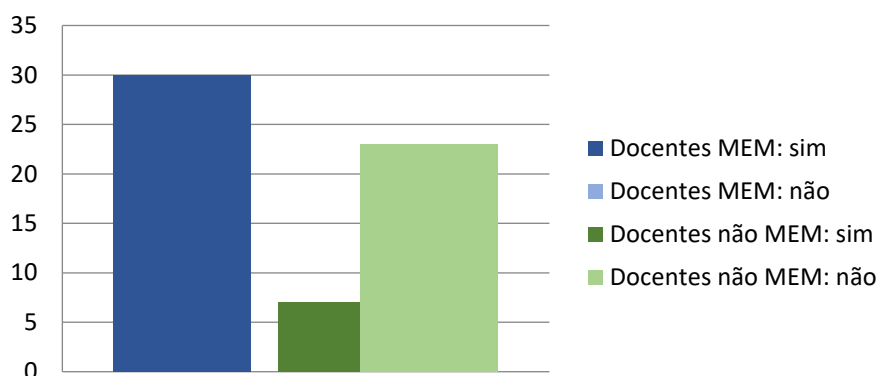


Gráfico 5. Média das respostas dos docentes à temática da avaliação

O gráfico 5 ilustra às práticas dos educadores relativamente à avaliação dos seus alunos, é observável uma diferença a nível da média das respostas dos dois grupos: os docentes MEM na sua totalidade demonstram implementar esta prática, contrariamente a 23 docentes do grupo não MEM. Logo, a prática inclusiva que diz respeito à avaliação dos alunos tendo em conta as suas aprendizagens com sucesso é realizada pelos educadores que implementam o MEM.

Sendo esta diferença de resultados entre os dois grupos manifestamente obvia, salientamos como justificativa o facto de a avaliação no quotidiano das salas do MEM ser uma prática bastante enraizada. No MEM, as produções, os saberes, os conhecimentos, em suma as aprendizagens são sujeitas a duas modalidades de avaliação: autoavaliação, produzida pelos próprios autores, e uma avaliação coletiva dos pares (heteroavaliação); e cumprem dois objetivos, por um lado ajudar o aluno a aprender e, por outro, nortear o professor no planeamento das suas intervenções educativas. Os momentos de avaliação nas salas que implementam o MEM têm uma regularidade diária, semanal e mensal. Um outro momento determinante na Pedagogia do MEM, em que também está implícita a avaliação, é o momento das comunicações, quer relativas às atividades desenvolvidas no tempo de trabalho autónomo quer dos projetos.

Zeraik (2006) alerta para o facto de uma escola inclusiva ter como objetivo “avaliar o que o educando é capaz de fazer, de criar, de resolver, de descobrir, sem reduzi-lo a um número, uma nota ou um conceito” (p.90).

Os educadores de infância que adotam o MEM implementam a disciplina tendo por base o respeito mútuo?

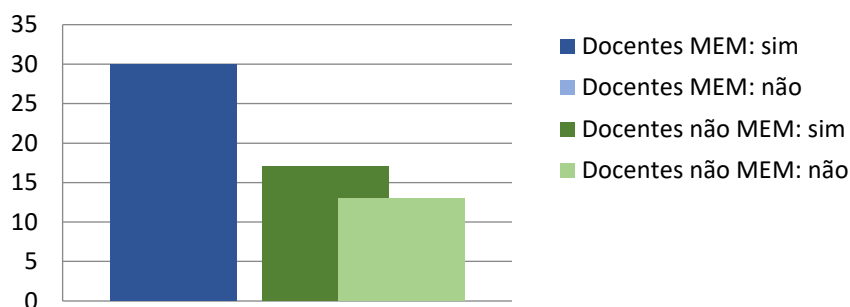


Gráfico 6. Média das respostas dos docentes à temática da gestão da disciplina

Quanto ao pressuposto de que a disciplina se baseia no respeito mútuo (gráfico 7), é visível que a média das respostas dos dois grupos tende maioritariamente para o «sim»; no entanto, é perceptível um distanciamento nos resultados: 30 docentes MEM face a 16 docentes não MEM. Considerando que as questões relacionadas com a disciplina são relativamente caras aos profissionais de educação, talvez por isso os docentes no geral invistam mais nelas, nomeadamente na reflexão sobre novas estratégias a implementar para contornar as problemáticas cada vez mais frequentes.

Contudo, o aspeto distintivo relativamente ao MEM, e que produz efeitos ao nível da disciplina, é o Conselho de Cooperação Educativa que desempenha um papel de socialização democrática dos seus intervenientes, preconizando valores como o respeito, a livre expressão, a justiça, a solidariedade e a reciprocidade. E é através das reuniões de conselho que se vai operando a regulação sociomoral da vida daquela comunidade específica. Mas este órgão instituinte da vida do grupo, apoia-se num instrumento fundamental, o Diário que tem por base o pressuposto de uma cidadania democrática ativamente participada, isto porque as crianças são livres de registarem as ocorrências que consideram negativas e as que consideram positivas.

CONCLUSÕES

Mediante a análise estatística dos resultados obtidos, a nossa hipótese de investigação foi confirmada: as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que aplicam o MEM diferem significativamente das práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que não aplicam o MEM. Consideramos que essa diferença, ao nível das práticas, reside no modo como os docentes do MEM concebem a escola e o processo de ensino-aprendizagem. Na ótica deste modelo pedagógico, Pessoa (1996) refere que “a escola é um espaço de iniciação às práticas de cooperação

e de solidariedade de uma vida democrática, que permite criar condições (materiais, afetivas e sociais) para que todos tenham acesso aos conhecimentos (...) através de processos de cooperação e de interajuda, que valorize socialmente os saberes e produtos reconstruídos pelos alunos, que dê sentido imediato à partilha de saberes e produções, através da difusão e mostra da sua aplicabilidade funcional na comunidade educativa” (cit. por Pessoa, 2010, p.51).

Os resultados a que chegámos no nosso estudo podem ser corroborados por outras investigações já realizadas. Um estudo realizado pela AEDEE (2003) concluiu que uma das práticas mais eficazes no contexto da educação inclusiva era o ensino cooperativo, a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas ou conflitos e os grupos organizados de forma heterogénea. Na investigação levada a cabo por Granemann (2005) as práticas que foram consideradas mais inclusivas foram: planificação cooperada das atividades entre os docentes e as formas de avaliação diferenciada para cada aluno. Malheiro (2010) identificou no seu estudo como práticas promotoras da inclusão: a possibilidade de os alunos participarem ativamente no trabalho desenvolvido na sala (planificação, execução, avaliação e regulação), a utilização por parte do docente de estratégias diferenciadas, alternando momentos de trabalho coletivo do grupo com tempos de trabalho autónomo, individual ou em pequenos grupos. Um estudo mais recente de Gomes (2013) concluiu que a prática do trabalho cooperativo, a vivência democrática de respeito pelas características de cada um dos alunos e a organização e gestão de um ambiente de aprendizagem baseado na cooperação são os fatores mais decisivos na criação de um ambiente educativo inclusivo.

REFERÊNCIAS

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Odense: Autor. www.european-agency.org.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula. Relatório síntese*. Odense: Autor. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2007). *Processo de avaliação em contextos inclusivos: Questões-chave para políticas e práticas*. Odense: Autor. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusivesettings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-keyissues-for-policy-and-practice>
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2010). *Teacher education for inclusion – International literature review*, Odense: Autor. <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Literature-Review.pdf>.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de professores inclusivos*. Odense: Autor. http://www.europeanagency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-InclusiveTeachers-PT.pdf.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*.
- Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª edição) (pp. 9-24). Porto. Porto Editora.
- Gamelas, A. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

- Garcia, C. (2002). *Um estudo das práticas educativas no processo de inclusão da criança portadora de dismotria cerebral ontogenética*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- Gomes, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- Granemann, J. (2005). *Educação inclusiva: Análise de trajetórias e práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil.
- Guasseli, M. (2005). *Dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Leão, A., Garcia, C., Yoshiura, E. e Ribeiro, P. (2006). Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: Análise das práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12 (2), 169-186.
- Malheiro, F. (2010). *Inclusão de uma Criança com Necessidades Educativas Especiais num Jardim de Infância do Movimento da Escola Moderna*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.
- Niza, S. (1992b). Em comum assumimos uma educação democrática. *Cadernos de Formação Cooperada*, 1, pp.39-47.
- Niza, S. (2007b). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 30 (5ª série), 38-44.
- Pessoa, L. (2010). Movimento da escola moderna portuguesa: Síntese de uma história. *Noesis*, 82, jul.-set., pp.48-53.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- UNESCO (2009). *Manual especializado 3: ensinar crianças com incapacidades em ambientes inclusivos*. Bangucoque: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Varela, H. (2010). *A procura de uma identidade: Modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Portugal.
- Zeraik, F. (2006). *A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

EDUCAÇÃO DE SURDOS – QUE RESPOSTAS?

Humberto C. Pereira Viegas¹

Resumo

Após quase um século de domínio das metodologias oralistas na educação de surdos, começaram a surgir orientações emanadas de diversas organizações internacionais, apelando ao reconhecimento das línguas gestuais em diversos países e à integração na educação de surdos (Parlamento Europeu, Documento A2-302/87; Nações Unidas, Resolução nº 48/96; Declaração de Salamanca, 1994). Em 1998, o Parlamento Europeu, na Resolução sobre as Línguas Gestuais, recomendou que os governos tivessem em consideração a concessão de plenos direitos às línguas gestuais como línguas oficiais e dessem oportunidade às pessoas surdas de usufruir de uma verdadeira educação bilingue.

De acordo com estas orientações, Portugal propôs-se, em 1997, através da Constituição da República Portuguesa “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Este reconhecimento, tem vindo a originar orientações para a educação de crianças e alunos surdos, reforçando a necessidade de uma maior concentração destes alunos em comunidades linguísticas de referência. Assim, foram criadas as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), tendo em vista concentrar meios humanos e materiais, no intuito de acederem ao currículo e serem incluídos escolar e socialmente, através duma resposta educativa de qualidade.

Os objectivos das escolas de referência são aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas aos alunos surdos. A resposta educativa prevê: (i) flexibilidade, com carácter individual e dinâmico; (ii) avaliação sistemática do processo de ensino/aprendizagem do aluno; (iii) participação da família; (iv) a formação de turmas de surdos do pré-escolar ao ensino secundário participando em atividades desenvolvidas pela escola com os alunos ouvintes; (v) a introdução de áreas curriculares específicas: a Língua Gestual Portuguesa (L1) e o Português segunda língua (L2), do pré-escolar ao ensino secundário e uma língua estrangeira escrita do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

A maior novidade, que encontramos, é que, assumindo-se que o currículo deve ser lecionado em Língua Gestual Portuguesa, o professor ouvinte pode transformar-se em professor de Português, ou seja, da segunda língua, sendo a restante aprendizagem assegurada por um docente surdo. O ensino do Português como segunda língua implica o reconhecimento de que os surdos possuem uma língua e identidade próprias.

Neste sentido, serão efetuadas sugestões para uma prática pedagógica adequada, a partir das práticas desenvolvidas, tendo em conta a diferenciação e adequação curricular. Só assim, a educação bilingue poderá avançar e constituir-se como um caminho de sucesso para todos os alunos surdos.

Palavras-chave: EREBAS; educação inclusiva; educação bilingue; alunos surdos.

¹ Docente de Educação Especial – EREBAS, Agrupamento de Escolas João de Deus, Faro, viegas.humberto@gmail.com

PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS FUTUROS DOCENTES DE PRIMARIA HACIA EL POTENCIAL DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Ana M^a Pinto Llorente¹, Sonia Casillas Martín²
Marcos Cabezas González²

Resumen

El objetivo de la investigación fue conocer la percepción de los futuros docentes de educación primaria sobre las posibilidades que ofrece la tecnología para llevar a cabo prácticas inclusivas. Se analizaron las percepciones de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria: Inglés de Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. La investigación fue de carácter cuantitativo, enmarcada en un diseño *ex-post-facto*.

De acuerdo con los datos facilitados por la Secretaría de la Universidad la población estaba constituida por 153 estudiantes matriculados en la asignatura Practicum II. Integración, participación y análisis de la Mención (inglés). La muestra final estuvo compuesta por 104 alumnos con edades comprendidas entre los 22 y los 48 años, con una media de 31,50.

El instrumento utilizado para recoger los datos fue el cuestionario que fue validado por expertos y cuya consistencia interna se calculó a través del α de Cronbach ($\alpha=0.872$). Las preguntas que conformaron dicho cuestionario se dividieron en tres bloques: datos sociodemográficos, competencia digital y herramientas tecnológicas y prácticas inclusivas.

Los principales resultados mostraron que la mayoría de los participantes consideraron que la tecnología sí era útil para diseñar actividades que se adaptaran a las necesidades de los alumnos. Además consideraban que tenía potencial para ayudar a evaluar todo el proceso de aprendizaje y llevar a cabo una evaluación continua. De igual forma destacaron el papel fundamental de esta para lograr una enseñanza individualizada de acuerdo a la diversidad del aula.

Palabras clave: educación primaria; tecnología; prácticas inclusivas; investigación cuantitativa.

Abstract

The aim of the research was to know primary education pre-service teachers' perceptions about the possibilities offered by technology to carry out inclusive practices. We analysed the perceptions of the students enrolled in the Degree in Primary Education: English in the Faculty of Education at the Pontifical University of Salamanca. It was employed a quantitative study, an *ex-post-facto* design since we did not have control over independent variables. According to the data provided by the office of the University Secretary, the population of the research was composed of 153 students enrolled in the subject Practicum II. Integración, participación y análisis de la Mención (inglés).

The sample of the research was composed of 104 participants ranged in age from 22 to 48 with an average age of 31.50. The instrument used to collect the data was the questionnaire which was validated by specialists and whose internal consistency was calculated through the Cronbach's alpha ($\alpha=0.872$). The items of the questionnaire were divided into three sections: students' socio-demographic details, digital competence, and technological tools and inclusive practices.

¹ Universidad Pontificia de Salamanca (España), ampintoll@upsa.es

² Universidad de Salamanca (España), scasillasma@usal.es, mcabezasgo@usal.es

The main results showed that most participants considered that technology was useful to design activities that adapted to students' needs. Moreover, they considered that it had a high potential to help teacher to assess the whole learning process and carry out a continuous assessment. They also emphasized its essential role to achieve and individualized teaching according to the diversity of the classroom.

Keywords: primary education; technology; inclusive practices: quantitative research.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, la tecnología ocupa una posición relevante en todos los ámbitos y por supuesto en la educación en la que se hace necesario introducir cambios en los planes de estudio, ya que las TIC desempeñan un papel esencial en la forma en que estos programas se deben implementar y enseñar (Pinto et al., 2016).

Como el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte señala en la Orden ECD/65/2015 adquirir las competencias claves es una *“condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento (6986).”* Dentro de estas competencias claves el Sistema Educativo español destaca la Competencia Digital (CD) que define como *“aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad (6996).”* Los centros educativos deben realizar los cambios que implica conseguir integrar las TIC en las actividades didácticas que se desarrollan (Adell, 2009). Un cambio que como señalan Muñoz & Aguadez (2012) implica que los docentes modifiquen la forma en la que se transmiten los conocimientos y los diferentes aprendizajes. La utilización de las TIC en los centros va a favorecer el hecho de que se lleven a cabo prácticas inclusivas en las que el principal objetivo de estas sea el conseguir la equidad y que todos los alumnos tengan acceso a la educación al ser un derecho fundamental de todas las personas. Como señala Escribano y Martínez (2013:24) *“... la Educación Inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos”*. El reto que se presenta es saber la forma y las herramientas tecnológicas concretas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas inclusivas. Además se convierte en imprescindible conseguir una adecuada formación de los futuros maestros y la forma en la que pueden integrar las TIC, ya que serán los responsables en primera persona de llevar a cabo todos los cambios necesarios tanto a nivel curricular como organizativo.

El conocer las opiniones que los futuros docentes de la etapa de educación primaria tienen hacia el potencial que ofrecen los recursos tecnológicos para favorecer la puesta en marcha de prácticas inclusiva es el objetivo fundamental del estudio que presentamos a continuación. En las siguientes partes de nuestro trabajo ofrecemos una visión general de la investigación llevada a cabo. Inicialmente presentamos el método utilizado que se enmarca en la investigación cuantitativa en concreto en un diseño *ex-post-facto*. El presente estudio se basó en una muestra de 104 futuros docentes de una población total de 153 que estaban matriculados en la asignatura de Practicum II. Integración, participación y análisis de la Mención (inglés) que se impartía en modalidad semipresencial. Para recoger los datos se utilizó un cuestionario que fue completado por los participantes a través del Campus Virtual al final del segundo semestre del curso

académico 2015-2016. En el siguiente apartado presentamos los principales cuantitativos obtenidos del análisis descriptivo e inferencial que se llevó a cabo. Presentamos dichos resultados en dos apartados: (1) competencia digital y (2) herramientas tecnológicas y prácticas inclusivas. En el apartado final de la investigación presentamos las principales conclusiones obtenidas en el estudio.

METODOLOGÍA

Para investigar las percepciones y actitudes de los futuros docentes de primaria hacia el potencial que presenta la tecnología para llevar a cabo prácticas inclusivas se empleó un estudio de carácter cuantitativo y de forma más concreta un diseño *ex-post-facto* (Cohen, et al., 2007). Se realizó un estudio descriptivo e inferencial (Van Dalen & Meyer, 1981), ya que los investigadores solo pudieron registrar las medidas al suceder el fenómeno de forma natural, lo que implicó la imposibilidad tanto de controlar como de manipular dichas variables (Arnal, Rincón, & Latorre, 1994). Como Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 149) señalan “(...) *se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.*” A ello Kerlinger (1985, p. 268) añade que “(...) *el científico no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables.*” En concreto se estudiaron los grupos ING1, ING2 y ING3 de la asignatura Practicum II. Integración, participación y análisis de la Mención (inglés) que eran grupos naturales que ya estaban conformados y en los que no se pudo manipular ninguna variable que pudiera influir en la perspectiva que los componentes de estos grupos tenían sobre las TIC y su potencial para llevar a cabo prácticas inclusivas.

Objetivo

El objetivo de nuestra investigación fue conocer la percepción que tenían los futuros docentes de educación primaria sobre las posibilidades que la tecnología les ofrecía para llevar a cabo prácticas inclusivas. En concreto se pretendía analizar las percepciones de los estudiantes que cursaban el Grado en Maestro en Educación Primaria (Mención Inglés) en la modalidad semipresencial en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca y en especial aquellos que cursaban la asignatura de Practicum II. Integración, participación y análisis de la Mención (inglés)

Población y muestra

Se solicitó a la Secretaría de la Facultad de Educación el número de alumnos que estaban matriculados en la asignatura Practicum II. Integración, Participación y Análisis de la Mención (inglés). La asignatura elegida formaba parte del plan de estudios del Grado señalado anteriormente y tenía un carácter práctico con una carga lectiva de 6 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) que significaba de 25 horas de enseñanza por cada crédito. De acuerdo con los datos facilitados, dicha población estuvo compuesta por 153 estudiantes. Todos los estudiantes que conformaron la población, tuvieron las mismas posibilidades de formar parte del estudio, por lo que la muestra de la investigación fue una muestra probabilística y el tipo de muestreo que se

llevó a cabo fue por conglomerados, ya que los participantes formaban agrupaciones naturales, perteneciendo a grupos previamente conformados (Grupos ING1, ING2 y ING3) y sobre los que los investigadores no pudimos intervenir.

La muestra final del estudio estuvo compuesta por 104 alumnos. De acuerdo a los datos sociodemográficos obtenidos, podemos señalar que las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 22 y los 48 años, con una media de edad de 31,5. Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos, se decidió dividir a los participantes en tres grupos de edad: de 22 a 29 años, de 30 a 39, y de 40 a 48. El primer grupo estaba compuesto por 50 participantes, el segundo por 34 y el tercero por 20. De los 104 alumnos el 25% (n=26) eran hombres y el 75% (n=78) mujeres. Todos los participantes estaban realizando un segunda titulación en la modalidad semipresencial por lo que ya habían finalizado una titulación universitaria previa que en su mayoría estaba relacionada con educación (67,2%).

Instrumento y variables

El instrumento utilizado en la presente investigación para operativizar las variables y recoger los datos fue el cuestionario. Las preguntas que conformaron dicho cuestionario se dividieron en tres bloques: datos sociodemográficos, competencia digital y herramientas tecnológicas y prácticas inclusivas. Se contó con la colaboración de diferentes expertos en tecnología y educación que llevaron a cabo el análisis del cuestionario proporcionando la validación externa del instrumento. Por otro lado para conocer su consistencia interna, se calculó el α de Cronbach, obteniendo un valor de 0,872 el cual implicó una alta consistencia interna.

Trabajo de campo

Los participantes en la investigación completaron el cuestionario al final del segundo semestre del curso académico 2015-2016. Los futuros docentes que participaron en el estudio recibieron un documento en el que se explicaba la finalidad de la investigación, su carácter voluntario y anónimo y se les informaba sobre la forma en la que debían completar el cuestionario. Todos tuvieron acceso a él en el campus virtual diseñado para la asignatura de Practicum II. Integración, participación y análisis de la Mención (inglés). Una vez recogidos los datos, se ordenaron, preparando un registro de codificación en el que se procedió a incluirlos. Se llevaron a cabo análisis tanto descriptivos (frecuencias y porcentajes) como inferenciales (ANOVA de un factor), utilizando para ello el programa estadístico IBM SPSS 20 e ilustrando los resultados a través de tablas diseñados con el programa Microsoft Office Word 2010.

RESULTADOS

A continuación presentamos los principales resultados obtenidos en la investigación distribuidos en dos apartados: (1) competencia digital y (2) herramientas tecnológicas y prácticas inclusivas.

Competencia digital

La mayoría de los participantes en la investigación señalaron que utilizaban tanto el ordenador (82%) como internet todos los días (75%). De acuerdo a los resultados

obtenidos en el análisis del número de horas que solían utilizarlos, destacamos que los futuros docentes solían emplear el ordenador unas 14,5 horas a la semana e internet unas 11,7 horas. Al preguntarles por los usos que realizaban del ordenador, el mayor porcentaje hacía referencia a su trabajo, un 85,4% indicó que el mayor uso que realizaban de él era por cuestiones académicas que hacían referencia a la preparación de sus clases. También destacó el alto porcentaje que lo usaba como ocio 57,5% para ver películas o escuchar música. Con respecto a los usos de internet, destacamos que la mayoría de los participantes, lo usaban para buscar información (75,3%), para formarse (52,6%), para ocio (43,4%) o para comunicarse (84,3%).

Al preguntarles por su competencia digital el 37,5% (n=39) la evaluó como excelente, el 42,3% (n=44) como muy buena, el 16,3% (n=17) como buena, y solo un 3,8% (n=4) como regular. Analizamos si existían diferencias estadísticamente significativas (IC 95%) entre los diferentes grupos de edad de la muestra (de 22 a 29 años, de 30 a 39 años y de 40 a 48 años) en la variable dependiente sobre la competencia digital y los resultados destacaron la existencia de estas entre los diferentes grupos (p=,000). Calculamos la prueba post-hoc de Scheffe (Tabla 1) y se comprobó que las diferencias existían entre los participantes que formaban parte de los dos grupos de edades más jóvenes (de 22 a 29 años y de 30 a 39 años) y los de mayor edad (de 40 a 48 años). Los participantes de 22 a 29 años (DP=4,40) y de 30 a 39 (DP=4,47) valoraron mejor su competencia digital que los de 40 a 48 años (DP=2,90).

Tabla 1. Comparaciones múltiples
Variable dependiente: Competencia digital

	(I) Edad categorizada	(J) Edad categorizada	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Prueba post-hoc Scheffe	22-29	40-48	1,500*	,000
	30-39	40-48	1,571*	,000

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05. n = 104

Con respecto a la variable dependiente que se refería a la experiencia que los futuros docentes tenían en el uso de las TIC, el 42,3% (n=44) consideró que su experiencia era muy buena, el 29,8% (n=31) excelente y el 19,2% (n=20) buena. Contrario a este resultado y con un 4,8% (n=5) y 3,8% (n=4), respectivamente, señalaron que tenían poca o ninguna experiencia. Analizamos si existían diferencias estadísticamente significativas (IC 95%) entre los diferentes grupos de edad de la muestra (de 22 a 29 años, de 30 a 39 años y de 40 a 48 años) en esta variable dependiente y los resultados destacaron la existencia de estas entre los diferentes grupos de edad (p=,000). La prueba post-hoc (Tabla 2) llevada a cabo reveló que dichas diferencias se producían entre los grupos de participantes más jóvenes (de 22 a 29 años y de 30 a 39) y el de mayor edad (de 40 a 48 años). Siendo los más jóvenes, los que mejor valoración hicieron (de 22 a 29 años DP=4,34; de 30 a 39, DP=4,12; de 40 a 48, DP=2,40).

Tabla 2. Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Experiencia de los futuros docentes en el uso de las TIC

	(I) Edad categorizada	(J) Edad categorizada	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Prueba post-hoc Scheffe	22-29	40-48	1,940*	,000
	30-39	40-48	1,718*	,000

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05. n = 104

Al preguntarles por la necesidad de utilizar las TIC para el desempeño actual de la labor docente la mayoría de los participantes señalaron que eran absolutamente necesarias (35,6%, n=37), muy necesarias (39,4%, n=41) o necesarias (20,2%, n=21). Solo el 1,9% (n=2) y el 2,9% (n=3), respectivamente, consideraron que eran poco necesarias o nada necesarias.

Los participantes fueron también preguntados sobre las necesidades formativas que tenían en TIC. A pesar de que anteriormente un número relevante de participantes habían señalado que tenían buena competencia digital y amplia experiencia en el uso de las TIC, el 68,4% (n=71) afirmó que necesitaban recibir formación sobre las herramientas a utilizar en el aula. Estas necesidades formativas hacía referencia a dos aspectos: formación técnica y formación didáctica. Con respecto a la primera el 42,6% (n=44) de los participantes indicaron que necesitaban recibir formación sobre los aspectos técnicos. Por otro lado, el 58,3% (61) apuntó la necesidad de conocer sus aplicaciones didácticas.

Herramientas tecnológicas y prácticas inclusivas

El análisis de los resultados obtenidos con respecto al ítem que hacía referencia al potencial o la efectividad de las TIC como medio didáctico en las prácticas inclusivas destaca que el 38,5% (n=40) de los participantes consideró que eran absolutamente efectivas y el 37,5% (n=39) muy efectivas. Solo un escaso porcentaje de participantes, el 2,9% (n=3), consideró que no eran efectivas y dudaron de su potencial. El análisis de los datos realizado mostró que existían diferencias significativas (IC 95%) entre los diferentes grupos de edad (p=.002) en esta variable. La prueba post-hoc (Tabla 3) realizada reveló que dichas diferencias se producían entre el grupo de participantes más jóvenes (de 22 a 29 años) y el de mayor edad (de 40 a 48 años). Siendo los más jóvenes, los que mejor valoración hicieron (de 22 a 29 años, DP=4,30; de 40 a 48, DP=3,45).

Tabla 3. Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Efectividad de las TIC como medio didáctico en las prácticas inclusivas

	(I) Edad categorizada	(J) Edad categorizada	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Prueba post-hoc Scheffe	22-29	40-48	,850*	,002

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05. n = 104

Con respecto a los resultados obtenidos en la variable dependiente que se refería a la efectividad de las TIC como elemento clave de innovación y puesta en marcha de buenas prácticas en el aula inclusiva de acuerdo a la diversidad del aula, el 49% (n=51) las valoró como muy efectivas y el 26,9% (n=28) como absolutamente efectivas.

Similares resultados se obtuvieron en los ítems que se referían a la efectividad de las TIC para adaptar la enseñanza a la situación concreta de los alumnos (muy efectivas 55,8% n= 58; absolutamente efectivas 25% n=26), para favorecer la adquisición de contenidos (muy efectivas 61,5% n= 64; absolutamente efectivas 26,9% n=28) o para llevar a cabo una evaluación continua (muy efectivas 53,8% n= 56; absolutamente efectivas 33,7% n=35).

El análisis de los datos también reveló que existían diferencias estadísticamente significativas (IC 95%) entre los diferentes grupos de edad ($p=,005$, $p=,000$ y $p=,000$) en las variables dependientes que se referían a la efectividad de las TIC para adaptar la enseñanza a la situación concreta de los alumnos, para favorecer la adquisición de contenidos o para llevar a cabo una evaluación continua. Calculamos la prueba post-hoc de Scheffe (Tabla 4) y se comprobó que en el caso de la efectividad de las TIC para adaptar la enseñanza a la situación concreta de los alumnos las diferencias existían entre los participantes más jóvenes (de 22 a 29 años) y los de mayor edad (de 40 a 48 años). En este caso los futuros docentes de edades entre 22 y 29 años ($DP=4,26$) valoraron mejor su eficacia que los de edades entre los 40 y los 48 años ($DP=3,76$). En el caso de los resultados de los ítems sobre la efectividad de las TIC para favorecer la adquisición de contenidos o para llevar a cabo una evaluación continua las diferencias existían en los dos grupos de participantes más jóvenes (de 22 a 29 y de 30 a 39) y los de mayor edad (de 40 a 48). Siendo los más jóvenes los que nuevamente mejor las valoraron (de 22 a 29, $DP=4,24$; $DP=4,36$, de 30 a 39; $DP=4,32$, $DP=4,24$; de 40 a 48 $DP=3,50$, $DP=3,55$)

Tabla 4. Comparaciones múltiples
Variable dependiente: Efectividad de las TIC para adaptar la enseñanza a la situación concreta de los alumnos

	(I) Edad categorizada	(J) Edad categorizada	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Prueba post-hoc Scheffe	22-29	40-48	,495*	,013
<i>Variable dependiente: Efectividad de las TIC para favorecer la adquisición de contenidos</i>				
Prueba post-hoc Scheffe	22-29	40-48	,740*	,000
	30-39	40-48	,824*	,000
<i>Variable dependiente: Efectividad de las TIC para llevar a cabo una evaluación continua</i>				
Prueba post-hoc Scheffe	22-29	40-48	,810*	,000
	30-39	40-48	,685*	,005

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05. n = 104

A los participantes en el estudio también se les preguntó por cuestiones que se referían a la actitud de los alumnos al utilizar las TIC. En este caso, los resultados mostraron que la mayoría de los futuros docentes consideraban que las TIC eran efectivas para favorecer una mayor atención por parte de los alumnos (muy efectivas 63,5% n= 66, absolutamente efectivas 26,9% n=28), así como para aumentar la participación de estos en las prácticas (muy efectivas 60,6% n= 63, absolutamente efectivas 30,8% n=32). Finalmente, los resultados destacan como la mayor parte de los

futuros docentes consideraban las TIC como herramientas motivadoras (muy motivadoras 62,5% n=65, absolutamente motivadoras 30,8% n=32).

El análisis de los datos también reveló que existían diferencias estadísticamente significativas (IC 95%) entre los diferentes grupos de edad ($p=,001$, $p=,001$ y $p=,001$) en las variables dependientes que se referían a la efectividad de las TIC para favorecer una mayor atención por parte de los alumnos, para aumentar la participación de los alumnos en las prácticas o como herramientas motivadoras. Calculamos la prueba post-hoc de Scheffe (Tabla 5) y se comprobó que las diferencias existían entre los participantes de 22 a 29 años y de 30 a 39, y los de mayor edad (de 40 a 48 años). Siendo los más jóvenes los que mejor las valoraron (de 22 a 29, DP=4,20, DP=4,28, DP=4,28; de 30 a 39, DP=4,35, DP=4,38, DP=4,41; de 40 a 48, DP=3,70, DP=3,75, DP=3,80)

Tabla 5. Comparaciones múltiples

	(I) Edad categorizada	(J) Edad categorizada	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
<i>Variable dependiente: Efectividad de las TIC para favorecer una mayor atención por parte de los alumnos</i>				
Prueba post-hoc	22-29	40-48	,500*	,008
Scheffe	30-39	40-48	,653*	,001
<i>Variable dependiente: Efectividad de las TIC para aumentar la participación de los alumnos en las prácticas</i>				
Prueba post-hoc	22-29	40-48	,530*	,003
Scheffe	30-39	40-48	,632*	,001
<i>Variable dependiente: Efectividad de las TIC como herramientas motivadoras</i>				
Prueba post-hoc	22-29	40-48	,480*	,007
Scheffe	30-39	40-48	,612*	,001

*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05. n = 104

CONCLUSIONES

La finalidad de nuestro estudio fue analizar la percepción que tenían los futuros docentes de educación primaria sobre las posibilidades que la tecnología les ofrecía para llevar a cabo prácticas inclusivas. En concreto se pretendía analizar las percepciones de los estudiantes que cursaban el Grado en Maestro en Educación Primaria (Mención Inglés) en la modalidad semipresencial y en especial los que estaban matriculados en la asignatura de Practicum II. Integración, participación y análisis de la Mención (inglés).

Los resultados de nuestra investigación arrojan luz sobre la efectividad de las TIC como elemento clave para llevar a cabo prácticas inclusivas con una enseñanza individualizada de acuerdo a la diversidad del aula (Cerrillo, et al., 2014; Colás & Lozano, 2011). El estudio presenta claras evidencias de la actitud positiva de los futuros docentes ante el uso de estas herramientas considerándolas esenciales para conseguir adaptar la enseñanza a las circunstancias de los alumnos que son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Smeets, 2005). Como consecuencia de esta adaptación se aprecia una valoración muy positiva de las TIC en las prácticas inclusivas, ya que se van a convertir en un facilitador para la adquisición de los contenidos por parte de los estudiantes y unos recursos imprescindibles para llevar a cabo una evaluación continua del proceso de aprendizaje por parte del docente (Pinto et al., 2016).

Podemos también concluir que el hecho de que una parte de los futuros docentes tenga una baja competencia digital o necesidad de formación tanto a nivel técnico como didáctico condiciona su actitud ante el potencial que estas herramientas tienen para llevar a cabo prácticas inclusivas (Pinto, et al., 2015). Esto nos lleva a señalar la necesidad de formar a los futuros docentes, en especial a los de mayor edad, en las herramientas tecnológicas para conseguir el éxito de su uso en el aula (Tejedor et al., 2009).

La investigación proporciona claras evidencias de la valoración positivas del uso de las TIC en las prácticas inclusivas al considerarlas herramientas que favorecen la atención y participación de los alumnos en el desarrollo de las prácticas, así como su motivación para aprender y realizar diversas actividades (Muñoz & Aguadez, 2012).

En resumen, nuestro estudio y sus resultados han demostrado la favorable perspectiva de los futuros docentes sobre el potencial que tiene la tecnología para llevar a cabo prácticas inclusivas en la etapa de educación primaria.

REFERÊNCIAS

- Adell, J. (2009). *La competencia digital. Centro de educación y nuevas tecnologías*. Jaume I. Disponible en www.slideshare.net/cristobalcobo/competencia-digital-2363047.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Cerrillo, R., Esteban, R. M., & Paredes, J. (2014). TIC e inclusión en aulas de educación secundaria de la Comunidad de Madrid: Análisis de las practicas docentes en el modelo 1 a 1. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(3), 81-97.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Colás, P., & Lozano, J. (2011). Escuelas Inclusivas y TIC. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 249, 15-20.
- Escribano, A. & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. *Boletín Oficial del Estado* 29 de enero de 2015, 25, pp 6986-7003.
- Muñoz, M. & Aguadez, J. I. (noviembre, 2012). *La competencia digital en el alumnado con necesidades especiales. uso de ordenadores, tabletas, internet, e-books y narraciones digitales en el aula*. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (INNOVAGOGIA). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Pinto, A. M., Sánchez, M. C. & García, F. J. (2015). To be or not to be successful? That does not only depend on technology, but also on human factors. *Journal of Cases on Information Technology*, 17(1), 51-69.
- Pinto-Llorente, A. M., Sánchez, M. C., García, F. J., & Casillas, S. (2016). Students' Perceptions and Attitudes Towards Asynchronous Technological Tools in Blended-Learning Training to Improve Grammatical Competence in English as a Second Language. *Computers in Human Behavior*. In Press. DOI= <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.071>
- Pinto, A. M., Sánchez, M. C. & García, F. J. (2015). To be or not to be successful? That does not only depend on technology, but also on human factors. *Journal of Cases on Information Technology*, 17(1), 51-69.
- Pinto, A. M., Sánchez, M.C., García, F. J., & Casillas, S. (noviembre, 2016). *The Use of Online Quizzes for Continuous Assessment and Self-Assessment of Second-Language Learners*. TEEM'16 Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, 44, 343-355.

- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33, 115-124. DOI=<http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-002>
- Van Dalen, D. B. & Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Barcelona:Paidós

E LÁ VEM O ALENCAR... A COMPOSIÇÃO DE EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Lisiane Goettems¹, Maria Simone Vione Schwengber²

Resumo

Esse relato destaca uma experiência na Educação Física, sobre a temática de estudo do esporte de campo e taco com turma de primeiro ano do Ensino Médio, do Curso Técnico Integrado de Química, no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Panambi/RS, no período de dezenove de fevereiro a trinta e um de março de dois mil e quatorze. Os envolvidos provêm de várias cidades, num total de trinta alunas e quatro alunos. No decorrer apresenta-se reflexão sobre a inclusão de um aluno com deficiência física (usuário de cadeira de rodas) em aulas de Educação Física e os meios de inserção deste nos processos de ensino e aprendizagem, seguido de análise das relações estabelecidas para propor resoluções acerca das tarefas estudadas, valorizando o contexto dos participantes. A experiência com base no estudo de caso considerou dez aulas de Educação Física, de cinquenta minutos cada. A partir dos resultados das análises o reconhecimento de que a Educação Física tem importante papel como componente curricular, com conhecimento a ser construído através do saber-fazer e não apenas fazer, que os processos de aprendizagem são singulares, que a inclusão de deficiente físico (usuário de cadeira de rodas) em práticas motoras requer sensibilidade, adaptação nas proposições de grupo e individual, sobretudo, requer que o professor/a professora desenvolva aulas que despertem o desejo de envolvimento e de descoberta, ao invés de focar no limite dos sujeitos.

Palavras-chave: deficiência física, desejo, educação física, inclusão, sensibilidade.

Abstract

This report highlights an experience in Physical Education, on the subject of study of the field sports and taco with first year high school students, of the Integrated Technical Course of Chemistry, at the Farroupilha Federal Institute, *Campus* Panambi / RS, during the period of nineteen From February to the thirty-one of March of two thousand and fourteen. Those involved come from several cities, a total of thirty girls and four boys In the course of this study, we present a reflection about the inclusion of a student with physical disability (wheelchair user) in Physical Education classes and the means of insertion in the teaching and learning processes, followed by an analysis of the relationships established to propose resolutions about Of the tasks studied, valuing the context of the participants. The experience based on the case study considered ten Physical Education classes, of fifty minutes each. From the results of the analyzes the recognition that Physical Education has an important role as a curricular component, with knowledge to be built through know-how and not only do, that the learning processes are unique, that the inclusion of physically handicapped (Wheelchair users) in motor practices requires sensitivity, adaptation in group and individual propositions, above all, requires that the teacher develops classes that arouse the desire for involvement and discovery, rather than focusing on the limit of the subjects.

Keywords: Physical disability, desire, physical education, inclusion, sensitivity.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUÍ e Docente no Instituto Federal Farroupilha- IFFar (Brasil), lisiane.goettems@iffarroupilha.edu.br

² Docente do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências na Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- UNIJUÍ (Brasil), Simone@unijui.edu.br

DIÁRIO: DAS LINHAS VAZIAS AS PRIMEIRAS ORGANIZAÇÕES

Iniciar um ano letivo se aproxima da lógica que instiga alguém ir à livraria para comprar um diário em que as páginas, inicialmente em branco, vão recebendo pouco a pouco detalhes de fatos interessantes que se quer guardar. Então, como num diário recentemente inaugurado, as folhas do percurso de dez aulas de Educação Física foram sendo preenchida de intencionalidades, estudos e questionamentos na perspectiva de desenvolver processos de ensino e aprendizagem com os aprovados em seleção pública para ingresso no Instituto Federal Farroupilha³.

Conhecer o grupo de alunos e reconhecer neles sujeitos de aprendizagem foi o começo de tudo. No recorte ora destacado, a intenção de construir conhecimento significativo acerca do esporte campo e taco, demarcando características de funcionamento, comportamento, associações, reflexão e, também, criatividade. Outro objetivo envolveu conscientizar o grupo de que a Educação Física é envolta por um saber-fazer e não apenas pelo fazer, situando o conhecimento apreendido numa relação de coparticipação em que os alunos opinam e questionam, mas não decidem pelo professor. E por fim, observar potencialidades de cada aluno/aluna, modificando, sempre que necessário, os modos de praticar e construir o processo ensino aprendizagem, focado em incluir a todos na dinâmica da aula. Desta maneira, a problematização deste percurso destinou esforço em compreender quando e como seria necessário adaptar a temática estudada, em aulas de Educação Física, de modo a proporcionar a presença efetiva do “ser sensível e do ser disponível”, levando a concretizar interesse: pessoal, coletivo e de responsabilidade educacional irrenunciável, para a abordagem de inclusão.

DIÁRIO: DAS PÁGINAS INICIAIS ÀS EXPERIÊNCIAS SINGULARES

As letras esparramadas no diário formaram textos, serviram de base para os planejamentos de aula e para constituir memórias revisitadas constantemente. Segundo Beltrão, (2000, p.20), “(...) cruzar suas singularidades, sem que seja preciso apagá-las, dissolvê-las nas formas do que se quer ver como semelhança ou do que se quer dizer (...)”, pode representar a primeira, em tantas mudanças, no olhar aos sujeitos e a própria Educação Física e, assim, ser tocado pelo saber que juntos constroem e trocam no grupo.

O percurso da reflexão, baseado em estudo de caso⁴, enfocou aprendizagens escolares do ano letivo de dois mil e quatorze, num recorte entre dezanove de fevereiro a trinta e um de março, em aulas de Educação Física que contemplaram a apresentação do plano de ensino, a coleta e o traçar do diagnóstico de turma, seguido das intervenções e aprendizagens decorrentes dos estudos do esporte de campo e taco. Dez períodos letivos, de cinquenta minutos cada, desenvolvidos em sala de aula, ginásio, gramados e biblioteca, com um grupo composto por trinta (30) alunas e quatro (4) alunos, provenientes de cidades, como: Pejuçara, Ibirubá, Santa Bárbara do Sul, Condor e Ijuí, todas localizações próximas ao município de Panambi, local sede deste

³O Instituto tem atuação educativa organizada em *campus*. Este relato de experiência pertence ao *campus* de Panambi, localizado no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, em cidade conhecida como pólo metal mecânico do Estado. Os alunos participam de seleção para compor turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Não há ingresso em curso técnico integrado, no segundo ou terceiro ano de ensino.

⁴ Segundo GIL (2002, p.54) Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita amplo e detalhado conhecimento.

relato de experiência.

Durante os preparativos do ano letivo, chegou para a professora o aviso de que na turma de primeiro ano, no Curso Técnico de Química, havia matrícula de um aluno com deficiência física (usuário de cadeira de rodas). Frente ao exposto, foi necessário o levantamento de hipóteses, leitura sobre o assunto, conversa com a coordenação das ações inclusivas do *campus* para, só então, planejar adaptações curriculares tanto em registros formais como em operacionalizações do dia a dia. Foi necessário, de fato, o uso imediato de outro “óculos”, na intenção de mobilizar as ações inclusivas.

Muito embora a professora não tivesse experiência anterior de ensino de esporte, com participação de deficiente físico, lhe era claro a necessidade de pesquisar e agir, modificando a aula inaugural anteriormente planejada, em prol de assegurar investimento, também, na inclusão. A apresentação do plano de estudo, primeiro momento de aula, foi questionado pela turma, devido às abordagens citadas a estudar. Até então, o conhecimento que possuíam em Educação Física, estava pautado nos esportes (futsal, handebol e voleibol) e, ainda assim, de modo restrito. Mencionavam que a diversidade citada como possibilidade de estudo em aulas de Educação Física, lhes deixava curiosos e um tanto apreensivos.

A primeira página do “diário” ocupava trinta e quatro linhas, com os nomes completos de cada aluno/aluna. Mario Osorio Marques, como professor e escritor sempre fez questão de destacar em suas falas/ações/produções editadas que há beleza no ensinar e no aprender, que o educador precisa conhecer a constituição de seu grupo de alunos/alunas, para além conseguir nomeá-los, que mais que listagem em ordem alfabética, compondo um diário de classe, o educador/a educadora possui a tarefa de entender que as nomeações são precedidas de história, de memórias individuais e coletivas enfim, possuem um mundo para além dos muros da escola e este precisa adentrar no ambiente escolar. Na aproximação com as histórias de vida, a possibilidade de entender cada sujeito, podendo ampliar as formas de humanizar, pois, precisamos uns dos outros para termos consciência de nossos modos de pertença.

Primeiros anúncios feitos. Chegava o momento de experimentar movimentos corporais, vivenciar, colocar-se em movimento. Com o uso de bola de plástico grande, alunos e alunas sentadas no chão para um jogo em área reduzida, valendo rolar, rastejar, deitar, sentar, girar para tocar na bola, mandando-a após três toques corporais, ao campo adversário. Sobre as demais regras para o jogo, o grupo foi incentivado a construir conforme a necessidade surgisse.

Combinado o processo, todos foram sentando no chão, na área demarcada e o aluno Alencars deslocando de cadeira de rodas, também, foi entrando no setor de jogo. Questionado pela professora como jogaria respondeu retomando as regras explanadas e quando questionado porque se mantinha na cadeira de rodas olhou para a professora surpreso e inquieto. Perguntado ainda se poderia sair sozinho da cadeira de rodas, emudeceu. O silêncio também tomou conta dos colegas e da professora que se prontificou para colaborar com o deslocamento do sujeito, que de pronto mostrou que conseguiria realizar o solicitado com autonomia.

Alencar foi ao solo com sua forma particular e já próximo dos demais colegas perguntou “porque sentar no chão, se eu já estava sentado?” A pergunta ficou em aberto no grupo e estes devolveram em novas perguntas ou afirmativas. “*Como poderia rolar*

⁵ Alencar corresponde ao nome fictício, escolhido para referenciar o aluno com deficiência física.

na cadeira durante o jogo?” “Na cadeira você fica num plano mais alto que nós. Daí o jogo fica injusto em alguns aspectos pra ti e em outros para nós.” “Se eu precisar rolar rápido e te lançar a bola evito me chocar na cadeira.”

Falas deram lugar ao início do jogo. O envolvimento foi acontecendo, os corpos foram experimentando muitas posições, alguns prontos para rolar, deitar e rastejar enquanto outros se mantiveram por mais tempo sentados, fixos num espaço. Mas, como uma ideia puxa outra ideia, aos poucos todos deixaram seus corpos experimentar tocar a bola de muitos modos e posições corporais. Devagar o comparar, o homogeneizar, o hierarquizar, o diferenciar, o excluir e o examinar cedeu espaço para descobertas/desejos.

Com Alencar não foi diferente. Passado o primeiro impacto de perguntas e olhares, muitos tipos de movimentos corporais foram sendo experimentados por ele e com os demais corpos que ora se chocavam ou se curvavam frente a frente e ora se observavam como numa canção feita de respirações, gritos motivacionais e gargalhadas soltas. O objetivo de aproximar pessoas e reconhecer identidade continuou a ser traçado. A possibilidade de ver limites e potencialidades, pautado em alternância de conquistas e dúvidas de quem aprende porque experimenta, pergunta e pesquisa, também, passou a ser entendido.

Entre uma aula e outra surgiram novas perguntas: como facilitar o deslocamento do Alencar até o ginásio dado a distância a percorrer? A busca por alternativas foi discutida no grupo, pois o ginásio situa-se distante dos demais prédios e o percurso envolve terreno em declive. Como proposta para aquele momento: deslocar com o Alencar de carro até o local da aula quando esta acontecesse no ginásio e aos demais locais, a cada cena, parar e pesquisar alternativas.

Cabe ressaltar, que grande parte do espaço físico do *campus* em questão, respeita a legislação de acessibilidade, contendo rampas de acesso, corrimão com impressões em braille no início e término de cada lance de escadas, piso tátil, sirene luminosa em cada sala de aula, indicando o início e término de aulas, possibilitando maior autonomia aos deficientes auditivos, mesas e cadeiras adaptadas aos usuários de cadeira de roda, espaços reservados no auditório. Há também, setor focado em ações inclusivas composto por profissionais da educação especial, tradutoras e intérpretes de libras, bolsistas para auxílio em sala de recurso ou em sala de aula, avaliação por pareceres sempre que de direito do aluno/da aluna e, ainda, projetos de ensino e extensão que desenvolvem entre muitos aspectos, a construção de materiais pedagógicos adaptados e promovem aprendizagem e participação em campeonatos de basquete para usuários de cadeira de rodas.

Mesmo com os diversos investimentos em acessibilidades, serem realidade no campus, os momentos de deslocamento professora e Alencar, nas tratativas de estacionar o carro no melhor local, travar a cadeira de rodas, passar mochila e Alencar para o banco do carro, colocar a cadeira de rodas no porta-malas, dirigir e conversar, tiveram que ser construídos. Ao certo, esses momentos se constituíram como espaço de apoio mútuo, sensibilidade, paciência, persistência e desejo de investir em si, no aprender e na inclusão. Tudo foi constituindo aproximações, momento possível de dizer e ouvir, perguntar e responder, adentrar em cenas até então veladas, foi assim que espaço de deslocamento ganhou nuances importante num vínculo indissociável entre aprender viver e ser solidário.

Neste desdobramento entre deslocar com Alencar e desenvolver aulas, foi possível conhecer um pouco mais da história de vida desse aluno, suas expectativas com o ano

letivo, seu compromisso com as escolhas/necessidades e com o ato educativo, seu modo de perceber-se frente ao mundo e a turma. Assim, professora e aluno foram se conhecendo, aprendendo, se comprometendo e continuaram escrevendo as páginas do diário.

Alencar percebia-se como alguém sem perspectiva de mudança de vida ou com a leitura de si como um rapaz feio. Quanto ao primeiro ponto, levado a coletividade na turma, ficou fortemente explícito que os demais alunos entendiam a escola como um espaço cultural privilegiado de produção e circulação de conhecimentos historicamente produzidos, que a sociedade exige diferenciais para acolher cada um no mundo do trabalho. Que escolher estar na escola e, mais, se manter na escola só faz sentido se for entendido como possibilidade de mudança ativa.

No aspecto *ser rapaz feio*, o assunto ficou restrito a professora e ao Alencar. O ser “feio” ele relacionava diretamente com a condição de ser usuário de cadeira de rodas e com os estereótipos de corpo belo e saudável que um conjunto de artefatos sociais⁶ ajuda a destacar e que, de muitas formas, Alencar também desejava possuir. Ele percebia sua condição cercada de negativas.

Alencar exemplificou dizendo ser mais velho que seu grupo e repetente, que quando tentou estudar a noite, por não ter transporte escolar neste turno, ficou impossível sua inserção. Nitidamente o “feio” para Alencar estava no conjunto das cenas trazidas e, fortemente vinculado ao fato de ser deficiente físico, não ter domínios corporais nos membros inferiores e não ter controle esfinteriano. Quando citado e elogiado a cor de seus olhos, o formato do rosto ou outro detalhe ficava rubro, com certa desconfiança no olhar.

De volta às aulas de Educação Física, estudando esporte de campo e taco, quando na pesquisa e vivência específica do tacobol⁷, o grupo trouxe a percepção de que o movimento e tudo aquilo que se entrega a uma intenção formativa, vem carregado de regras. Pudemos assumir desenvolver as aulas pela regra rígida e fechada, mas optamos por uma metodologia que encontrasse espaço para perguntas, respostas, relações e responsabilizações. Segundo Santin (1995, p.41), “(...) a arquitetura do corpo não é mais reduzida à engenharia genética, (...) mas, se trata de um corpo que eu construo sob o olhar do outro e para que ele possa ser olhado pelo outro.” Assim, jogar sobre rodas deixou de ser empecilho, tornou-se curiosidade e pesquisa para aquele grupo em especial.

Membros superiores com vigor, compreensões de regras alcançadas, desejo aguçado, memória ativa e lá se vai Alencar interagir com os colegas, com os tacos construídos em casa, com garrafas plásticas e bolas. Destaque para a terceira aula em que os grupos já se desafiavam e se escolhiam sem focar tanto na diferença, perspectivando a possibilidade de aprender, de despertar desejos. Cenas não gratuitas, feitas de investimentos e retomadas constantes, de conversas abertas sobre preconceito, resistência e performances corporais.

Com apoio no dicionário da Língua Portuguesa (2009), o investigar sobre as significações colocadas para a palavra limite; “Linha real ou imaginária que separa dois terrenos ou territórios contíguos, baliza, divisa, parte ou ponto extremo (...)”. No dia a dia escolar desse grupo a tentativa de ver o limite numa interface mais flexível, na luta

⁶ Pode referir-se a mídia, a moda em cortes de cabelo/ roupas e calçados, os acessos tecnológicos, os jogos virtuais, o acesso ao transporte urbano/ interurbano e escolar, dentre outros.

⁷ “O objetivo deste jogo é rebater a bola o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância entre as bases e, assim, somar pontos.” (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p.33).

pela alternância, vendo o corpo a partir do que se oferece a este corpo, analisando que as atitudes e os hábitos têm de ser entendidos no contexto em que ocorrem. Como mencionado no fragmento do filme Missão Impossível “se você quer um milagre seja o milagre”, percebeu-se que o poder de mudança estava ligado ao acreditar em si, em fazer tentativas mesmo que lentas e pequenas e ser motivado para tal.

E definindo limite e o redefinindo pela paciência pedagógica e coletiva, surgiu o desejo dos alunos de criar jogos em que todos usassem cadeiras de rodas. Baseamos no desejo de experimentar e não em modalidade específica, alguns grupos inseriram bolas no jogo, para outro bastou à exploração da cadeira de rodas e os tipos de deslocamentos e sensações propiciadas. Depois da socialização e vivência, as análises: *“muito difícil, cansa demais os braços”, “se faço a cadeira andar esqueço-me de jogar”, “bem interessante, tinha visto o colega em ação, mas nunca tinha experimentado simular nada parecido.”*

Diferentemente para Alencar, a experiência de uso da cadeira de rodas representava o momento conhecido, sua companhia diária, porém modificava-se a condição de jogo, em que não só ele era usuário daquele modo de acesso, mas a coletividade. Era ele o detentor dos domínios com o material e assim mencionou: *“gostei dos jogos criados e de ver tantas cadeiras junto com a minha. Todos andam devagar, ficam ofegantes e eu estou bem, já tenho pique.”*

DIÁRIO: PREENCHIDO, MAS ABERTO AO DEVER DE OUTRAS EXPERIÊNCIAS

A mão que acolhe, às vezes, se encolhe quando as diferenças não são compreendidas. Na formalidade do aprender e ensinar, no contato próximo pelo deslocamento até o local das aulas, no toque corporal, no ato solidário e, às vezes solitário, foi permitido aprendizagens para além de conteúdos formais. Como professora, que pela primeira vez viveu esta realidade em sala de aula, a presença de muitas perguntas: até onde intervir, até onde insistir, como acompanhar? A percepção do diferente estremece inicialmente e comove definitivamente, pois, somos humanos únicos, singulares e, portanto, Alencar não era o diferente no grupo, mas cada um ao seu tempo e modo se fazia diferente. A percepção de que com adaptações, sensibilidade, persistência e tentativas era possível descobrir outro modo de ver e ser humano, aluno/aluna, cidadão/cidadã em que o limite torna-se secundário, ficando na centralidade a permissão e o incentivo para que os desejos estivessem em voga, em plenos descortinar de intenções.

Todas estas aprendizagens não aconteceram de modo espontâneo e veloz. A constante retomada metodológica gerou reflexão sobre estratégias para formar grupo, modos de fazer a atividade prática, outras maneiras de dar a palavra e registrar as descobertas. A fala clara e direta com o grupo de que problemas estão para o questionamento e, também, para a resolução quando elencados de modo respeitoso, foram aprendizagens marcantes. Aprenderam alunos/alunas e professora que, abertos a perceber o limite e, também, o alavancar de desejos, avançaram permitindo-se perguntar e resolver, redefinindo caminhos a cada vez que isso se fizesse necessário.

⁸ No ambiente escolar em discussão, em turno inverso, acontece o Projeto de Extensão “Basquete Sobre Rodas” o que facilitou o acesso as cadeiras de roda adaptadas para jogos.

Aprenderam aqueles que criaram e recriaram alternativas, todos saíram diferentes, permeados por trocas humanizadas.

REFERÊNCIAS

- Beltrão, Irecê Rego (2000). *Corpos doces, mentes vazias, corações frios*. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Editora Imaginário.
- Camargo, Ieda de (2012). *Currículo escolar: propósitos e práticas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.
- González, J. & Schwengber, M. (2012). *Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (2009). *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo.
- Santin, Silvino (1995). *Educação Física: ética, estética, saúde*. Porto Alegre: EST.
- Gil, Antonio Carlos (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

O BOCCIA NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ENGENHEIRO DUARTE PACHECO

André de Oliveira Murta¹, Sofia Martins Quintas²

Resumo

Cada vez mais tem sido nossa preocupação, enquanto agentes educativos, proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e de princípios associados a uma cidadania ativa.

É do conhecimento de todos que a atividade física e desportiva contribui para o desenvolvimento global das crianças e jovens, já que através dela se fomentam os hábitos saudáveis, as competências sociais e os valores morais.

Com a participação numa atividade como, por exemplo, o Boccia, o que se pretende é que todas as crianças e/ou jovens tenham oportunidade de melhorar e de mostrar as suas capacidades, que se sintam valorizados e que aumentem a sua autoestima e a sua autoconfiança.

Assim, consciente da importância que a atividade física e desportiva tem para o desenvolvimento de todos os alunos, foi criado na Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos Eng.º Duarte Pacheco, no ano letivo de 2015-2016, o Clube de Boccia. Este Clube surgiu no âmbito do Projeto de Desporto Escolar e visou, como previamente referido, a criação de oportunidades para que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas.

O que se pretende promover através do Boccia é, em primeiro lugar, proporcionar aos discentes uma atividade que contribua para o seu desenvolvimento adequado e para o aumento da sua qualidade de vida; almeja-se, em segundo lugar, a participação em atividades que promovam a interação com alunos com outras capacidades e características, bem como o exercício de uma atividade adequada a todos, sobretudo a crianças e jovens com necessidades educativas especiais; paralelamente, pretende-se o desenvolvimento das capacidades, motoras e/ou cognitivas, dos seus praticantes.

Palavras-chave: Boccia; necessidades educativas especiais; desporto escolar; escola inclusiva.

Abstract

It has been our concern, as educational agents, to provide access to regular and quality sports' practice, contributing to the promotion of school success of the students, healthy lifestyles, values and principles associated with active citizenship.

It is well known that physical and sporting activities contribute to the overall development of children and young people, as they promote healthy habits, social skills and moral values.

By participating in an activity such as Boccia, it is intended that all children and young people will have the opportunity to improve and show their abilities, feel valued and increase their self-esteem and their self-confidence.

Therefore, aware of the importance that physical and sporting activities have for the development of all students, in the Basic School Engenheiro Duarte Pacheco, in the school year of 2015-2016, the Boccia Club was created. This Club emerged within the scope of the School's Sports Project and aimed, as previously mentioned, to create opportunities for all students of the education system to practice regular physical and sports' activities.

With Boccia's practice, we intend, first of all, to provide the students with an activity that contributes to their proper development and, also, to increase their life's quality; secondly, the participation in activities that promote interaction with students with other abilities and

¹ Agrupamento de Escolas Engenheiro Duarte Pacheco (Portugal), andremurta31@gmail.com

² Agrupamento de Escolas Engenheiro Duarte Pacheco (Portugal), 1303089@estudante.uab.pt

characteristics, as well as the exercise of an appropriate activity to all, especially to students with special educational needs; we also intend to develop the motor and cognitive capacities of its players.

Keywords: Boccia; special educational needs (SEN); school sport; inclusive school.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais tem sido nossa preocupação, enquanto agentes educativos, proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e de princípios associados a uma cidadania ativa.

É do conhecimento de todos que a atividade física e desportiva contribui para o desenvolvimento global das crianças e jovens, já que através dela se fomentam os hábitos saudáveis, as competências sociais e os valores morais.

Com a participação numa atividade como o Boccia, o que se pretende é que todas as crianças e/ou jovens tenham oportunidade de melhorar e de mostrar as suas capacidades, que se sintam valorizados e que aumentem a sua autoestima e autoconfiança.

Assim, conscientes da importância que a atividade física e desportiva tem para o desenvolvimento de todos os alunos, foi criado na Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos Eng.º Duarte Pacheco em Loulé, no ano letivo de 2015-2016, o Clube de Boccia. Este Clube surgiu no âmbito do Projeto de Desporto Escolar e visou, tal como anteriormente referido, a criação de oportunidades para que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas. O Projeto de Desporto Escolar tem como missão proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

O CLUBE DE BOCCIA: GÉNESE, PÚBLICO-ALVO E OBJETIVOS

A dinamização deste Clube pressupõe a participação em encontros regionais de cariz competitivo, nos quais participam escolas/agrupamentos da região do Algarve onde a modalidade é dinamizada.

Apesar de, ao nível do País, o Boccia já estar francamente desenvolvido e com um grande número de praticantes, na região do Algarve, a modalidade ainda não é muito praticada e começa agora a surgir com mais ênfase, tanto nas escolas como em outras instituições. Esta implementação da modalidade está relacionada com a criação destes clubes, no âmbito do Projeto de Desporto Escolar nas escolas da região e com a realização de ações de formação, umas específicas para docentes e outras abertas a todos os interessados. Um exemplo dessa dinamização é o Projeto “Semear o Boccia” dinamizado pela Paralisia Cerebral – Associação Nacional de Desporto (PCAND), a qual tem realizado ações de formação por todo o país, tendo realizado duas no Algarve, a 24 de novembro de 2015, em Loulé, e a 8 de novembro de 2016, em São Brás de Alportel.

O Clube de Boccia surgiu no Agrupamento de Escolas Engenheiro Duarte Pacheco, tendo como público-alvo os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), nomeadamente, os que frequentam a Unidade de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência (UAEAM). A sala desta Unidade fica situada no edifício da escola-sede (Escola Básica Eng. Duarte Pacheco), porém é frequentada por alunos de todo o Agrupamento desde o 1.º até ao 9.º ano de escolaridade.

O que se pretendeu e pretende promover através do Boccia é:

- a prática de uma atividade que contribua para o desenvolvimento adequado e para o aumento da qualidade de vida dos alunos;
- a participação em atividades que promovem a interação com alunos com outras capacidades e características;
- o exercício de uma atividade adequada a todos, sobretudo a crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE);
- o desenvolvimento das capacidades (motoras e/ou cognitivas).

A primeira abordagem à modalidade foi feita de uma forma muito simplificada e sem grandes regras, mas rapidamente os alunos compreenderam o objetivo do jogo e foram-se começando a introduzir mais regras. A participação nos encontros/competições regionais foi o “ponto alto” do ano letivo, já que permitiu a compreensão do que é uma competição desportiva e do modo como se organiza, bem como a promoção da interação com outros alunos oriundos de diferentes estabelecimentos de ensino da região do Algarve. Nestes encontros, o que se privilegiou foi o enriquecimento e a valorização pessoal e social, porém todos os alunos demonstraram um bom nível competitivo.

Ao longo do ano letivo, os alunos realizaram dois treinos semanais e participaram em três encontros regionais. A prática regular do Boccia permitiu aos alunos revelarem:

- uma melhoria no controlo postural, na coordenação motora, no equilíbrio e no conhecimento do corpo (ao nível psicomotor);
- uma melhoria ao nível do desenvolvimento cognitivo;
- uma melhoria da autoestima, da autoconfiança e da sociabilização;
- uma melhoria no bem-estar físico, psicológico e emocional;
- uma maior integração social.

DEFINIÇÃO DE MULTIDEFIÊNCIA E AS UAEAM

O conceito de multideficiência tem sofrido algumas alterações ao longo dos anos, de acordo com distintas conceções. Uma breve revisão da literatura, tanto nacional como internacional, revela falta de consenso entre os autores; no entanto todas as definições apontam para a existência simultânea de acentuadas limitações, designadamente motoras, cognitivas e/ou sensoriais. Por conseguinte, os indivíduos com multideficiência possuem necessidades educativas especiais e reclamam apoio permanente (Amaral & Nunes, 2008).

De acordo com Nunes (2008), a multideficiência não é apenas a combinação de deficiências ou o somatório de limitações graves, formando um grupo bastante heterogéneo entre si e afetando todo o processo de desenvolvimento da criança e o modo como ela funciona nos diferentes domínios e contextos de vida. Assim,

considerando que a aprendizagem fica gravemente afetada, as respostas educativas têm de ser específicas e especializadas.

A autora supramencionada define, então, a multideficiência como o conjunto de "indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais de carácter prolongado com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associados a limitações noutros domínios, nomeadamente no domínio motor e/ ou sensorial (visual e auditivo), com reflexos no desenvolvimento e aprendizagem" (Nunes, 2008).

Em suma, as crianças com multideficiência formam um grupo heterogéneo, com dificuldades específicas decorrentes da conjugação de limitações funcionais e estruturais e de fatores ambientais adversos que condicionam a sua funcionalidade. Essas limitações dificultam o acesso ao currículo e à participação, diminuindo expressivamente as capacidades de aprendizagem, de aquisição e aplicação de conhecimentos e da resolução de problemas simples (Amaral & Nunes, 2008).

As UAEAM surgem, portanto, como uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas que concentram um ou mais grupos de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (art.º 26.º do DL n.º 3/2008). Estas unidades concentram recursos especializados, nomeadamente meios humanos e materiais, com vista à implementação de uma resposta educativa de qualidade. A sua organização deverá considerar, por um lado, as dificuldades manifestadas pelos alunos na esfera do desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e social e, por outro lado, a idade cronológica dos mesmos.

Constituem, entre outros, objetivos destas unidades: promover a participação ativa, isto é, a inclusão destes discentes nas atividades curriculares (com os pares da turma); aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o seu desenvolvimento e a sua integração social e escolar; garantir a criação de ambientes estruturados e significativos; proceder às adequações curriculares pertinentes; adotar opções educativas flexíveis, individualizadas e participadas, implicando uma avaliação constante do processo de ensino/partilha/aprendizagem, assim como o envolvimento parental; garantir os apoios específicos no âmbito das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade; organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

CONCLUSÃO

O enquadramento do Boccia permite que esta seja uma modalidade inclusiva/integrativa em que todos podem participar. Este aspeto reveste-se de uma especial importância, visto que cada vez mais se pretende que as escolas sejam espaços de inclusão e integração.

Esta inclusão e integração acontecem porque os jogos de Boccia permitem que os alunos com NEE e sem NEE façam parte da mesma equipa. Assim, os alunos não são distinguidos conforme as suas capacidades e/ou limitações, antes jogam de igual para igual numa competição saudável em que cada um se sente parte da equipa.

Face ao anteriormente exposto, durante este ano letivo, as equipas que irão participar nos encontros/competições regionais de Boccia serão constituídas por alunos com e sem NEE.

Após um ano de experiência muito positiva na Escola Eng.º Duarte Pacheco, foi decidido que durante este ano letivo (2016-2017), também na Escola Básica Integrada Prof. Dr. Aníbal Cavaco Silva iria ser dinamizado o Boccia. Este "alargamento" do Clube

vai permitir aos alunos de Boliqueime uma prática regular da modalidade, sendo de salientar que estes poderão, igualmente, participar nas atividades organizadas a nível regional.

REFERÊNCIAS

- Amaral, I. & Nunes, C. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: um Processo de Mudança de Atitude. *Diversidades*, pp. 4-9).
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.

AVANÇOS NA INCLUSÃO/ACESSIBILIDADE DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO SULFLUMINENSE-RIO DE JANEIRO

Maria Cristina Tommaso¹, Adilson Pereira²

Resumo

Este estudo analisa os dados relativos à inclusão de Pessoas com Deficiência – PcD, na educação superior da região sul fluminense, interior do Estado do Rio de Janeiro – Brasil no período entre 2008 a 2016, baseando-se na correspondência com as mudanças na legislação brasileira nos últimos 10 anos acerca da inclusão de PcD no ensino brasileiro. A região estudada é composta de 16 cidades, sendo a cidade de Volta Redonda escolhida por ser aquela que representa 25% da população total da região. O estudo analisou o processo de acolhimento dos alunos PcD no Centro Universitário de Volta Redonda, instituição representativa da Região Sul Fluminense, pois atende a 35% do contingente de estudantes universitários. A metodologia da pesquisa analisou as mudanças ocorridas na legislação acerca da inclusão de Pcd na Educação Superior nos últimos 10 anos e como essas impactaram a amostra representativa de nosso estudo no período de 2008 a 2016. Verificou-se que no período entre 2008 e 2016 a IES acolheu dois alunos atendidos em 2008 e 114 alunos PcD em 2016. Conclui-se que, em termos quantitativos, a efetividade da inclusão de PcD na Instituição analisada possibilitou a visibilidade desse grupo social que requerem mão de obra especializada e garantias de direitos humanos fundamentais. Os avanços da legislação tornaram o Estado a instância garantidora dos direitos das pessoas com deficiência deve ser considerado como meio de consolidação da isonomia das condições educacionais.

Palavras-chave: educação superior, pessoa com deficiência, inclusão, legislação.

ABSTRACT

This study analyses data related to people with disability inclusion in High Education in the south region of Rio de Janeiro State during the period between 2008 and 2016, based in its correlation with the changes in the Brazilian legislation in the last ten years that were subjected by PwD inclusion processes in the Brazilian High Education Systems. The region studied is composed by sixteen cities and this research refers to the largest one, Volta Redonda that represents 25 percent of the total region population. The PwD reception process had the dicing data at the Volta Redonda University Center with 35 percent of high education students in this territorial area. The research methodology analyzed the changes occurring in the legislation about inclusion of people with disability in High Education in the last ten years and its impacts on the samples of this study during the period between 2008 and 2016. It was verified an expressive increasing of the number of PwD students, from two in 2008 to 114 PwD students in 2016. The data conclusions are presented in quantitative terms and the aim of this study was to verify the effectiveness of the PwD inclusion in High Education, allowing visibility of this social group. This study verified that the fundamental human rights guarantees have strong relation to the advances of legislation and the State a garantor instance of the rights of the people with disability and must be considered a mean of consolidation of their education opportunities isonomy.

Keywords: high education, people with disability, inclusion, legislation.

¹ Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) maria.tommaso@foa.org.br

² Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) adilsonfaetec@gmail.com

INTRODUÇÃO

São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

No Brasil, O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE aponta para a existência de 25 milhões de pessoas com deficiência, ou seja, aproximadamente 14,5% da população total brasileira na virada para o novo século. A necessidade, não apenas de assistência, mas de inclusão deste grupo social em suas comunidades provocou significativos avanços refletidos e refletindo-se na legislação mundial e brasileira.

Em 1990 a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – afirmou que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências, como eram chamadas, requeriam atenção especial. A partir de então a legislação, em países signatários como o Brasil, avançou consideravelmente garantindo, de forma crescente e gradual, os direitos da pessoa com deficiência à educação. Princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais foram criadas e orientaram as ações em níveis, regionais, nacionais e internacionais acerca da estrutura de ação em Educação Especial como a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento da comunidade.

O combate à discriminação com base na deficiência garantiu os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais emanados da dignidade e da igualdade inerentes a todo ser humano sob responsabilidade dos países por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.

A seguir faz-se uma revisão da evolução legislativa dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil em consonância com os avanços mundiais e após apresentam-se dados de uma Instituição de Ensino Superior – IES localizada na região sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA

É possível constatar que a pessoa com deficiência encontrou diversas formas de tratamento pela sociedade ao longo da história da humanidade e seus diversos períodos históricos, ora de aceitação e respeito ora de extermínio ou abandono. Após uma longa jornada histórica, a visão sobre a pessoa com deficiência encontra hoje novo paradigma, uma vez que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o primeiro tratado internacional incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro sob o procedimento do parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, inaugura figura jurídica inédita na legislação brasileira, consolidando-se como primeiro tratado internacional com força de norma constitucional. (Disher e Trevisan, 2014)

A visão de potencialidade da pessoa com deficiência para o trabalho surgiu a partir da segunda metade do século XIX, quando se deu um importante reconhecimento da pessoa com deficiência, passando a ser vista como força laboral. (SILVA, 2009)

No século XX a atenção e o atendimento das pessoas com deficiência tornam-se temas de conferências e congressos como exemplo a Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas (Londres/Inglaterra, 1904), Congresso Mundial dos Surdos (Saint Louis/EUA, 1909), e a Primeira Conferência da Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes. (GUGEL, 2007)

A Conferência de Paz, após a Primeira Guerra Mundial, aprovou o Tratado de Versalhes que, além de dispor sobre as questões de novas fronteiras e de sanções e reparações aos vencidos, criou importante organismo internacional para tratar da reabilitação das pessoas para o trabalho no mundo, inclusive das pessoas com deficiência: a Organização Internacional do Trabalho – OIT. (GUGEL, 2007)

Em 1945 pós a Segunda Guerra Mundial é constituída a Organização das Nações Unidas – ONU, com a função de trabalhar pela paz entre as nações e em 1948, com o intuito de reforçar as determinações da Carta das Nações Unidas, é criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em seu artigo 25 faz menção expressa à pessoa com deficiência, denominada “inválida”. O reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência tomou grande impulso em 1981, Ano Internacional das Pessoas Deficientes, demonstrando a preocupação mundial com a questão, embora pouco tivesse sido realizado para combater a contínua exclusão da pessoa com deficiência na esfera legislativa. (Disher e Trevisan, 2014)

No Brasil, a Constituição de 1934 inaugura a proteção à pessoa com deficiência ao assegurar amparo aos “desvalidos”, criando serviços especializados e sociais coordenados pela União, pelos Estados e pelos Municípios, entretanto, as Constituições de 1937, de 1946 e 1967 não acrescentaram inovações no tratamento deste grupo social, com exceção da Emenda 12 da CF de 1967 que lhes deu proteção ao direito mediante a ação dos deficientes que requereram acesso às rampas de embarque do metrô de São Paulo. (ARAÚJO, 1997)

Foi na Constituição de 1988 que ocorreu o marco do respeito aos direito das pessoas com deficiência no Brasil assegurando em diversos dispositivos essa proteção específica (artigo 5º, caput; artigo 7º, inciso XXXI; artigo 37, inciso VIII; artigo 203, IV e V; artigo 208, III; artigo 227, inciso II do parágrafo I e parágrafo II).

Seguindo a evolução mundial, no ano imediatamente posterior, foi editada a Lei n. 7.853/89, que criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, bem como disciplinou, entre outros pontos, o apoio às pessoas “portadoras de deficiência” e sua integração social.

Diversas outras medidas legais de proteção à pessoa com deficiência seguiram-se à Lei n. 7.853/89: Lei n. 8.112/90 (Lei dos Servidores Públicos – previsão de reserva de vagas em concursos públicos – artigo 5º, § 2º); Lei n. 8.213/91 (Previdência Social - cota de vagas em empresas privadas – artigo 93); Declaração de Salamanca de 1994 (traz a concepção de educação inclusiva); Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - acesso à educação e especialização – artigo 4º, inciso III e artigos 58 a 60); Decreto Federal n. 3.298/99 (regulamentação); Convenção de Guatemala (Decreto n. 3.956/2001 - não discriminação).

Em 2007, o Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo aprovado pela 61ª Assembléia da ONU. Em 2008, o Brasil aprova por meio de Decreto Legislativo nº 186/2008, promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949/2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento histórico que consubstancia e estatui o avanço definitivo sobre a concepção social da pessoa com deficiência.

Em 2011, a Organização Mundial da Saúde – OMS e o Banco Mundial, conjuntamente, elaboraram o primeiro relatório mundial sobre a pessoa com deficiência, um contingente de 15% da população mundial, de acordo com o documento.

O reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil alcançou, recentemente, seu ponto crucial com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei no 13.146/2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional brasileiro:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBEN – Lei Nº4.024) fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” e assegura seu enquadramento no sistema geral de Educação, mas apenas “no que for possível”, a fim de integrá-los na comunidade. Substituída pela Lei Nº 5.692 de 1971, a segunda lei de diretrizes e bases educacionais brasileira, assegurou aos alunos com deficiências físicas ou mentais, que apresentassem atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam receber tratamento especial.

Foi com a Constituição Federal de 1988 que garantiu a gratuidade e a obrigatoriedade da Educação Básica e afirma que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos chamados “portadores de deficiência”, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em 1989 a Lei Nº 7.853 que dispõe sobre integração social das pessoas com deficiência, afirma a obrigatoriedade da inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta da Educação Especial em estabelecimento público de ensino por meio de matrícula compulsória.

O Estatuto de Criança e do Adolescente de 1990 – Lei Nº 8.069 garantiu o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, o trabalho protegido ao adolescente com deficiência e a prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 propôs a integração instrucional, processo que permitiu o ingresso em classes regulares de ensino as crianças com deficiência que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas concomitantemente à Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, Lei N.º 9.394, em capítulo específico para a educação especial, afirma o direito a serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades do aluno com deficiência e trata da formação dos professores para atender às necessidades destes alunos. Em 1999, em consonância com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, o Decreto Nº 3.298 regulamentou a Lei Nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção cujo objetivo era o de assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto sociocultural. A lei

afirmava ainda, que a Educação Especial, complemento do ensino regular, era modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

O Plano Nacional de Educação – PNE de 2001, Lei N.º 10.172 apresentou 30 metas e objetivos para crianças e jovens com deficiência e reafirma a Educação Especial como modalidade em todos os diferentes níveis de ensino, garantindo vagas no ensino regular para diversos graus e tipos de deficiência. Em 2002 a Lei Nº 10.436/02, posteriormente regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/05, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão. Em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, documento elaborado em conjunto com a UNESCO inclui o tema das pessoas com deficiência nos currículos das escolas. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007 propõe que a infraestrutura das escolas, a acessibilidade das edificações, formação docente.

Em 2009 em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU, o Decreto Nº 6.571, dispôs sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o definiu como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obrigou a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Em **2012 a Lei nº 12.764** institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. E em **2014, Plano Nacional de Educação (PNE)** universaliza, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, entretanto, para muitos educadores, o entrave para a inclusão ainda está na palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abriu espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro

Em 1996 uma circular aos reitores das instituições brasileiras de ensino superior - AVISO CIRCULAR Nº 277/MEC/GM - Brasília, 08 de maio de 1996, apontava para a necessidade de oferecer condições especiais aos alunos “portadores de necessidades especiais”, como eram chamados, e dava “Sugestões de Estratégias” como orientação para os procedimentos pertinentes (BRASIL, 1996)

A garantia de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro se deu efetivamente em decorrência da Portaria Nº 3.284 de 2003 e dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas “portadoras de deficiências”, como eram chamadas, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Em seu Art. 2º a Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabeleceu os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos como a

eliminação de barreiras arquitetônicas, a reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço, a construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, a adaptação de portas e banheiros com colocação de barras de apoio nas paredes, a instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas, oferta de sala de apoio com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, réguas de leitura, scanner acoplado a computador, plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático; presença de intérprete de língua de sinais/língua portuguesa para alunos com déficit auditivo, flexibilização na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico, estímulo do aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado e por fim, proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva.

A Instituição de Ensino Superior, a que se refere este estudo, oferece tais condições para o acesso e permanência dos alunos com deficiência. Ainda que não houvesse a exigência legal para tais procedimentos, a presença de alunos com deficiência nos campi da IES já avançava gradativamente na medida em que as leis internacionais e brasileiras da educação básica contemplavam os direitos da pessoa com deficiência.

A seguir apresentam-se dados da IES estudada acerca do número de pessoas com deficiência matriculadas entre 2008 e 2016.

DADOS DA PESQUISA

A Instituição de Ensino Superior aqui analisada foi fundada há cinqüenta anos, mas a sistematização dos registros de alunos PcD se fez mais tardiamente. Embora seja possível identificar este contingente por meio de análise documental dos arquivos acadêmicos da IES, desde os primeiros cursos de graduação oferecidos a partir da década de 70, este estudo pretendeu analisar a dinâmica deste contingente a partir da portaria que incluiu a condição de acessibilidade às pessoas com deficiência ao sistema de avaliação de cursos pelo Ministério de Educação.

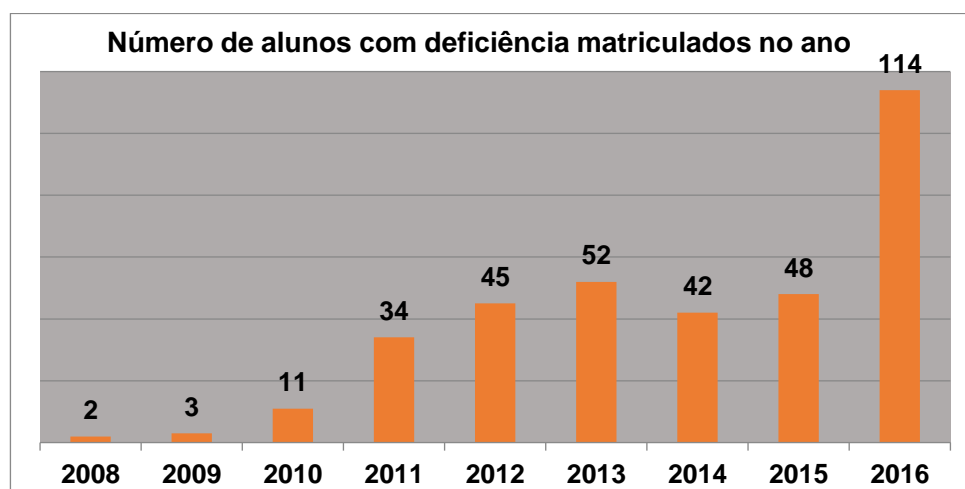
A IES estudada teve, no período entre 2008 e 2016, um contingente médio de cinco mil alunos. Se aplicar-se a relação de 14% de pessoas com deficiência conforme aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) sobre a população total brasileira, o corpo discente deveria contar com aproximadamente 700 alunos com deficiência matriculados anualmente. Entretanto, este contingente é bastante inferior. Excluindo aqueles que apresentam deficiência altamente incapacitante, poderíamos reduzir esta expectativa à metade (OMS, 2008), ou seja, a matrícula de algo em torno 350 alunos com deficiência deveria ser esperada.

A inclusão dos alunos com deficiência na IES estudada inicia-se ainda no processo seletivo para ingresso na IES, quando o aluno tem a opção de se declarar deficiente com garantias especiais de condições para realizar a prova, conforme previsto na Portaria Nº 3.284, de 2003. O mesmo é disponibilizado em caso de matrícula em algum curso de graduação ou licenciatura.

Ao declarar-se com deficiência o aluno é convidado, por carta, a comparecer ao Setor Pedagógico Institucional e expor suas necessidades que serão atendidas na medida do possível com o objetivo de facilitar sua inserção e permitir seu pleno exercício nas atividades acadêmicas.

Os dados a seguir apontam para um número ainda reduzido de matrícula de alunos PcD na IES estudada, entretanto é possível observar significativo aumento deste contingente, ou seja, em 2008 houve a declaração de apenas dois alunos PcD, ambos com diagnóstico de Transtorno de Atenção e Hiperatividade – TDAH e em 2016 114 alunos se declararam PcD entre inúmeros tipos de deficiência, sendo mais frequentes aquelas previstas pelo Ministério de Educação: dislexia, disgrafia e discalculia, autismo e transtorno de espectro autista, deficiência auditiva e visual e deficiências físicas, todas permanentes ou temporárias. O GRÁFICO 1 mostra o número de alunos com deficiência matriculados na IES analisada por período entre 2008 e 2016.

GRÁFICO 1. Número de alunos com deficiência matriculados por ano – 2008 a 2016.



A análise imediata dos dados permite afirmar que houve significativo aumento do número de alunos que se declararam com deficiência no período. Embora haja alguma inconsistência da informação dada pelo aluno no ato da matrícula e detectada durante a entrevista para confirmação da deficiência por meio de laudo clínico, na maioria dos casos, os alunos confirmam a necessidade diferenciada de acompanhamento.

Se comparados os dados de matrícula de alunos PcD na IES analisada e as mudanças na legislação internacional e, consonantemente na legislação brasileira para acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior, é possível observar aumento gradual até 2015 e exponencial em 2016, ou seja, logo após o Estatuto da Pessoa com Deficiência, largamente difundido e publicizado no país.

Considerando que os cursos de graduação oferecidos pela Instituição tem duração de no mínimo três anos, e que a taxa de evasão não supera 5%, havia, em 2016, cerca de 194 alunos matriculados que se declararam com deficiência, ou seja, 4% do contingente médio anual de alunos.

CONCLUSÃO

São pessoas com deficiência aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde o Banco Mundial (2015) mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo convivem com alguma forma de deficiência, dentre os quais cerca de 200 milhões experimentam dificuldades funcionais consideráveis. Este número deve crescer devido ao envelhecimento das populações e ao aumento global de doenças crônicas tais como diabetes, doenças cardiovasculares, câncer e distúrbios mentais. Em todo o mundo, as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor, e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Em parte, isto se deve ao fato das pessoas com deficiência enfrentarem barreiras no acesso a serviços que muitos de nós consideram garantidos há muito, como saúde, educação, emprego, transporte, e informação. Tais dificuldades são exacerbadas nas comunidades mais pobres. Para atingir as perspectivas melhores e mais duradouras do desenvolvimento que integram o núcleo das Metas de Desenvolvimento do Milênio de 2015 e ir além, com a capacitação das pessoas que vivem com deficiência e a retirada das barreiras que as impedem de participar na comunidade e de ter acesso a uma educação de qualidade. (OMS, 2012).

O reconhecimento do pleno direito e a inclusão das pessoas com deficiência exige esforço daqueles que detém poder decisório. O estudo confirma o papel fundamental do Estado na garantia dos direitos humanos e demonstra que, a legislação na apenas protege interesses de grupos sociais vulneráveis, mas pode também, e esta talvez seja sua principal missão, mudar padrões de comportamento e provocar a transformação social necessária para a redução da desigualdade de oportunidade.

A trajetória percorrida pelas pessoas com deficiência ao longo a história Ao longo desse estudo pretendeu-se demonstrar que a evolução legislativa representa instrumento efetivo na integração social das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Araújo, Luiz Alberto David. (1997). *A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência*. 2. ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.
- Bolonhini Junior, Roberto. (2004). *As principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira*. São Paulo: Arx.
- Brasil. (2015). Estatuto da pessoa com deficiência – Lei no 13.146/2015. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Aviso Circular Nº 277/MEC/GM - Brasília, 08 de maio.
- Brasil. (2003). Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 3.284, de 7 de Novembro.
- Disher, Marilu; Trevisan, Elisaide. (2017). *A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana*. Disponível em <http://publicadireito.com.br>. Último acesso em 23 de janeiro de 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em www.ibge.gov.br. Último acesso em 13 de dezembro de 2016.

Gugel, Maria Aparecida.(2007). *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica.

World Health Organization. *Relatório mundial sobre a deficiência*.World Health Organization,The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - SãoPaulo: SEDPcD, 2012. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br>

Silva, Otto Marques da.(2009). *Epopéia ignorada*. Edição de Mídia, São Paulo: FASTER

PERSPECTIVAS SOBRE EQUIDADE E INCLUSÃO: ATORES E CONTEXTOS

Catarina Neiva¹, Maria José Ferreira², Filipa Seabra³

Resumo

Se hoje, em Portugal, a igualdade no acesso à educação e ao ensino está praticamente assegurada, estamos ainda longe de alcançar um ensino inclusivo e equitativo para todos os alunos.

As disparidades socioculturais que atravessam o país condicionam, em grande medida, o sucesso educativo de todos os alunos (DGEEC, 2016). Esta questão está intimamente ligada às *escolas eficazes* e à sua capacidade de criar ambientes educativos estimulantes, focados na aprendizagem e sucesso de todos os alunos (Mortimore *et al.*, 1988; Stoll & Fink, 1995). Quanto mais promotora de sucesso educativo for a escola, maiores garantias de uma educação assente em valores de democracia e equidade existirão. As escolas podem, pois, fazer a diferença, propiciando uma educação mais potenciadora da mudança e do nivelamento social. Tem-se igualmente vindo a demonstrar que a forma como os atores educativos escolares, e particularmente as *lideranças*, se exercem nas escolas pode determinar o grau da sua *eficácia* (Reynolds & Teddlie, 2001; Scheerens, 2000; Stoll & Fink, 1995). Assim, quais atores e que práticas garantem e potenciam, nas escolas públicas portuguesas, a *inclusão* de todos os alunos e a *equidade* no sucesso educativo? Radicados neste questionamento, apresentam-se dois projetos de investigação, conducentes ao doutoramento, que aprofundam a análise das perspetivas sobre equidade e inclusão, em dois contextos territoriais diferentes: um, num distrito do interior centro do país e outro, num concelho do litoral norte do país, elegendo-se, em ambos os casos, o universo de dois agrupamentos de escolas com características socioculturais diversas.

Palavras-chave: Equidade, inclusão, liderança, interioridade, eficácia escolar

Abstract

Being today, in Portugal, equal access to education practically assured, we are still far from achieving inclusive and equitable education for all students.

The sociocultural disparities across the country condition, to a large extent, the educational success of all students (Ministry of Education, 2016). This situation is closely linked to the effective schools issue and their ability to create stimulating educational environments, focused on the learning and success of all students (Mortimore *et al.*, 1988; Stoll & Fink, 1995). The more successful the school is, the greater guarantees of an education based on values of democracy and equity will exist. Schools can therefore make a difference by providing more adequate education, leading to change and social leveling. It has also been shown that the way in which school education actors, and particularly leaderships, are carried out in schools seem to determine the degree of their effectiveness (Reynolds & Teddlie, 2001; Schreens, 2004; Stoll & Fink, 1995). Being so, which actors and practices guarantee and enhance, for all students, in public schools, the inclusion and equity in educational success? Focused on this arguing and leading to the PhD, we present two research projects which deepen the analysis of the perspectives on equity and inclusion, in two different territorial contexts: one conducted in a district in the central interior of the country and the other in a county on the north coast, embracing in both the universe of two groups of schools with different sociocultural characteristics.

Key words: Equity, inclusion, leadership, interiority, school effectiveness

¹ LE@D, Universidade Aberta, catneiva@hotmail.com

² LE@D, Universidade Aberta, maria_jose_ferreira@sapo.pt

³ LE@D, Universidade Aberta, CIEed-UMinho, filipa.seabra@uab.pt

INTRODUÇÃO

Ao longo de todo o século XX, o desenvolvimento das sociedades foi notório e muito se deve aos avanços da ciência e da educação. Com a democratização do ensino e o acesso universal e igualitário à educação escolar pretende-se garantir a todos os cidadãos um desenvolvimento global e equilibrado das suas capacidades e da sua personalidade (Saraiva, 2002; Marques *et al.*, 2013), através do conhecimento.

Neste paradigma de desenvolvimento humano, cabe aos sistemas educativos e às escolas dotar os alunos de conhecimentos, capacidades de resiliência e de intervenção e de valores que potenciem a sua cidadania social, crítica e cívica, para os tornar capazes de enfrentar os desafios da sociedade em constante transformação e renovação. No nosso país, a Lei de Bases do Sistema Educativo atribui à escola o papel basilar de transformar os alunos em cidadãos competentes capazes de julgar “*com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva*” (LBSE, art.º 2.º, ponto 5), ou seja contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para as suas vidas futuras.

Ora, durante o século passado, a democratização da educação tendeu a “enfatizar a ampliação do âmbito de cobertura e do acesso a um sistema educativo institucional homogéneo para todos” (Tedesco, 1999, p. 111). Por isso, embora orientada por princípios democráticos de cidadania, a escola, no séc. XXI, continua em certa medida uma organização que se estrutura de forma rígida, prestando a um conjunto heterogéneo de alunos o mesmo ensino, radicado num currículo uniforme “pronto-vestir” (Formosinho, 1987). O sistema de ensino português e as suas escolas organizam a sua ação num esquema de agrupamento de alunos por turmas, sendo cada uma destas tida “como a unidade básica da organização de um ensino baseado na uniformidade, na homogeneidade, na abstração e na impessoalidade” (Formosinho & Machado, 2016, p. 39). Por outras palavras, a inevitável heterogeneidade dos alunos não é tida em conta e ministra-se a todos a pedagogia coletiva. Este tipo de organização escolar bloqueia a flexibilidade para a adoção das diversas soluções necessárias, para responder pedagogicamente às características específicas de cada aluno. No limite, esta estruturação padronizada e rígida potencia o fracasso da função niveladora da educação.

Embora bastante se tenha feito nos últimos anos no nosso país na busca de uma escola pública de maior sucesso educativo⁴, estamos ainda longe de ter um ensino equitativo e uma escola inclusiva para todos os alunos. Com base nos dados dos resultados do PISA 2012, em Portugal, a taxa dos alunos de 15 anos que foram retidos, pelo menos 1 vez, ao longo da sua escolaridade, é de mais de 30% (Schleicher, 2014).

Assim, e tendo em conta os objetivos do sistema público de educação, sobre esta problemática podemos formular, entre várias outras, as seguintes questões: i) Como se percebe, nos contextos educativos das escolas públicas, a questão da inclusão e da equidade educativa? ii) Que atores e que práticas garantem e potenciam a inclusão e a equidade no acesso ao sucesso educativo, nas escolas públicas?

Os estudos que apresentamos neste texto ganham ancoragem nestes enfoques. Trata-se de dois estudos, em desenvolvimento no âmbito de trabalhos de doutoramento,

⁴ Nomeadamente estudos científicos (Belo, 2011; Rocha *et al.*, 2014; Leite, 2015), projetos escolares promovidos ou patrocinados pelo Ministério da Educação, como os projetos Turma Mais e Fénix ou o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

situados em duas regiões distintas do país, mas desenhados em parceria e complementaridade.

Aquele que designamos por Estudo 1 (E1), tem como objeto de estudo dois agrupamentos de escolas situados num concelho do litoral Norte do país. Trata-se de agrupamentos situados fora do tecido urbano, um que serve uma população escolar oriunda de bairros sociais da periferia urbana e outro implantado em meio social rural; o Estudo 2 (E2) situa o seu campo de análise em dois agrupamentos de escolas do distrito de Viseu, um deles na capital de distrito e outro num concelho mais interior, pautado por algum isolamento e ruralidade.

Na tabela 1, abaixo elencam-se os objetivos de cada estudo.

Tabela 1. Objetivos dos estudos

Estudo 1	Estudo 2
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpretar representações das lideranças educativas, dos professores e dos pais/encarregados de educação sobre inclusão e equidade educativa no contexto da educação pública; ✓ Compreender as perceções dos líderes educativos, dos professores e dos pais/encarregados de educação das escolas envolvidas no estudo sobre o papel das lideranças educativas, no âmbito da problemática; ✓ Escrutinar práticas curriculares, pedagógicas e de liderança que potenciam a inclusão e a equidade no acesso ao sucesso escolar; ✓ Estabelecer, entre os enquadramentos dos objetivos anteriores, nexos e disjunções. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender as perspetivas dos atores escolares em contextos de interioridade sobre equidade e inclusão. ✓ Compreender as perspetivas dos atores escolares sobre o papel das lideranças para a promoção das mesmas. ✓ Caracterizar práticas educativas e curriculares orientadas para a promoção da inclusão e da equidade do sucesso educativo. ✓ Problematizar a interação entre perspetivas e práticas de equidade e inclusão e o contexto pautado pela interioridade.

Pretendemos analisar as organizações escolares à luz de valores de inclusão e equidade, dentro de um referencial abrangente, que abarque todos os alunos. Afigura-se-nos então pertinente procurar saber, que fatores, a nível das *dinâmicas das escolas e dos seus professores* poderão estar a influenciar os resultados escolares que indiciam uma maior equidade e justiça educativa e, no mesmo paradigma, qual o peso da ação reguladora dos *líderes educativos*.

Para a organização deste texto, num primeiro momento, cabe uma breve contextualização teórica sobre o estado de arte das temáticas integradas que sustentam estes estudos: definição dos conceitos basilares (equidade, inclusão, liderança e relação da liderança educativa com o sucesso educativo, a democratização do ensino e a eficácia escolar. De seguida, traçaremos o *design* metodológico dos estudos. Por fim, elencaremos alguns aspetos inovadores que estes estudos possam transportar.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A pesquisa bibliográfica é uma das fontes cruciais de qualquer estudo e constitui uma etapa prévia a ser realizada num processo de pesquisa, tendo como finalidade colocar o pesquisador em contacto direto com tudo o que foi dito, escrito ou filmado sobre determinado assunto (Bogdan & Biklen, 1994).

Para além do recurso a variadíssimas fontes bibliográficas, nacionais e estrangeiras, no campo da investigação e da literatura dentro do contexto da problemática em estudo e, para aferir, de forma mais particular, o estado da arte da investigação, em Portugal, realizámos pesquisa sobre trabalhos de doutoramento e de

mestrado apresentadas nos últimos 10 anos.⁵ Usámos como principal critério para estas pesquisa termos-chave *como liderança educativa, equidade, inclusão, sucesso educativo, escolas eficazes e interioridade*. Desta procura resultou um leque de fontes significantes no âmbito da centralidade das investigações em causa. De toda a informação recolhida, constatámos que o estudo da equidade e inclusão no seio das organizações educativas e no próprio sistema de ensino português ainda tem muito espaço para crescer.

Na globalidade, as conclusões desses trabalhos orientam-se nos seguintes sentidos:

- As práticas de liderança perceptíveis apontam no sentido da promoção da equidade e da aprendizagem em contextos mais desfavorecidos, como é o caso dos agrupamentos TEIP;
- As práticas de liderança distribuída parecem ser, à semelhança das conclusões de estudos realizados noutros países, as que mais potenciam a melhoria da escola e dos resultados escolares, tendo estes, por seu turno, dialeticamente, influência nas práticas de liderança do diretor;
- As características dos contextos sociais em que as escolas se inserem parecem determinar as representações de equidade e justiça dos atores escolares;
- Associa-se ainda frequentemente a inclusão ao contexto das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Inclusão e equidade

O contexto de uma *educação inclusiva* tem como âncoras a equidade e a eficácia escolares. Assim, a melhoria das organizações escolares que potencie o sucesso educativo tem como princípio estruturante a ideia de um desenvolvimento escolar assente numa procura permanente da qualidade a todos os níveis, que garanta a melhor aprendizagem possível a todos os alunos. Por outro lado, uma abordagem equitativa da educação remete concomitantemente para a problemática da educação inclusiva e para a sua concetualização. Os contornos deste conceito têm vindo a alargar-se e a esbater-se nos últimos anos.

Primeiramente, o conceito de *inclusão* esteve associado a um movimento cuja génese foi a luta das pessoas com deficiência pelo acesso à educação, mas, na aceção mais ampla da expressão, a *educação inclusiva* é aquela que confere a garantia de que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas (Freire, 2008). De uma perspetiva intimamente ligada à educação de alunos com deficiência e /ou necessidades educativas especiais (NEE), o conceito de inclusão escolar tem-se gradativamente ampliado para outras abrangências significativas, nomeadamente, inclusão enquanto promoção de uma escola *para todos* e inclusão enquanto educação *para todos* (Gaitas & Morgado, 2010; Rodrigues, 2006).

Também segundo a OCDE (2012) a *equidade em educação* pode ser vista através da dimensão da *justiça* e da *inclusão*. Na perspetiva da inclusão, significa fazer com que todos os alunos adquiram um nível básico de competências; do ponto de vista da justiça, implica que circunstâncias pessoais ou socioeconómicas, tais como o género, origens étnicas ou características familiares, não constituam obstáculo ao sucesso

⁵ Pesquisa realizada através do Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP).

educativo. Releva, pois, que a *inclusão se afirma como um direito fundamental da criança*, tal como se sustenta na Declaração de Salamanca.⁶

A educação inclusiva permite a modificação dos indivíduos implicados, incluindo o crescimento profissional de todos os agentes educativos que fazem parte do processo. A criação de uma *educação inclusiva* é entendida como difusora dos valores de justiça e equidade social, cooperação, respeito e participação democrática e cívica. Trata-se de um conceito amplo que remete para a criação de condições físicas e de trabalho que impliquem melhores condições de aprendizagem para todos os alunos (Freire, 2008; Rodrigues, 2006).

Assim, atualmente, preconiza-se que os agentes educativos devem viver de forma harmoniosa com as diferenças e haver um acesso à educação, comum a todos, sem qualquer forma de discriminação (César & Silva de Sousa, 2002). Nesta linha de pensamento, é crucial que se criem dinâmicas diferenciadas, adequadas à especificidade de cada um dos indivíduos, assim, a expressão *pessoa com necessidades educativas especiais* - deixa de ter razão de ser porque todos, sem exceção, têm necessidades educativas especiais (Anjos, Andrade & Pereira, 2009).

Em suma, a *inclusão* assenta em 4 eixos essenciais, a saber: i) é um direito fundamental; ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade; iii) implica repensar a escola (e o sistema educativo); iv) pode constituir um veículo de mudança social. É nesta perspetiva abrangente de *inclusão e educação inclusiva* que nos posicionamos.

Nas últimas décadas, Portugal tem participado em várias iniciativas internacionais centradas nesta problemática⁷ e cabe, em primeira linha, às políticas educativas do estado criar as condições que garantam aos seus cidadãos uma educação formal, cimentada em valores de humanismo, cidadania e crítica construtiva fomentando-se, cada vez mais, os valores de inclusão, democracia e equidade de oportunidades, no sistema de ensino. Contudo, embora sobre ele se tenha sobejamente legislado, nas nossas escolas existem ainda vários indicadores de que a democratização do ensino, a igualdade de acesso à educação e ao sucesso educativo de todos são objetivos difíceis de atingir. Esta constatação é particularmente evidente em regiões dotadas de grande isolamento e interioridade, como é o caso do universo de um dos estudos que empreendemos.

Liderança

Nos estudos organizacionais, conceitos como gestão, administração, liderança e outros (Coleman & Early, 2005; Law & Glover, 2000), aparecem inter-relacionados. A este respeito, uns argumentam que a administração é o conceito mais amplo e que a gestão é o conceito mais restrito, referindo-se este apenas a uma função da primeira. É vulgo aceitar-se que o conceito de administração abrange os de direção e gestão, sendo a última uma função mais de carácter técnico enquanto a direção se reveste de cariz predominantemente político (Cabral, 1996; Stoner & Freeman, 1985). Se para alguns

⁶ A Declaração de Salamanca é um documento de 1994, resultado da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais que, embora tenha surgido no contexto da educação de crianças com necessidades educativas especiais, explicita claramente os princípios inclusivos que contrariam todo e qualquer tipo de exclusão, seja social, de género, de etnia, de religião, ou outras.

⁷ Declaração Educação para Todos (UNESCOa, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCOb, 1994); Quadro de Ação de Dakar (UNESCOc, 2000); Relatório Mundial: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural inclusivo (UNESCOd, 2009).

investigadores são conceitos que se relacionam, para outros diferem e para outros ainda podem ser complementares.

Investigações realizadas sobre a capacidade de liderança evidenciam existir variados tipos de abordagens: as centradas nos traços da personalidade, as nos estilos de comportamento dos líderes no exercício das suas funções dentro da própria organização e abordagens centradas nas variáveis de situação. Não obstante, nas últimas décadas surgiram novas abordagens que conferem maior importância ao carisma e à capacidade transformacional que o líder manifesta na relação com os outros, no seio da organização.

Exige-se, cada vez mais, à liderança das organizações escolares que seja eficaz para que a organização apresente níveis de qualidade e excelência no serviço público que presta. Chiavenato (2005) corrobora esta afirmação, defendendo que uma liderança eficaz pressupõe que haja constantes formas de renovação, de mudança e de revitalização, tendo como propósitos derradeiros o sucesso dos agentes educativos e a competitividade.

Em Portugal, desde os últimos anos do século XX, as políticas educativas têm sido marcadas pelo debate, análise, produção académica e legislativa à volta das questões do funcionamento das escolas e da administração do sistema educativo. Assiste-se a um movimento progressivo de transferência de poderes e funções do nível nacional para o nível local, reconhecendo-se a escola como um lugar central de gestão e concedendo-se um aumento de participação da comunidade educativa no processo de decisão. As políticas educativas atuais reconhecem à liderança um papel crucial para o desenvolvimento da organização escolar e o seu poder influenciador nos resultados escolares dos alunos, razão pela qual bastantes investigadores educacionais se tem debruçado sobre este tema.

A motivação do líder de uma organização escolar deve residir no compromisso claro de melhorar a qualidade de vida que a escola dá a todos (Sergiovanni, 2000). No âmbito da problemática das *escolas eficazes*, estudos realizados (Mortimore *et al.*, 1988; Stoll & Fink 1995) concluem que uma das características destas escolas é o exercício do que Mortimore (1995) define como *liderança profissional*: propósitos firmes, determinação e mobilização de todos os atores escolares na tomada de decisões, através de metodologias de gestão partilhadas. Assim, a forma como se percebe e exerce a liderança educativa tem uma importância determinante nas dinâmicas organizacionais das escolas.

Hargreaves e Fink (2007) associam a este tipo de liderança o conceito de *liderança sustentável*, com sete princípios, entre eles o *princípio da amplitude* e o *princípio da justiça*. O primeiro “Trata-se de uma liderança que se expande – uma responsabilidade distribuída e partilhada que é recebida tanto quanto é dada” (*Ibidem*, p. 125), numa matriz de *liderança distribuída*. O segundo “significa cuidarmos de *todas* as pessoas que são afetadas pelas nossas ações e pelas nossas escolhas” (*Ibidem*, p. 196). Esta ideia de liderança alargada é também referida por Bolívar (2012) e Harris (2014) num registo de poder distribuído, “não como um modelo de governação hierárquico vertical de uma só pessoa, mas como uma opção horizontal, de múltiplos intervenientes, uma rede de indivíduos que interagem numa organização, de forma mais democrática e participativa” (Bolívar, 2012, p. 73).

A *liderança distribuída para a equidade* (Woods, 2015) é o principal instrumento de promoção da equidade na escola e incorpora explicitamente os valores da democracia, a aprendizagem holística e justiça social. O modelo de *liderança*

transformacional defendido por Leithwood e Jantzi (2009) remete para matrizes de inovação e mudança organizativa, em que a influência do líder é distribuída transversalmente em toda a organização, sendo o poder diluído por todos os que, dentro da organização, consigam inspirar e mobilizar os outros. Outros autores (Brown, 2004; Shields, 2004) falam de líderes *críticos* e *transformativos* que agem criticamente dentro de um conceito de *praxis* como método de reflexão-ação sobre o que os rodeia.

Todos (pais, alunos, investigadores, professores, políticos) pretendemos escolas melhores e mais justas. Todavia prevalecem ainda muitas dúvidas sobre a definição das qualidades específicas que as mesmas devem ter, se serão as mesmas para cada um dos atores envolvidos e quais os processos a realizar para que isso aconteça. Visamos, com estes estudos, perscrutar a ação das lideranças em contexto educacional e decifrar que relações existem entre formas de liderança, o sucesso educativo e a democratização.

DESENHO METODOLÓGICO DOS ESTUDOS

Os estudos apresentam duas vertentes: uma de tipo *qualitativo*, em *profundidade*, e outra *extensiva*, baseada em *dados quantitativos*. Pretendemos compreender os fenómenos organizacionais de forma mais profunda e localizada, através da interpretação das perceções dos diferentes agentes educativos relativamente aos valores inclusivos e de equidade educativa, em escolas situadas num contexto de interioridade, e ao papel das lideranças para a sua promoção. Avançamos assim numa perspetiva mais interpretativa e construtivista (Meirinhos & Osório, 2010), interessada em descrever e compreender os fenómenos no seu contexto natural, e nas interpretações que deles são feitas pelos sujeitos implicados.

Segundo Bardin (1979), as *metodologias quantitativas* permitem análises mais objetivas, fiéis e exatas, sendo úteis em fases de verificação de hipóteses. As *metodologias qualitativas* são mais intuitivas, maleáveis e adaptáveis a índices não previstos. Trochim e Donnelly (2006) sustentam que existe vantagem em combinar pesquisa qualitativa com quantitativa. Esta é excelente para resumir grandes quantidades de dados e alcançar generalizações com base em projeções estatísticas. Aquela é ótima a "contar a história" do ponto de vista dos atores, relevando a riqueza descritiva das narrativas que ligam os resultados quantitativos ao seu contexto humano. Também Serapioni (2000b) aborda a questão do debate epistemológico sobre as metodologias positivistas, quantitativas, lineares e mais generalizáveis, e as abordagens naturalistas, que vão mais fundo à procura dos múltiplos enredos sociopsicológicos dos fenómenos. Este autor considera este debate um falso problema e defende a abordagem metodológica mista, como forma de alargar o espetro e o grau das análises e potenciar a generalização dos resultados e o levantamento de novas hipóteses. Assim, dado o teor dos objetivos traçados, consideramos adequada a adoção de uma metodologia mista.

Pretendemos, com esta opção, recolher diferentes tipologias de dados que se complementem e permitam abordagens de triangulação: *dados qualitativos*, para, como salienta Creswell (2003), obter múltiplos significados: de experiências individuais e social e historicamente construídos"; *dados quantitativos*, que, conforme Afonso (2014, p. 66) permitem a "análise das características ou das circunstâncias de uma população,

com referência a um determinado momento no tempo e com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade”.

A vertente *qualitativa* assumirá uma forma metodologicamente próxima dum *estudo de caso múltiplo*. Acompanhamos o pensamento de vários autores (Afonso, 2014; Aires, 2011; Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2009) que entendem o *estudo de caso* como a observação profunda de um fenómeno, no seu contexto real. Bebe de múltiplas fontes de evidências, cujos dados convergem em triangulação, e implica uma perspetiva holística que abarque interdisciplinarmente a complexidade do fenómeno.

A vertente *quantitativa* traduzir-se-á na aplicação de *inquéritos por questionário*, que possibilite a auscultação de um universo alargado de participantes num curto espaço de tempo, por um lado, e uma maior fiabilidade na generalização dos resultados obtidos, por outro.

Serapioni (2000) defende que uma abordagem mista sequencial pode ser mais produtiva, sendo que os métodos qualitativos devem ser utilizados, em primeiro lugar, quando o objeto de estudo não é bem conhecido. Assim, aplicaremos os dois métodos *sequencialmente*. *Numa primeira fase*, por uma pesquisa em profundidade, na expectativa de que os dados que forem surgindo nos abram janelas imprevistas que nos *induzam* os questionamentos de eventuais hipóteses. *Numa segunda fase*, procuraremos validar essas hipóteses, através do lançamento extensivo de um inquérito por questionário aos professores. A partir das leituras dos dados recolhidos, *deduziremos* as conclusões possíveis no contexto dos territórios nos quais situamos as nossas análises.

Nas tabelas 2 e 3, apresentamos, em síntese, o desenho metodológico dos dois estudos.

Tabela 2. Design metodológico do E1

Objetivos	Fontes de Informação	Técnica de recolha de dados	Técnica de análise de dados
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar representações das lideranças educativas, dos professores e dos pais/encarregados de educação sobre inclusão e equidade educativa no contexto da educação pública; - Compreender as perceções dos líderes educativos, dos professores e dos pais/encarregados de educação das escolas envolvidas no estudo sobre o papel das lideranças educativas, no âmbito da problemática; - Escrutinar, no contexto do universo do estudo, práticas curriculares, pedagógicas e de liderança que potenciam a inclusão e a equidade no acesso ao sucesso escolar; - Estabelecer, entre os enquadramentos dos objetivos anteriores, nexos e disjunções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vereadora da Cultura da CM - Presidente do Conselho Geral - Diretor 	Entrevista semiestruturada (individual)	Análise de conteúdo
	<ul style="list-style-type: none"> - Pais/Encarregados de Educação - Coordenadores de Departamentos Curriculares - Coordenadores de Diretores de Turma - Diretores de Turma 	Entrevista em <i>focus group</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Regulamento Interno do Agrupamento - Projeto Educativo - Plano Estratégico de Ação/Plano de Melhoria (caso existam) - Atas (Conselho Pedagógico; Conselho Diretores de Turma; Conselhos de Turma (reuniões intermédias); 	Análise documental	
	<ul style="list-style-type: none"> - Professores 	Inquérito por questionário	Análise estatística

Tabela 3. Design metodológico do E2

Objetivos	Fontes	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as perspetivas dos atores escolares em contextos de interioridade sobre equidade e inclusão; - Compreender as perspetivas dos atores escolares sobre o papel das lideranças para a promoção da equidade e inclusão; - Caracterizar práticas educativas e curriculares orientadas para a promoção da inclusão e da equidade do sucesso educativo; - Problematicar a interação entre perspetivas e práticas de equidade e inclusão e o contexto pautado pela interioridade. 	Diretor Presidente do Conselho Geral	Entrevista individual semi-estruturada	Análise de conteúdo
	Coordenadores de Departamento Curricular e de Ciclo Coordenadores de Diretores de Turma Diretores de Turma Professores de apoio educativo Professores da educação especial (outros atores educativos relevantes)	Entrevista em <i>FocusGroup</i>	
	Regulamentos Internos dos Agrupamentos Projetos Educativos Planos Estratégicos de Ação/Planos de Melhoria (caso existam) Atas (Conselho Pedagógico; Conselho Diretores de Turma; Conselhos de Turma (reuniões intermédias)	Análise documental	
	Professores	Inquérito por questionário	Análise estatística

ASPETOS INOVADORES QUE OS ESTUDOS PODERÃO TRANSPORTA

A problemática do papel das lideranças no contexto da escola inclusiva e equitativa abarca diferentes variáveis, não tendo ainda todas elas sido estudadas em Portugal. Entre elas, nomeadamente i) *o grau de compromisso moral das lideranças para com os princípios da inclusão e da equidade;* ii) *as perceções das lideranças sobre os processos de inovação e mudança que contribuem para a transformação da escola e do seu papel na mobilidade social;* iii) *a forma como se realiza a procura do conhecimento que potencia a capacidade autoral das lideranças e estimula a criação e a partilha do conhecimento, dentro da organização;* iv) *a(s) forma(s) como a rede de lideranças mantém entre si e pulveriza por todos os agentes educativos escolares a coerência entre princípios e práticas.*

Por isto, entendemos que os estudos que nos propomos desenvolver poderão dar mais alguns contributos para a compreensão do fenómeno. Por um lado, pelas características dos seus *locus* geográficos. Não temos conhecimento de estudos realizados, sobre esta problemática, no norte de Portugal. Por outro lado, de referir as características do desenho dos estudos e a sua abrangência que, incluindo estudos intensivos de casos múltiplos e um estudo extensivo à totalidade dos professores dos quatro agrupamentos, poderá ter a virtualidade de gerar uma variedade significativa de dados e provocar novos enfoques e questionamentos no âmbito da problemática. É ainda de relevar os aspetos de paralelismo de metodológico, complementaridade de dados e parceria de trabalho, entre os estudos. Esta morfologia de ação, para além de propiciar a partilha de conhecimento e a aprendizagem em equipa, potencia todo um conjunto de dados para analisar comparativamente. Os resultados que emergirão deste

exercício serão porventura mais ricos e mais esclarecedores, porque muito diversos. Pensamos ainda que os resultados do estudo poderão ter alguma utilidade a nível regional, nomeadamente como ponto de partida para uma reflexão sustentada nas evidências da *praxis* educativa local que cada estudo venha a identificar.

O envolvimento de responsáveis autárquicos num dos estudos poderá contribuir para estruturar ou reforçar uma visão comum e alinhada entre os responsáveis da política educativa regional e os atores educativos nas escolas, a nível do concelho.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). [*Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*](#). Porto: Universidade Aberta.
- Anjos, H., Andrade, E., & Pereira, M. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 116-129.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 1(40), 77-108.
- Cabral, E. (1996). *Princípios e Orientações para a Administração da Escola Secundária*. Porto: Profedições.
- César, M. & Silva de Sousa, R. (2002). Matemática para todos? Contributos do projecto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva (pp. 157-168). *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro: SPCE.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. S.Paulo: Elsevier Editora.
- Coleman, M. & Earley, P. (2005). *Leadership and Management In Education*. Oxford: University Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.) Lincoln: Sage Publications.
- DGEEC (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares- 3.º ciclo do ensino público geral*. Recuperado em 15 de Abril de 2016, de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/316/>.
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único, in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Diversidades discentes e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves, J. Verdasca. (Orgs). *Nova organização pedagógica da escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*. 16(1), 5-20.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 28(XXVIII), 359-375.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters- perspectives, practicalities and potential*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning: practice, policy and research*. Buckingham: Open University Press.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Recuperada em 8 de outubro de 2016, de

https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx.

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational leadership In B. Davies (Ed), *The essentials of school leadership* (pp. 37-52). London: Sage Publications.
- Marques, I., Menéndez, F., & Sebastião, I. (2013). Ideologia e ensino: o caso da legislação portuguesa. *Redis: revista de estudos do discurso*, 2, 117-138.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). The case study as research strategy in education. *EduSer: revista de educação*, 2 (2), 49-65. (ISSN 1645-4774).
- Morgado, J. (2012). Qualidade e educação inclusiva. In D. Rodrigues, (Org.) *Educação inclusiva – dos conceitos às práticas de formação* (2ª ed.), (pp.109-124). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mortimore, P, Sammons, P, Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: the junior years*. Somerset: Open Books.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. Recuperado em 3 de Maio 2016, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Reynolds, D, & Teddlie, C (2001). Reflexions on the critics and beyond them. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 99-113.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Saraiva, D. (2002). Participação dos professores na escola. *Millenium - Revista do ISPV*, 25, 25-34.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas* (Coleção Em Foco). Porto: Edições Asa.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: policy lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192.
- Sergiovanni, T. (2000). *O Mundo da Liderança - desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Shields C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 1(40), 109-132.
- Stoll, L & Fink, D. (1995). *Changing our Schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Stoner, J. & Freeman, E. (1995). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Tedesco, J. C.S. (1999). *O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trochim, W. M. K. & Donnelly J.P. (2006). *The Research Methods Knowledge Base* (3rd ed.). Cincinnati, Ohio: Atomic Dog.
- Woods, P. A. (2015). Distributed leadership for equity and learning. *Revista Lusófona de Educação*, (30), 175-187.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods* (4th.ed). London: Sage.

A COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR DA CRIANÇA AUTISTA

Sara Lopes¹, Cláudia Luísa²

RESUMO

O presente trabalho intitulado *A Comunicação em Contexto Escolar e Familiar da Criança Autista* e surgiu atendendo a necessidade sentida de aprofundar os conhecimentos do investigador sobre a problemática do autismo e pela relevância que o tema apresenta para a comunidade científica e sociedade em geral. A questão de partida pretendia perceber quais as diferenças comunicativas da criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em dois contextos diferentes, o escolar e o familiar.

Os objetivos visavam perceber quais as dificuldades comunicativas da criança no seu contexto escolar e familiar, e se existirá algum contexto em que a intencionalidade comunicativa fosse maior e quais as estratégias facilitadoras deste processo.

A investigação incidiu num estudo de caso de uma criança em idade escolar diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo residente no Algarve. De forma a atingir os objetivos delineados foi necessário pensar na metodologia, onde foi feita uma pesquisa bibliográfica acerca do tema, realizadas seis entrevistas semiestruturadas, três aos docentes e três aos familiares que acompanhavam o processo da criança e também fazer várias observações não-participantes no seu contexto escolar e familiar. Assim, foi possível destacar como grande conclusão, que existem dificuldades comunicativas em ambos os contextos observados, no entanto, existiu uma melhoria da intencionalidade comunicativa da criança no seu contexto familiar comparativamente com o contexto escolar.

Palavras-chave: Autismo, Comunicação, Contexto Escolar e Familiar.

¹ Universidade do Algarve, sara_b@aeiou.pt

² Universidade do Algarve, cluisa@ualg.pt

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EXPERIÊNCIAS MATERNAS

Hellen da Silva Mendonça¹, Raieli Ciscato Bressan², Luciane Najar Smeha³

Resumo

A educação inclusiva, em especial a inserção de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes regulares de ensino, tem sido foco de debates na sociedade brasileira. O presente estudo teve como objetivo investigar a experiência materna relacionada à inserção de um filho com autismo na rede regular de ensino. Participaram 15 mães com filho em idade escolar e diagnóstico de TEA. Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada, e os dados obtidos passaram por uma análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que a inclusão escolar ainda não acontece de forma adequada para todos, indicando que há muito a ser feito para se pôr em prática a legislação sobre inclusão escolar. É necessário rever a capacitação de professores e da equipe de apoio, promover informações para os alunos e suas famílias, além de proporcionar um ambiente mais seguro e relações interpessoais de qualidade. Assim, as experiências maternas poderão ser mais tranquilas em relação à escolarização do filho com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Inclusão Escolar, Autismo, Desenvolvimento Atípico.

Abstract

Inclusive education, especially the insertion of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in regular classrooms of schooling have been the focus of a number of debates in Brazilian society. This study aimed at investigating the maternal experience related to the inclusion of a child with autism in the regular school system. Fifteen (15) mothers with a child in school age and diagnose of ASD participated in the study. For data collection, a semi-structured interview was carried out, and data obtained went through content analysis. Results showed that school inclusion still does not occur adequately for all individuals, indicating that there is very much that needs to be done in order to put into practice the legislation regarding school inclusion. It is necessary to reassess the training of teachers and support team, promote information for students and their families, besides providing a safer environment and interpersonal relationships of quality. Therefore, the maternal experiences may be more peaceful in relation to the education of the child with ASD.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder, School Inclusion, Autism, Atypical Development.

INTRODUÇÃO

Na última década, muito se tem discutido sobre a inclusão escolar de alunos com alguma deficiência na rede regular de ensino. Sabe-se que a legislação é clara quanto à obrigatoriedade das escolas de acolher e aceitar todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Além disso, segundo Frias e Menezes (2013), a educação é o suporte para o desenvolvimento de qualquer sujeito, assim como incluir o aluno com deficiência é uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu

¹ Centro Universitário Franciscano (Brasil), hsm_hellen@hotmail.com

² Centro Universitário Franciscano (Brasil), raieli_bressan@hotmail.com

³ Centro Universitário Franciscano (Brasil), lucianenajar@yahoo.com

desenvolvimento. Porém, percebe-se que há obstáculos, e não são poucos, ficando mais explícitos quando se observa a situação de forma mais crítica.

Entre os diagnósticos de crianças com deficiência na escola regular, encontra-se o autismo, o qual é considerado um transtorno de neurodesenvolvimento, segundo a recente classificação no DSM-V (Associação Psiquiátrica Americana, [APA], 2013), o qual recebe o nome de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). O transtorno é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico presente desde os primeiros anos de vida, que leva o indivíduo a apresentar dificuldades nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. A inclusão escolar de crianças com autismo visa diminuir os efeitos do isolamento social, promovendo oportunidades as quais busquem a interação entre elas, como uma maneira de minimizar a rejeição (Batista& Enumo, 2004).

Conforme citado na cartilha “Direitos da pessoa com autismo” (Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, [Edepe], 2011), a inclusão escolar é considerada uma política que visa entender as demandas educacionais especiais de todos os alunos, bem como atender a essas demandas, em salas de aula comuns, em um sistema regular de ensino, de modo a desenvolver a aprendizagem e o crescimento pessoal de todos. Consta na Lei nº **12.764, de 27 de dezembro de 2012, nos termos do inciso IV do art.2º, que, em casos de necessidade, o sujeito com autismo incluso nas classes comuns de ensino regular dispõe do direito a um acompanhante qualificado em sala de aula (Brasil, 2012).**

Além disso, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu art.1º, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), promete garantir e proporcionar, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades essenciais por pessoa que possuem deficiência, com o intuito de promover sua inclusão social e cidadania. Ainda de acordo com esta lei, em seu art.27, a pessoa com deficiência tem direito à educação e a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao decorrer de toda sua vida, visando atingir o melhor desenvolvimento possível de seus recursos e de suas competências físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme suas particularidades, suas preferências e suas necessidades de aprendizado (Brasil, 2015).

O estudo relatado neste artigo teve como objetivo investigar a experiência materna relacionada à inserção de um filho com diagnóstico de autismo na rede regular de ensino.

MÉTODO

O presente trabalho trata-se do desdobramento de uma pesquisa maior sobre maternidade e autismo (Ansiedade, depressão, stress e a percepção da rede de suporte social em mães de bebês com desenvolvimento atípico) a qual teve início no ano de 2015. Do banco de dados, foram sorteadas 15 mães com filho em idade escolar e diagnóstico de TEA, que já haviam respondido a uma entrevista semiestruturada sobre a experiência de maternidade diante do autismo. Os dados das participantes constam compilados no Quadro 1.

Entre as perguntas da entrevista, constava uma questão sobre a inclusão de seus filhos na escola. Assim, para o presente estudo, foi realizada e analisada a transcrição, na íntegra, das falas das mães sobre a escolarização de seus filhos. As entrevistas tiveram duração de aproximadamente uma hora e ocorreram entre os meses

de abril a junho de 2016, em locais escolhidos pelas participantes, sendo gravadas em áudio e, após, transcritas.

No decorrer do artigo, optou-se por denominar as mães pela letra M seguida de um número, tendo em vista a necessidade de proteger a identidade dos participantes. A letra “X” foi utilizada para substituir o nome dos filhos ou alguma informação por meio da qual o leitor pudesse identificar as participantes ou seus respectivos filhos.

O primeiro contato com as mães aconteceu em um local que presta atendimento educacional especializado (AEE) para crianças com TEA. Após, foi utilizado o critério “bola de neve”, por meio do qual a mãe entrevistada indicava outras mães para participar do estudo. A pesquisadora fez o contato inicial pelo telefone, com o intuito de convidá-las a participar, revelando-lhes os objetivos do estudo. Posteriormente, foi agendado data, horário e local para a realização da entrevista, dando-lhes a oportunidade de escolher o local. A maioria ocorreu no local onde a criança faz suas terapias ou na residência da família.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Franciscano (Unifra), conforme o Parecer nº 1210412.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, com base em Bardin (1977). A análise de conteúdo é “geralmente utilizada para o estudo de motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências” (Bardin, 1977, p.105), configurando-se como uma técnica que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens e é caracterizada pela utilização exaustiva e intensa da descrição analítica do conteúdo das mensagens e consequente interpretação inferencial. Do processo de análise, emergiram três grandes categorias temáticas: a) o comportamento da criança com TEA e o processo de adaptação na escola, b) equipe de apoio ao professor e à criança com TEA e c) relações interpessoais na escola e a inclusão da criança com TEA. Elas serão apresentadas e discutidas a seguir.

Quadro 1. Caracterização das participantes.

	Idade	Profissão	Estado Civil	Renda Familiar	Escola	Idade Filho
M1	37	Policial Civil	Casada	R\$ 6.200	Particular	9 anos
M2	30	Do lar	Casada	R\$ 3.000	Particular	6 anos
M3	43	Policial Militar	Solteira	R\$ 3.500	Particular	4 anos
M4	35	Empresária/ Professora	Casada	R\$ 7.000	Particular	4 anos
M5	38	Médica	Casada	R\$ 35.000	Particular	5 anos
M6	41	Comerciária	Casada	R\$ 3.000	Particular	11 anos
M7	35	Do lar	Solteira	R\$ 2.000	Particular	7 anos
M8	33	Do lar	Divorciada	R\$ 889	Pública	9 anos
M9	47	Do lar	Casada	R\$ 7.800	Pública	8 anos
M10	33	Do lar	Separada	R\$ 750	Pública	9 anos
M11	43	Funcionária Pública	Casada	R\$ 20.000	Particular	3 anos
M12	29	Professora	Casada	R\$ 10.000	Particular	3 anos
M13	42	Funcionária Pública	Separada	R\$ 2.200	Particular	12 anos
M14	37	Comerciária	União Estável	R\$ 2.500	Particular	4 anos
M15	38	Psicóloga	Separada	R\$ 5.000	Particular	3 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O comportamento da criança com TEA

A inserção de crianças com desenvolvimento atípico em classes regulares acarreta desafios específicos, pois muitas têm dificuldade de controlar o próprio corpo, o que resulta em comportamentos inapropriados e estranhos, alheios ao seu desejo, em uma agitação incansável (Bialer, 2015). Porém, apesar de manifestarem restritas habilidades sociais, o comportamento agressivo não se enquadra como critério diagnóstico desse transtorno (APA, 2002).

O processo de inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar envolve alguns desafios para a criança, que podem ser manifestados em mudanças de comportamento, como ilustrados pelas mães M3 e M6:

“A gente teve sim bastante dificuldade e... porque ele teve, ele tomava na época, ele tomava remédio e aí alguns remédios deixavam ele um pouco agressivo, aí a gente tava toda hora, se não era nós indo lá pra sabe o que tava acontecendo, era a escola chamando, né? (M6)”

“Daí ele começou a se estressar muito, começou a dar convulsão nele, e daí foi quando eu decidi... ele ficou um mês praticamente em casa até eu conseguir essa outra creche (M3)”

Segundo Klin (2006), a falta de entendimento ou a incapacidade de comunicar-se pode ocasionalmente provocar explosões de agressividade. Assim, de acordo com Orrú (2009), é de suma importância a sensibilidade e a dedicação por parte do educador, com o objetivo de entender quais são e como se dão as competências dessas crianças. Segundo a autora, não compreender as características do TEA ocasiona diminuição das oportunidades de estabelecer e melhorar a comunicação com seus alunos, resultando em um isolamento ainda maior do aluno incluído.

A tendência ao isolamento, própria de crianças com TEA, é um comportamento que preocupa as mães durante o processo de inclusão escolar. Entretanto, esse seria um modo o qual esses indivíduos usam para poderem adaptar-se melhor às suas adversidades (Marteleto, Schoen-Ferreira, Chiari & Perissinoto, 2011).

“Ele brinca, ele acompanha, ele entende, faz os trabalhinhos, ele pinta... A única coisa é que, às vezes, ele se isola mais, né? (M4)”

Diante da necessidade de lidar com esse cenário escolar, inicialmente desconhecido, há crianças que apresentam comportamentos regressivos, como exemplifica o depoimento da M7:

“Quando ele foi pro “X”, que foi com 4 anos, ele teve mais dificuldade, né, ele tinha, teve mais dificuldade, tanto é que ele fazia xixi várias vezes nas calças enquanto tava lá, e tudo e coisa que ele não tava mais fazendo sabe, e ele começo a regredir assim, ele teve bastante dificuldade no começo, naquela escola (M7)”

O comportamento do sujeito com TEA pode ser influenciado pelo contexto no qual ele está inserido, pela mediação do adulto e também pelas próprias particularidades de cada criança (Lemos, Salomão & Agripino-Ramos, 2014).

Em relação à atitude do professor para com os alunos, os relatos das mães evidenciam a falta de preparo. Conforme Frias & Menezes (2013), o desafio colocado aos professores é grande e muitos não se sentem preparados para desenvolver métodos diversificados. Porém, uma vez que o aluno com deficiência se encontra na escola, é dever de cada um enfrentar esse desafio, de modo a colaborar para que ocorram avanços e mudanças, propiciando a inclusão escolar.

Muitos professores ainda continuam despreparados para o contato com crianças atípicas, visto que estas enfrentam grandes dificuldades. O relato da M6 conta como era a rotina de seu filho.

“Na creche, ele era colocado numa salinha separado porque ele gritava muito e aí as crianças ficavam desajustadas (M6).”

É possível haver inclusão no ensino regular, porém, isso exige algumas adaptações quanto à flexibilização de métodos relativos aos vários princípios do ambiente escolar, mudanças nas ações pedagógicas e estratégias de sala de aula. Dessa maneira, faz-se indispensável, segundo Daguano e Fantacini (2012), que as instituições de ensino refaçam suas práticas e seu planejamento, prezando pela competência de cada sujeito e assegurando que o direito à educação de qualidade chegue a todos.

O processo de adaptação na escola da criança com TEA

Embora o direito esteja garantido, sabe-se que há muitas dificuldades no processo de inclusão escolar, pois os mecanismos de exclusão são sintomas providos de emoções, assim como ocorre com o medo frente ao desconhecido, que pode gerar mecanismos de superação das limitações frente àquilo que é novo e difícil (Rocha, Luiz & Zulian, 2003).

A escola parece ser um ambiente desafiador para a criança com autismo, visto que poderão ocorrer vivências negativas neste meio. Além disso, no depoimento da M3, pode-se perceber que a criança teve bastante dificuldade na adaptação, o que também pode estar relacionado a um grau de autismo mais grave:

“Ele, assim ó, na outra escolinha, esse ano ele foi dois meses, e ele ficou os dois meses, ele ficou gritando, ele ficou meia hora, ele não ficou nenhum dia mais que meia hora, gritando desesperado na sala, pra sair pra fora, aí ficava uma na porta fechando a porta pra ele não sair e ele atirado no chão, no colchonete lá, gritando (M3).”

Em contrapartida, Teixeira (2016) afirma que crianças com TEA podem sentir-se incomodadas por alguma alteração em sua rotina diária, o que pode ocasionar ataques violentos de raiva. Ademais, Klin (2006) acredita que tentar alterar a ordem de uma atividade pode ocasionar um terrível sofrimento para a criança.

“E ele fugia da escola, ele não queria ficar na escola, ele dizia que ia morrer, todo dia de manhã: eu vô morrer, eu vô morrer, e aí ele sempre foi bem dramático também e então foi bem difícil assim agora... de um ano pra cá, um, dois anos, ele começo, tipo, parece que assim, ele viu que não vai adiantar, né? (M6).”

O relato a seguir comprova o quão difícil é a adaptação das crianças autistas logo nas primeiras semanas, visto que a escola aparenta ser um local estranho, exigindo paciência e apoio por parte dos profissionais, seja monitor, seja professor.

“A adaptação dele foi... a primeira semana foi complicada, eu ficava, do lado de fora, levava ele antes pra casa, mas com o trabalho que eles fizeram muito bom, a professora maravilhosa, tive sorte de pegar ela (M1).”

A M13 e M5 acreditam que o ingresso na escola foi um fator importante no desenvolvimento de seu filho, uma vez que a criança passou a sentir-se bem dentro do âmbito escolar. Segundo a M12:

“Ela melhorou bastante depois de ir na escola. Eu sinto que ela... a gente percebe que ela gosta de ir para a escola. É muito tranquilo assim.”

“Só que agora ele está em um colégio que faz seis anos que ele está lá, sete, vai para sete anos, eu não posso tirar ele daquele ambiente que ele gosta, ele tem como uma extensão da casa dele a escola, que gosta de ir sábado e domingo (M13).”

“Foi bem tranquilo, assim, ele adorava ficar lá, até ele sente até hoje falta da creche (M5)”

De acordo com o depoimento da M7, nota-se que a adaptação foi mais bem elaborada em escolas em que o número de crianças era menor, fator que parece ter contribuído para uma melhor acolhida. A inclusão escolar do aluno requer acolhimento por parte dos professores, porque este é um dispositivo indispensável na sustentação do lugar social e de transmissão de cultura, a qual se planeja ofertar aos alunos autistas (Martins, 2007).

“É ali no, no, na primeira escola que ele foi, que era uma escolinha menor, eu acho que ele se sentiu acolhido e tudo sabe, por que era pequena, e ele fico bem sabe (M7).”

Já as mães M9 e M14 afirmam que o ingresso na escola foi tranquilo, não sendo necessários grandes esforços. Barretos (2012) assegura que a educação infantil tem um papel indispensável no desenvolvimento da criança, e a escola, na qual as crianças são inseridas desde muito cedo, é uma instituição social que constitui a vida infantil. Ainda conforme a autora, sabe-se que o vínculo, as trocas e as relações entre as crianças são imprescindíveis para uma vida em sociedade, a qual se dá por meio do convívio com outras crianças em um ambiente escolar.

“O ingresso nessa escolinha, na creche que ele ficou dos dois anos e meio até os seis quando ele foi pra escola mesmo foi, foi tranquilo, não tive assim problema, ele ficava todo dia lá, eu ia trabalha. É, foi tranquilo, os primeiros dias assim ele ficou, deu uma choradinha, mas depois foi tranquilo (M9).”

“Eis uma criança que chegou lá desde o primeiro dia, e eu não precisei ficar, ele entrou, ele normalmente não chorou, não estranhou, assim ao ponto de eu me despedir, ele ficou desde o primeiro dia, tanto que outras crianças, entre aspas “normais”, não ficavam, choravam, faziam escândalo, não deixavam o pai ir embora. O ‘X’, não, ele entendeu tudo, ficou muito feliz de ir para a escola (M14).”

Conforme Lago (2007), a criança com TEA tem possibilidades de aprender, apesar de apresentar particularidades em seu funcionamento mental. Além disso, a inclusão é um atributo importante para a vida em sociedade, a qual proporciona um espaço para que crianças autistas possam relacionar-se com crianças que não possuem o transtorno e vice-versa (Vieira, Baldin & Freire, 2013).

Equipe de apoio ao professor e à criança com TEA

A legislação garante que, para que o processo de inclusão possa evoluir positivamente, é imprescindível, além do professor, uma equipe de outros profissionais. Ademais, é dever dos sistemas de ensino, ao organizarem a educação na perspectiva da educação inclusiva, dispor as funções de instrutor, tradutor/intérprete de libras e guia-intérprete, assim como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas tarefas de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que demandam assistência na rotina escolar (Brasil, 2015).

Na fala da M5, nota-se que a monitora é fornecida pela escola, como impõe a lei.

“Ele começou com o educador especial dentro da creche, aí acompanhava ele todo dia. Ele tem até hoje acompanhamento junto da escola/ Aí a nossa, na época nossa tutora entrou, que já vinha com ele da creche, eles permitiram até esse ano, daí agora pelas leis da procuradoria a escola que teve que botar uma tutora, né [...] Mas um pouco é por causa das leis que não permite que a gente leve as tutoras, né (M5).”

Na fala transcrita, pode-se perceber que os pais com mais poder econômico se sentem angustiados por não poderem contratar profissionais qualificados para seus filhos, tendo que se contentar com os que são fornecidos pela escola. Além disso, conforme a renda familiar descrita na tabela foi possível perceber diferença nos depoimentos das mães, relacionados também ao tipo de escola de seus filhos.

Quanto ao ambiente escolar, foi possível observar a baixa expectativa relacionada aos avanços do processo de inclusão, confirmando que a escola ainda não oferece condições satisfatórias. No relato da M8, isso é evidenciado:

“Em primeiro lugar, ele não está alfabetizado, está na terceira série, rodou o ano passado. Teve que ficar porque não foi alfabetizado. Bom, ele não tem monitora/ Eu não vejo progresso nenhum no colégio (M8).”

Para Benitez e Domeniconi (2015), a inclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, exige a atuação e o envolvimento de diferentes agentes educacionais. Nas falas da M2 e M3, podemos perceber que ambas demonstram certa tranquilidade relacionada ao ambiente escolar, especialmente porque puderam escolher um monitor com qualificação em TEA.

“Até ano passado a monitora foi contratada por mim, então o trabalho da professora e da monitora foi fantástico, tanto que ele aprendeu a escrever e ele tava acompanhando a leitura também de textos pequenos, e esse ano ele não tá acompanhando muito bem, ele tá muito agitado (M2).”

“Eu contratei a monitora, então tá bem tranquilo assim (M3).”

A M10 refere-se ao monitor como tutor, além de manifestar satisfação, em poder dar continuidade ao trabalho da monitora, a qual já vinha acompanhando seu filho. Assim, confirma-se que essas mães enxergam o ambiente escolar como um espaço de desenvolvimento para seus filhos, principalmente quando o monitor é escolhido por sua preferência.

“Aí a gente transferiu ele aqui pro, perto da nossa casa, que a gente morava aqui, aqui na [bairro onde mora] né. E aí... também a educadora, a tutora dele de lá veio junto, né, então ele se adaptou muito bem aqui (M10).”

Ao contrário de outros depoimentos, a M1, a M4 e a M7 mostram-se satisfeitas em relação às monitoras/ajudantes fornecidas pela escola, visto que seus filhos estavam progredindo.

“Tinha uma ajudante que tava sempre em cima dele, e ele saía do grupo, ela puxava ele pro grupo (M1).”

“Ele tem a monitora dele que é fornecida pelo colégio. Então é muito bom o colégio (M4).”

“É o auxiliar do “X”, que fica com o “X”, que, graças a Deus, conseguiram bem rápido ali (M7).”

Relacionado à escola, temos o processo de adaptação, fase difícil na vida de qualquer criança, seja ela com deficiência ou não. Com isso, é fundamental que se desenvolva primeiramente o vínculo entre o professor/educador e a criança, conforme o relato da M15 exemplifica:

“Contratei uma educadora especial pra, que a gente começou em casa né, e começou a se vincular com ela. E aí eu comecei que no início eu ficava na escola, e aí eu fui saindo e ela foi entrando, daí a gente foi fazendo, acho que uns 15 dias a gente fez isso e daí ele começou a ficar bem. Claro, no início ele pegou um apego com ela que ela não podia sair de perto, depois a gente teve que ir trabalhando isso até ele se vincular com a professora, com a outra monitora da sala (M15).”

Giacconi & Rodrigues (2014) acreditam ser preciso adaptar antes de incluir, lançando e conduzindo cuidados e intervenções que possibilitem, no momento adequado, favorecer primeiramente a presença e posteriormente as melhores e viáveis formas de participação na escola e nas atividades.

Sabe-se que a atitude do professor/educador especial é um dos fatores que mais contribui para o sucesso de qualquer medida de inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Assim, espera-se que os profissionais estejam capacitados para poder ensinar crianças com desenvolvimento atípico, visando uma educação inclusiva, a qual possa atender às diferentes demandas dentro do contexto escolar.

Relações interpessoais na escola e a inclusão da criança com TEA

Uma das dificuldades da criança autista é a interação social, o que é agravado pelo fato de as leis que regulam seu desenvolvimento serem iguais às que dispõem sobre as outras crianças. O professor, como mediador, é capaz de conceder às crianças, com deficiência ou sem, meios para que interajam entre si, inserindo, em de seu planejamento, a brincadeira, a qual possui papel primordial no desenvolvimento integral da criança (Barretos, 2012).

Conforme as falas da M2, da M9 e da M14, seus filhos mantêm uma boa relação com os colegas, pois interagem com outros alunos. Camargo & Bosa (2009) afirmam que proporcionar às crianças com TEA a possibilidade de relacionar-se com outras da mesma faixa etária promove o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento constante. Algumas mães mostram-se satisfeitas com as relações que seus filhos estabelecem na escola.

“Os colegas são muito bons, os colegas ajudam muito ele. E até ano passado ele tava fazendo até trabalhinho com grupo já (M2).”

“Ele já começou a interagir, ele brinca agora, ele brinca com as outras crianças, ele interage, ele tem amiguinhos dentro da sala de aula (M9).”

“O ‘X’ é uma criança que é muito carinhosa com os colegas e enfim ele interage (M14).”

Em contrapartida da M6 e da M7, elas relatam experiências negativas vivenciadas por seus filhos no ambiente escolar. Além disso, é possível perceber, na fala da M6, que os colegas identificam a diferença e se manifestam em relação a ela.

“Teve, teve uma vez que as crianças começaram a falar pra ele que ele era autista, ã... teve uma vez horrível assim que uma criança falo pra ele que ele, se ele sabia que ele tinha uma doença, que o nome da doença era autismo e que ele tinha pego da mãe (M6).”

“E daí teve esses problemas, tipo ele apanhou algumas vezes, que ele vinha com isso do [nome da escola] no caso, que ele vinha com um galo na testa, vinha com alguma... teve uma vez que deram um chute no saco dele (M7).”

Conforme os relatos mencionados acima, vimos que houve experiências muito singulares relacionadas ao processo de socialização da criança autista. Além disso, as

experiências maternas são por diversas vezes difíceis, visto que o autismo continua sendo mal interpretado devido à falta de conhecimento sobre o diagnóstico. O relato da M13 ilustra:

“Quando eu fui fazer a entrevista, tinha vaga, me mostraram a escola, uma beleza. Aí quando eu disse que o meu filho era autista, me disse assim: olha a gente não trabalha com esse tipo de pessoa (M13).”

Conforme Morgado (2011), o entendimento sobre o autismo ainda é, de forma geral, muito vazio, cheio de preconceitos. Porém, Teodoro, Godinho & Hachimine (2016) acreditam que, para haver inclusão, é preciso que haja conscientização, ensinando as pessoas a aceitar as diferenças e a aprender a conviver com elas. O convívio com as diferenças é favorável tanto para o professor como para os outros alunos e todos os demais sujeitos do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências maternas em relação à inclusão escolar são diversas. Em cada relato, há uma história singular. Todavia, destaca-se a importância de se analisar as interações sociais nos contextos escolares, verificando a participação das crianças autistas e considerando a mediação das professoras e das demais crianças. Além disso, o professor tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, visto que pode facilitar a sua apreensão dos diversos aspectos do ambiente em que ela se encontra.

O conceito de inclusão escolar vai muito além de apenas inserir a criança na sala de aula, é preciso despertar no professor o desejo de acolher a criança com TEA como um importante novo desafio profissional. A inclusão escolar não pode almejar, acima de tudo, a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual da criança incluída, é necessário, antes, proporcionar um ambiente seguro e relações interpessoais de qualidade entre todos os colegas de classe. Sabe-se que, para aprender, a criança precisa sentir-se bem no ambiente escolar e confiar na figura do professor como uma referência de apoio incondicional. Além disso, cada escola deve buscar a melhor forma de definir e fazer sua própria política de inclusão, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas e econômicas do contexto no qual a criança está inserida.

Sobretudo, é imprescindível que a política de inclusão seja centrada na desinstitucionalização da exclusão, seja ela na escola ou em outro contexto social. Dessa maneira, o futuro da inclusão escolar dependerá de um esforço coletivo, em que cada um terá que fazer a sua parte. Por fim, a inclusão de alunos com desenvolvimento atípico ainda é um caminho longo a ser percorrido, fazendo-se necessário rever algumas intervenções na prática educativa.

A pertinência de se pesquisar sobre o tema, deu-se pela necessidade de ampliar os conhecimentos referentes à experiência de ser mãe de um filho diagnosticado com autismo, ora para contribuir com profissionais da saúde e principalmente da educação, os quais trabalham com essas crianças, além do auxílio da compreensão das mesmas e no entendimento da experiência materna.

REFERÊNCIAS

Associação Psiquiátrica Americana, [APA], (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barretos, K. A. (2012). *Inclusão: um olhar sobre o autismo*. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Especialização em Educação Infantil, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina.
- Batista, M. W. & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de psicologia*, 9(1), 101-111.
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2015). Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1007-1023.
- Bialer, M. (2015). A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 485-492.
- Brasil. Decreto-Lei nº 12.764/2012. (2012). Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Diário Oficial da União.
- Brasil. Decreto-Lei nº 13.146/2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União.
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.
- Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, [Edepe], (2011). *Direitos da pessoa com autismo*. São Paulo.
- Daguano, L. Q., & Fantacini, R. A. F. (2012). O lúdico no universo autista. *Linguagem Acadêmica*, 1(2), 109-122.
- Frias, E. M. A., & Menezes, M. C. B. (2013). Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular.
- Giaconi, C., & Rodrigues, M. B. (2014). Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. *Educação & Realidade*, 39(3).
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral Autism and Asperger syndrome: an overview. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (Supl I), S3-11.
- Lago, M. (2007). Autismo na escola: ação e reflexão do professor.
- Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 117-130.
- Marteletto, M. R. F., Schoen-Ferreira, T. H., Chiari, B. M., & Perissinoto, J. (2011). Problemas de comportamento em crianças com transtorno autista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 5-12.
- Martins, M. R. R. (2007). *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Psicologia, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF.
- Morgado, V. L. M. P. (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo*. Dissertação de Mestrado, Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, Portugal.
- Orrú, S. E. (2009). *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak.
- Rocha, E. F., Luiz, A., & Zulian, M. A. R. (2003). Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 14(2), 72-78.
- Teixeira, G. (2016). *Manual do autismo*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Teodoro, G. C., Godinho, M. C. S., & Hachimine, A. H. F. (2016). A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental, *Society and Development*, 1(2), 127-143.
- Vieira, N., Baldin, S., & Freire, R. (2013) *Inclusão escolar de alunos com autismo: o que diz a literatura*. GT5- Educação, Comunicação e Tecnologia.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM ALUNO DEFICIENTE VISUAL EM UMA ESCOLA BRASILEIRA

Daniela Diesel¹

Resumo

O presente estudo é resultado de uma investigação envolvendo o processo de inclusão escolar de um aluno deficiente visual (cego) em uma escola pública brasileira. A educação inclusiva de alunos deficientes visuais é uma temática atual e necessária que permite compreender o fenômeno da inclusão na ação dos atores que as acolhem no âmbito educacional. O estudo teve como objetivo principal compreender e interpretar a percepção dos professores da escola e de um aluno deficiente visual acerca do processo de inclusão que estes vivenciam. A metodologia é de caráter qualitativo, descritiva e interpretativa. O contexto analisado foi uma escola pública de ensino fundamental de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A coleta de dados deu-se através de entrevistas semi-estruturadas com professores, gestores e com o aluno deficiente visual de uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Foram realizadas observações do contexto escolar do aluno, da acessibilidade física e pedagógica da escola, assim como, foram realizadas observações das práticas pedagógicas da turma durante as aulas de educação física. As informações coletadas apresentaram a reflexão dos professores sobre possibilidades de adaptações de materiais, práticas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno cego. O relato apresentado pelo aluno foi de suma importância para perceber seus anseios e seus sentimentos perante o processo de inclusão no qual ele é o ator principal. A investigação teve como finalidade contribuir com conhecimentos no processo de inclusão de alunos deficientes visuais, bem como auxiliar na preparação e na recepção de alunos com deficiência visual na escola. Após o contato com este ambiente escolar, pode-se considerar que a inclusão escolar de um aluno deficiente visual é efetivada quando a escola promove a inclusão de fato do aluno, envolvendo todos os segmentos da escola. Importante considerar que os professores necessitam manter uma postura dinâmica, flexível, proporcionando práticas pedagógicas acessíveis, com um olhar atento, estreitando as relações interpessoais para laços de afetividade com o aluno.

Palavras-Chaves: deficiência visual, educação inclusiva, escola.

¹ Mestranda em Ensino – Centro Universitário UNIVATES/Brasil, danieladiesel@universo.univates.br

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DE MÃOS DADAS EM PROL DE UMA ESCOLA (MAIS) INCLUSIVA

Carla Silva¹, Sandra Correia ²

Resumo

Segundo o DL n.º 3/2008, o grupo-alvo de Educação Especial (EE) é constituído por alunos que revelam dificuldades acentuadas na atividade e na participação resultantes de alterações funcionais e estruturais. Estes são apoiados pela EE, que visa a sua inclusão educativa/social e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida pós-escolar. Esses objetivos operacionalizam-se mediante uma resposta educativa especializada, que pressupõe um contínuo ajustamento do processo de ensino/partilha/aprendizagem às suas necessidades e potencialidades.

Partimos do pressuposto de que a EE pode ser concebida como uma atuação concertada que implica um trabalho colaborativo com os serviços de psicologia, os encarregados de educação e a comunidade educativa. Esta atuação inicia-se com uma avaliação do aluno, por referência à CIF-CJ, para, depois, se consubstanciar numa intervenção que abrange diferentes contextos.

Nesta comunicação, subordinada à temática da inclusão na sala de aula, analisaremos o caso de uma aluna que foi transferida para o nosso agrupamento e integrou uma turma de 3.º ciclo. Acompanharemos o percurso da Jéssica, uma jovem de 17 anos que apresentava um diagnóstico médico de esquizofrenia e um historial de repetido insucesso escolar.

Começaremos por descrever os procedimentos inerentes à avaliação especializada, para, seguidamente, nos focarmos na intervenção ecossistémica implementada em articulação com todos os atores educativos. Por fim, efetuaremos um balanço sobre a eficácia da intervenção realizada, tendo em conta os progressos observados na aluna ao longo do seu percurso escolar e pós-escolar, tanto académicos como pessoais e sociais, bem como o seu atual projeto de vida.

Palavras-chave: Psicologia, Educação Especial, CIF-CJ, trabalho colaborativo.

Abstract

According to Decree-Law 3/2008, the target group of Special Education (SE) is made up of students who have great difficulty participating in activities which result from permanent functional and structural changes. Such students are supported by SE, which aims to integrate them educationally and socially and prepare them to continue studying/for the workplace. These objectives are operationalized through a specialized educational response, which presupposes a continuous adaptation of the teaching/sharing/learning process to the students' needs and potential.

We start from the assumption that SE can be thought of as a concerted action that requires very close collaboration with the psychology services, the parents and the educational community. The task begins with assessing the student using the ICF-CY as a reference, so that later intervention should cover different contexts.

Throughout our presentation on the subject of inclusion in the classroom, we will analyse the case of a student who was transferred to our School Group into a 3rd cycle class. We will follow Jessica, a 17-year-old girl diagnosed with schizophrenia and with a history of repeated failure at school.

We will start by describing the key procedures involved in the specialized assessment process, and then focus on the ecosystem intervention implemented with the help of all the educational actors (SE teacher, psychologist, class teachers, student, student's mother and psychiatrist). Finally, we will assess the effectiveness of the intervention, taking into account the student's

¹Agrupamento de Escolas Eng.º Duarte Pacheco (Portugal), carlasilva@aedpacheco.edu.pt

²Agrupamento de Escolas Eng.º Duarte Pacheco (Portugal), sandracorreia@aedpacheco.edu.pt

academic, personal and social progress throughout her school and post-school life, as well as her current aspirations.

Keywords: Psychology, Special Education, ICF-CY, collaborative work.

INTRODUÇÃO

De acordo com o DL n.º 3/2008, o grupo-alvo de EE é constituído por alunos que apresentam dificuldades acentuadas na atividade e na participação resultantes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. Tais alunos são apoiados pela Educação Especial, que visa a sua inclusão educativa e social, a sua preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional. Esses objetivos operacionalizam-se mediante uma resposta educativa especializada, que pressupõe um contínuo ajustamento do processo de ensino/partilha/aprendizagem às necessidades e potencialidade reveladas por estes alunos.

Ao longo do artigo, subordinado à temática da inclusão na sala de aula, iremos apresentar o caso de uma aluna que foi transferida para o Agrupamento de Escolas Engenheiro Duarte Pacheco e integrou uma turma de 3.º ciclo da EBI Professor Doutor Aníbal Cavaco Silva, em Boliqueime. Acompanharemos o percurso da Jéssica, uma jovem de 17 anos que apresentava um diagnóstico médico de esquizofrenia e um historial de repetido insucesso escolar.

É nosso entendimento que a Educação Especial e a Psicologia se complementam e que qualquer intervenção em contexto escolar deve ser planeada em conjunto, sob a chancela do trabalho colaborativo e com a participação ativa dos pais/encarregados de educação, bem como de outros membros da comunidade educativa. Por conseguinte, o caso que ora partilhamos, cujo sucesso se deve sobretudo ao trabalho colaborativo de uma comunidade educativa inclusiva, poderá constituir o ponto de partida para o planeamento de intervenções cada vez mais singulares, integradoras e holísticas.

A PSICOLOGIA EM CONTEXTO ESCOLAR

Atendendo ao seu desenvolvimento histórico, a psicologia educacional encontra-se associada às crianças e jovens com necessidades educativas especiais; no entanto, mais recentemente, o papel do psicólogo educacional tem vindo a ser redefinido e alargada a abrangência da sua atuação a outras áreas, destacando-se a gestão de sala de aula, as estratégias de aprendizagem, a motivação e a aprendizagem cooperativa (Gaita & Morgado, 2010).

Tendo em consideração a redefinição do papel desempenhado pelo psicólogo educacional, poderemos sistematizá-lo em quatro grandes áreas de atuação (Paige, 1998, citado por Gaitas & Morgado 2010):

- a) Apoio na preparação de estratégias de ensino-aprendizagem e nas adaptações curriculares.
- b) Elaboração de planos de ação centrados nos alunos.
- c) Facilitação de uma rede social de apoio ao aluno (nomeadamente ao nível dos pares).
- d) Envolvimento de toda a comunidade escolar em mudanças facilitadoras de uma cultura escolar pró-inclusão.

Estas áreas de atuação remetem para a condução de processos de trabalho colaborativo entre os diversos profissionais e todos os intervenientes que compõem o contexto escolar (alunos, professores, funcionários, técnicos e encarregados de educação, entre outros).

Tendo em vista uma educação que se pretende inclusiva, a atuação do psicólogo educacional deverá ser “centrada no aluno e na interação entre este e os ambientes nos quais participa, visando otimizar o seu potencial de aprendizagem e o seu desenvolvimento integral, promovendo a inclusão”. Assim, o psicólogo deverá adotar uma perspetiva “relacional e ecológica do desenvolvimento, integrada em vários contextos de vida” (Sousa & Costa, 2015, p. 3).

Cabe-nos ainda referir que o papel do psicólogo engloba três modalidades de intervenção: apoio de consultoria, apoio em grupo e apoio individual. A escolha da modalidade mais adequada a cada caso deverá ser decidida pela equipa pedagógica. A intervenção deverá ter em consideração a maximização dos facilitadores e a minimização dos fatores de risco, promovendo a participação do aluno nos vários contextos que o envolvem (Sousa & Costa, 2015).

Por outras palavras, citando Gaitas e Morgado (2010), “a psicologia educacional define-se como trabalho em comunidade, articulado com diferentes agentes e em que o desenvolvimento institucional e o trabalho por projetos são fortemente encorajados.” (p. 376)

Efetivamente, a atuação dos psicólogos educacionais poderá servir de suporte à implementação de práticas inclusivas em contexto escolar, que serão determinantes na melhoria da cultura da escola e promotoras de aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade de vida dos alunos (Gaitas & Morgado, 2010). Esta atuação terá como finalidade a promoção do sucesso em termos académicos, sociais, comportamentais e emocionais (Sousa & Costa, 2015).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para Correia (1997a, citado por Correia & Martins, 1999), a EE é:

O conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno (...) com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem (...) ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação de ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. (p. 18)

No âmbito da EE, Correia (1997a) defende “uma escola que tenha em atenção a criança-todo, e não só a criança-aluno, e que respeite níveis de desenvolvimento essenciais - académico, socioemocional e pessoal – de maneira a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (p. 34).

Para serem verdadeiramente inclusivas, as escolas devem assegurar que “todos os alunos [aprendem] juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. 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 respetivas comunidades" (UNESCO, 1994, citado por Correia & Martins, 1999).

Ao nível da legislação portuguesa, embora existissem normativos que procuravam operacionalizar os princípios da inclusão, foi o DL n.º 3/2008 que veio “enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação (...) decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente” (Pereira, 2008, p. 11).

Os apoios especializados consignados no referido DL implicam a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Logo, não se trata apenas de medidas para os alunos mas também de alterações no contexto escolar.

TRABALHO COLABORATIVO

Partindo do pressuposto de que a EE pode ser concebida como uma atuação concertada que implica um trabalho em equipa e de grande proximidade com os serviços de psicologia, os encarregados de educação e restante comunidade educativa, não podemos deixar de mencionar o trabalho colaborativo, pilar fundamental de uma intervenção bem conseguida.

Segundo Correia (1997b), a colaboração é um elemento substancial no processo de uma inclusão bem-sucedida de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE); tal premissa remete-nos para um trabalho articulado entre dois ou mais profissionais, designadamente docentes de EE, docentes do ensino regular e técnicos especializados, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas e psicólogos (Frade, 2011).

O trabalho em equipa revela-se, dessarte, a pedra fundamental para o sucesso da intervenção em contexto escolar, salientando-se o facto de que “todos os intervenientes, na sua especificidade, se complementam de forma a desenvolver uma perspetiva holística do aluno e a delinear e implementar abordagens e metas comuns.” (Sousa & Costa, 2015, p. 5).

O aluno, protagonista do processo de ensino-partilha-aprendizagem, será um dos elementos fulcrais da constituição da equipa, pelo que deverá ser envolvido, sempre que possível, no estabelecimento de objetivos e de estratégias de atuação (Sousa & Costa, 2015).

JÉSSICA: BREVE HISTORIAL E CARACTERIZAÇÃO

A Jéssica, por motivos familiares, foi transferida para o nosso agrupamento e integrou, no ano letivo de 2015/2016, uma turma de 3.º ciclo em Boliqueime. Apresentava um diagnóstico médico de esquizofrenia e um historial de repetido insucesso escolar.

As suas dificuldades, apesar de não serem do foro intelectual, refletiam-se no seu desenvolvimento cognitivo global, nomeadamente no raciocínio lógico, no cálculo numérico e na memorização de conteúdos. Este facto, aliado ao absentismo escolar, resultante dos sucessivos internamentos hospitalares, justificava o 5.º ano de frequência do 8.º ano de escolaridade.

O primeiro contacto foi estabelecido com a coordenação da escola, que reuniu com a psicóloga e com a diretora de turma; a Jéssica vinha acompanhada pela mãe, sua encarregada de educação, e mostrou-se muito receosa e insegura nessa reunião. Posteriormente, foi conhecer os vários espaços da escola, a turma, onde os colegas se mostraram recetivos e disponíveis, as professoras de EE e alguns funcionários.

É de salientar que todos os professores do conselho de turma se mostraram muito compreensivos e flexíveis, tendo articulado esforços com a finalidade de facilitar a inclusão da aluna no novo contexto escolar. Paralelamente, a mãe também se mostrou sempre disponível e manteve grande proximidade com a escola (mediante contactos telefónicos e presencialmente).

Apesar deste acolhimento, a Jéssica, inicialmente, isolava-se, denotando elevados níveis de ansiedade e sentimentos de inadequação social face a um ambiente novo que encarava como potencialmente ameaçador. Evidenciava um baixíssimo autoconceito académico, apresentava sinais de uma enorme insegurança, desconfiança e imaturidade emocional; encontrava-se desmotivada em termos académicos e receosa face à escola, desistindo facilmente das tarefas; mostrava sinais de desesperança, antevendo já o seu insucesso escolar.

No decurso desse ano letivo, houve alturas em que foram evidentes as suas oscilações de humor; nos momentos de maior instabilidade emocional, não conseguia controlar os pensamentos, o que se traduzia em atitudes e comportamentos que refletiam o nervosismo excessivo e a ansiedade em que se encontrava (choro frequente, isolamento e desespero).

Acresce ainda o facto de que, quando se encontrava emocionalmente estável, a Jéssica deu provas de conseguir reter os níveis de atenção, não apresentando dificuldades nem na memorização de quaisquer conteúdos (fá-lo com relativa facilidade) nem na realização de testes/provas de avaliação (sendo capaz de acompanhar o grupo de pares). Possui também uma excelente capacidade argumentativa, principalmente em discursos orais, sendo capaz de manter longas conversas em língua inglesa. Com o passar do tempo, a motivação, o interesse e o empenho na aprendizagem surgiram naturalmente, assim como uma melhoria no relacionamento com os outros (pares e adultos).

AVALIAÇÃO ESPECIALIZADA POR REFERÊNCIA À CIF-CJ

Após a referenciação da Jéssica para a EE, mediante formulário preenchido pela diretora de turma, o departamento de EE decidiu que esta deveria ser avaliada por referência à CIF-CJ. Para tal, foram realizadas duas reuniões em equipa pluridisciplinar, constituída pela mãe a própria aluna, a diretora de turma, as docentes de EE e a psicóloga. A primeira teve como objetivo decidir o que avaliar e como avaliar, tendo sido elaborado o Roteiro de Avaliação.

Posteriormente, a psicóloga da escola procedeu a uma avaliação formal, tendo recorrido a instrumentos validados e aferidos (Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos III, Matrizes Progressivas de Raven, Figura Complexa de Rey e Teste de Atenção D2). Os procedimentos de avaliação implicaram também a observação direta em vários espaços do contexto escolar (recreio, cantina, sala de aula) e a realização de entrevistas junto da encarregada da educação e da aluna (avaliação ecológica). Paralelamente, foram recolhidos elementos dos documentos existentes no seu

processo individual. Além disso, a equipa socorreu-se de outros elementos, nomeadamente produções escritas da aluna, informações recolhidas junto dos docentes, testes e fichas de trabalho, conversas com a mesma, tendo ainda utilizado grelhas de registo e preenchido a *checklist* de um protocolo de avaliação em EE.

Terminada a recolha dessa informação, a equipa voltou a reunir-se para traçar o seu perfil de funcionalidade, considerando os défices funcionais e estruturais, as dificuldades observadas e as barreiras e/ou facilitadores. Com base neste perfil, procedeu-se à elaboração conjunta do RTP, onde foi ponderada a elegibilidade dos apoios de EE, que futuramente servirão de base à elaboração do PEI. Mais concretamente, foram propostas as seguintes medidas do DL n.º 3 de 2008 (de 7 de janeiro): a), Apoio Pedagógico Personalizado, e d), Adequações no Processo de Avaliação.

A problemática da discente inseria-se na tipologia “Mental - Emocional e Personalidade”, constituindo, concomitantemente, no âmbito da saúde mental, um caso de Necessidades de Saúde Especiais.

Perfil de funcionalidade da Jéssica

A discente denuncia um comprometimento grave nas funções do temperamento e da personalidade, sobretudo no que diz respeito à estabilidade psíquica, já que possui um temperamento pessoal desequilibrado, inconstante, inquieto e de humor variável, e à segurança, patente na instabilidade, na falta de resiliência e de assertividade. Manifesta uma lacuna igualmente grave nas funções da emoção, no que se refere à amplitude, assim como um défice não especificado nas funções do pensamento, particularmente na forma como organiza o processo mental em relação à coerência e à lógica (perseverança ideacional, tangencialidade e circunstancialidade) e no conteúdo (delírios, somatizações e ideias sobrevalorizadas).

Os comprometimentos supramencionados refletem-se, repetida e transversalmente, na atividade e na participação, traduzindo-se em dificuldades moderadas: na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, nomeadamente em dirigir a atenção, na resolução de problemas complexos, na utilização de competências e estratégias complexas do processo de cálculo e na tomada de decisões; nas tarefas e exigências gerais, especialmente na execução da rotina diária, na gestão dos níveis de atividade e de *stress*; nos relacionamentos interpessoais, sobretudo em iniciar relacionamentos; e nas áreas principais da vida, no âmbito da educação escolar, uma vez que, devido aos internamentos psiquiátricos, frequentou, durante cinco anos consecutivos, o 8.º ano de escolaridade.

No ambiente social, a Jéssica usufrui de facilitadores substanciais da sua participação: a família próxima, constituída pela mãe e pela irmã, os profissionais de saúde e os outros profissionais (professores e psicóloga). Os conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade apresentam-se como facilitadores moderados da sua funcionalidade.

No ambiente físico, os produtos ou substâncias para consumo pessoal, neste caso, os medicamentos, surgem como facilitadores totais da sua funcionalidade. Estes, embora lhe provoquem cansaço e sonolência na parte da tarde, permitem-lhe agir e interagir socialmente de maneira adequada, produtiva e equilibrada (sem os delírios, a ansiedade ou o desânimo, tão característicos do seu quadro clínico). Ainda no ambiente

físico, os produtos e as tecnologias gerais para a educação assumem-se como facilitadores substanciais do seu desempenho, considerando a sua aptidão para o uso das novas tecnologias, particularmente o computador, os telemóveis e a máquina fotográfica, assim como a necessidade de pedagogia diferenciada/ensino individualizado.

Planificação conjunta da intervenção

Ao nível da intervenção com a aluna, a psicóloga e as docentes de EE trabalharam, de forma articulada, os conteúdos seguintes: projeto de vida, manutenção da atenção, estratégias de resolução de problemas, autonomia, gestão emocional, responsabilização, manutenção de rotinas saudáveis, relacionamentos interpessoais, potencialidades, expectativas e receios (iniciais e no decurso do ano letivo).

Esta atuação concertada teve a sua génese na avaliação especializada para, depois, se consubstanciar numa intervenção combinada que abrangeu diferentes contextos.

Avaliação da intervenção

A avaliação da intervenção foi realizada de forma contínua ao longo do ano letivo e baseou-se em instrumentos criados para o efeito, como as grelhas de registo e os protocolos das entrevistas (à aluna e à mãe), em informações recolhidas nas reuniões de conselho de turma e na observação de comportamentos e atitudes. Para avaliar o sucesso das medidas educativas implementadas, a equipa teve em consideração o interesse, a participação, o espírito de iniciativa, a assiduidade e o esforço demonstrados na realização das tarefas. A avaliação passou também pela adoção da metodologia de trabalho de projeto, tendo privilegiado a participação, o empenho, a criatividade e a dedicação aos trabalhos autónomos que a discente realizou no âmbito das várias disciplinas.

Com o intuito de ir ao encontro das necessidades específicas da aluna, todos os atores educativos levaram a cabo um trabalho colaborativo, proporcionando-lhe condições de sucesso, aprendizagens significativas e uma avaliação autêntica.

A avaliação final culminou com a elaboração conjunta de um Relatório Circunstanciado.

ESTRATÉGIAS

O trabalho realizado com a Jéssica, consubstanciado na metodologia de investigação-ação, implicou um esforço continuado por parte de todos os elementos da equipa (trabalho colaborativo) nos diversos contextos em que esta se movimentava (intervenção ecossistémica).

As estratégias adotadas, no decurso da intervenção, privilegiaram o apoio individualizado, a intervenção psicopedagógica, a promoção de uma relação baseada na empatia e no encorajamento, o recurso ao reforço positivo, a articulação com os restantes atores educativos, o trabalho em parceria com os alunos e os professores da turma, a tutoria de pares, nomeadamente ao nível do Inglês (o seu desempenho verbal correspondia ao de um *native speaker*), o recurso à metodologia do trabalho de projeto,

o planeamento faseado do seu projeto de vida (exploração de áreas de interesse, elaboração de cartas de apresentação, treino de entrevistas de emprego) e o acompanhamento a consultas de psiquiatria.

Relativamente às estratégias supramencionadas, importa salientar que, no 2.º período, foi feita uma proposta de integração da aluna numa turma do 9.º ano, de acordo com o n.º 2 do Artigo 25.º, referente aos casos especiais de progressão, do Despacho normativo n.º 17-A/2015; esta progressão para o 9.º ano contribuiu para o fortalecimento da sua autoestima e da sua autoconfiança, nomeadamente em termos académicos.

Com efeito, a Jéssica, além de ter desenvolvido capacidades definidas para o final do 3.º ciclo, demonstrou conhecimentos, aptidões, motivação e até maturidade para integrar uma turma de 9.º ano; no entanto após a publicação da Norma do JNE, quando soube que não poderia realizar uma prova a nível de escola, começou a ficar agitada e ansiosa. Deixou de se conseguir concentrar nas tarefas escolares, começou a verbalizar sentimentos de receio, de frustração, de decepção em relação a si própria, de desapontamento, tendo evidenciado sinais de extrema ansiedade relativamente às provas finais do 3.º ciclo que teria de enfrentar.

Neste sentido, e de acordo com o exposto no n.º 1 do Capítulo IV do Guia para Aplicação de Condições Especiais na Realização de Provas e Exames – JNE 2016, que refere que os “alunos do 3.º ciclo do ensino básico com problemas de saúde que se encontrem em situação clínica grave, devidamente confirmada pelos serviços de saúde, (...) podem, sob proposta do diretor da escola, ser dispensados da realização das mesmas, após despacho favorável do Presidente do JNE”, a equipa solicitou junto do JNE a dispensa da realização destas provas. Esse pedido foi documentado com diversos relatórios (psicológico, psiquiátrico e pedagógico), tendo sido aceite pelo JNE, pelo que a aluna ficou dispensada da realização das mesmas.

Trabalho de projeto

Dada a importância da aplicação da metodologia de trabalho de projeto para o sucesso da intervenção com a Jéssica, levada a cabo por todos os docentes do conselho de turma, julgamos pertinente a sua abordagem isolada. Apresentaremos um breve historial da mesma, prosseguindo com a caracterização/explicação deste tipo de trabalho, as fases que o compõem e o formato que a avaliação deve adotar.

A metodologia de trabalho de projeto teve a sua origem nas ideias de John Dewey, que, em 1897, estava intimamente ligado ao Movimento da Progressive Education. Este movimento correspondia, nos Estados Unidos, ao Movimento da Educação Nova na Europa. Em Portugal, esta metodologia foi introduzida por Irene Lisboa, em 1943, aquando da edição do seu livro intitulado “Modernas Tendências de Educação”.

Mais tarde, no fim da década de 80, surgiu no nosso sistema de ensino como “Área-escola”, tendo, posteriormente, sido introduzida a “Área de Projeto” como área curricular no ensino básico, em 2001, e no ensino secundário, em 2004 (Ferreira, 2013, citado por Araújo, 2014). Em 2011, publicado o DL n.º 18/2011, de 2 de fevereiro, com a reorganização curricular do ensino básico, esta disciplina deixa de existir. Ainda assim, Ferreira (2013, citado por Araújo, 2014) defende a adoção dessa metodologia de trabalho por parte dos docentes das diferentes disciplinas, em contexto de sala de aula, uma vez que a mesma constitui uma alavanca para a construção de aprendizagens significativas.

O trabalho de projeto é uma forma de ensino-partilha-aprendizagem muito diferente do ensino tradicional, apelando a uma participação ativa por parte do aluno, que, movido pelos seus interesses e motivações, parte para a experimentação, assumindo um papel de investigador. Perspetiva-se, assim, a valorização da “construção de processos de pensamento mediante o recurso a pedagogias ativas e construtivistas, às quais foi acrescentada uma forte dimensão crítica. Este cenário aponta para uma aprendizagem cada vez mais autónoma dos alunos, que são levados a criar e a construir o seu próprio conhecimento, assim como para uma perda de relevância do ensino diretivo.” (Lopes, 2014, p. 28).

Esta metodologia viabiliza a construção, por parte do aluno, do seu próprio conhecimento. Este desempenha um papel ativo nesta edificação de saberes, desenvolve a sua capacidade de projeção no futuro, assim como o seu sentido crítico, e torna-se mais interventivo em termos sociais (Mateus, 2011).

METODOLOGIA

A natureza das tarefas educativas que empreendemos junto da jovem que deu origem a esta comunicação insere-se, naturalmente, na metodologia reflexiva da investigação-ação.

A polissemia da investigação-ação expressa-se, portanto, numa multiplicidade de práticas, em que a participação e a colaboração assumem total protagonismo na melhoria da qualidade da ação em si mesma. Trata-se de uma metodologia bastante utilizada em educação, quer por docentes quer por psicólogos ou outros técnicos, que visa introduzir alterações significativas na sua prática diária (Latorre, 2014).

O objetivo principal da investigação-ação é ampliar a compreensão de problemas práticos, reais e relacionados com os alunos. É uma ciência crítica, uma forma de indagação autorreflexiva que se destina à resolução de problemas reais, assim como à melhoria das práticas. Podemos adjectivá-la de participativa, introspectiva, colaborativa, autocrítica e sistemática, considerando o ciclo em espiral planificação-ação-observação e reflexão que a caracteriza (Latorre, 2014).

Coutinho *et al.* (2009) descrevem a Investigação-ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (p. 360).

Os mesmos autores encaram esta metodologia como “uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar”, acrescentando ainda que “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho *et al.*, 2009, p 360).

A investigação-ação é ainda mencionada como uma metodologia de excelência pela mais-valia ao nível da melhoria das práticas educativas: os intervenientes são colocados no mesmo patamar ao nível dos seus contributos, o diálogo é favorecido, fomentando-se o espírito de colaboração e partilha, a idiosincrasia dos sujeitos é valorizada, estimulando-se a reflexão crítica (Coutinho *et al.*, 2009).

Deste modo, podemos afirmar que a investigação-ação tem demonstrado grande eficácia na medida em que apela a uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva, contrapondo-se à conceção tradicional de uniformização do processo ensino-aprendizagem (Sanches, 2005, citado por Castro, 2012).

SITUAÇÃO ATUAL DA JÉSSICA: MOBILANDO O FUTURO

Atualmente, a Jéssica é uma jovem realizada, mais autoconfiante e capaz de delinear um projeto de vida realista e ao alcance das suas capacidades. Consegue gerir de forma mais adequada as suas emoções. Desenvolveu competências ao nível da resolução de problemas e as suas tomadas de decisão são mais reflexivas e baseadas no bom senso.

Apesar dos seus receios iniciais, no final do ano letivo transato, a aluna encontrava-se bem integrada e muito motivada face às aprendizagens em contexto escolar, sendo assídua e pontual. Foram notórias evoluções no aumento da autoestima e da autoconfiança; estabeleceu uma boa relação com os docentes, os funcionários e a psicóloga educacional; correspondeu com entusiasmo às tarefas propostas pelos professores, que sempre a apoiaram e incentivaram, respeitando as suas fragilidades e necessidades.

A jovem revelou empenho, dedicação e entusiasmo na realização das tarefas escolares, tendo começado a delinear um projeto de vida próprio, orientada pela psicóloga. Passou a reconhecer as suas limitações e evidenciou um esforço notório para gerir as suas emoções de forma mais ajustada em termos sociais.

Em setembro de 2016, ingressou num curso profissional de assistente administrativo (que tem a duração de dois anos), usufruindo de uma bolsa. Está a realizar um estágio. Uma vez terminado o curso, será encaminhada para o Centro de Emprego e receberá apoio para a realização de uma procura ativa de emprego. Pretende ainda inscrever-se num Centro Qualifica, tendo em vista a conclusão do 12.º ano.

Sente-se otimista e entusiasmada. Está ocupada a construir o seu futuro e encontrou o equilíbrio que tanto almejava. Espera que a sua passagem pela EBI de Boliqueime venha a ser um exemplo para outros jovens que por lá passem.

Continua a manter contactos regulares com a psicóloga e as docentes de EE. O *follow up* é realizado mediante contactos telefónicos ou por correio eletrónico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explanadas as linhas mestras da intervenção realizada, cabe-nos, agora, já com algum distanciamento, refletir sobre a mesma.

Acreditamos que a metodologia de investigação-ação, alicerçada no trabalho colaborativo e na corresponsabilização de todos os intervenientes no processo de ensino-partilha-aprendizagem, nos permitiu desbravar caminhos sinuosos e pouco trilhados. Um olhar atento sobre o passado recente da Jéssica, aliado ao conhecimento da sua situação atual, reforça a convicção de que, quando há motivação e empenho, privilegiar a ação significa compreender, personalizar, lutar por ideais comuns e refletir para, se necessário for, recomeçar de novo; no fundo, ajudar a materializar um sonho implica partilhar esse sonho, acreditar que é possível alcançá-lo, traçar objetivos viáveis,

construir um projeto, planificar cada fase do mesmo e prosseguir, promovendo a resiliência em cada momento...

Sabemos que nada é absoluto e que se abrem, na vida da jovem, inúmeras possibilidades; no entanto estamos cientes de que os pequenos passos dados em prol da edificação do seu projeto de vida constituíram a semente do que está para vir. É, pois, nesta incerteza que, com algum receio, reconhecemos que só nas etapas subsequentes, aquando da entrada no mundo real do trabalho, se perceberá o verdadeiro impacto da intervenção...

REFERÊNCIAS

- Araújo, C. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como promotora da aprendizagem dos alunos: uma abordagem a um curso profissional*. Relatório de Estágio. Mestrado em Ensino de Informática. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Castro, A. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Correia, L. M. (1997a). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997b). Colaboração: um pressuposto para o êxito da Inclusão. *O Docente*, edição especial, 9-11.
- Correia, L. M., & Martins, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: o que são? como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação, Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12(2), 455-479.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. *Diário da República n.º 23/2011 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Frade, C. (2011). *Ensino Colaborativo: clima de partilha*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial. Universidade Católica de Braga.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII), 359-375.
- Latorre, A. (2014). La Investigación Acción. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de La Investigación Educativa* (4.ª ed.) (pp. 369-394). Madrid: Editorial La Muralla.
- Lopes, P. J. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade. Universidade de Lisboa.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EduSer: revista de educação*, 3(2), 3.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Sousa, J., & Costa, I. (2015). *Necessidades especiais em educação. O psicólogo do CRI em contexto escolar*. CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. Direção Geral de Educação.

BANCO DE SINAIS DE LIBRAS EM AMBIENTE DIGITAL ABERTO: ESPECIFICIDADES DA COMUNIDADE SURDA MARANHENSE-BRASIL

Maria Nilza Oliveira Quixaba¹, Livia da Conceição Costa Zaquieu¹, Jamile Ieda Alves Caldas¹, Gisele Ferreira Brito¹, Ricardo Oliveira Barros¹, Arenilson Costa Ribeiro¹

RESUMO

Esse estudo se propõe apresentar os resultados parciais de uma pesquisa realizada junto à comunidade surda maranhense para registrar sinais parte do repertório comunicacional dessa comunidade. **Método:** pesquisa qualitativa e descritiva, primeira fase: janeiro de 2015 a novembro de 2016, com 29 estudantes surdos de 9 municípios maranhenses: São Luís, Raposa, Paço do Lumiar, São José de Ribamar, Itapecuru-Mirim, Santa Inês, Caxias, Açailândia e Imperatriz. Etapas de realização: a) seleção dos municípios, b) levantamento da literatura, c) organização dos instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista com questões contemplando as categorias: escolas do Maranhão, cultura popular, comidas típicas, locais de lazer, universidades, gírias, pontos turísticos e instituições públicas em geral, d) coleta de sinais, e) gravação e organização dos vídeos em categorias para validação com surdos representantes da comunidade surda, e) validação. As demais etapas como gravação final dos vídeos após a validação e armazenamento do banco de sinais no site serão realizadas posteriormente. **Resultados:** Foram identificados nessa primeira fase da pesquisa 363 sinais. Acredita-se que o banco de sinais pode servir como ferramenta de apoio ao planejamento de atividades educacionais, construção de objetos de aprendizagem, divulgação das variações lexicais regionais e fortalecer a interação entre surdos e ouvintes. **Conclusões:** Espera-se ainda que essa iniciativa possa estimular outros estudos e que os estudantes surdos possam fazer uso desse banco de sinais nas suas atividades acadêmicas.

Palavras-chave: Banco de Sinais, Ambiente Digital, Comunidade Surda.

ABSTRACT

This study intends to present the partial results of a research carried out with the Maranhão deaf community to record signals part of the communicational repertoire of this community. Method: qualitative and descriptive research, first phase: January 2015 to November 2016, with 29 deaf students from 9 municipalities of São Luís: São Luís, Raposa, Paço do Lumiar, São José de Ribamar, Itapecuru- Mirim, Santa Inês, Caxias, Açailândia and Imperatriz. Stages of accomplishment: a) selection of municipalities, b) survey of the literature, c) organization of data collection instruments, questionnaire and interview with questions contemplating the categories: schools of Maranhão, popular culture, typical foods, recreational places, universities , D) collecting signals, e) recording and organization of videos in categories for validation with deaf representatives of the deaf community, e) validation. The remaining steps as final recording of

¹ Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Brasil, e-mail: maria.nilza@ufma.br

Apoio: Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas-UFMA por meio do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Tecnologias Simbólicas – NUPETS, como também do Núcleo de Educação a Distância/NEAD/UFMA. Recursos financeiros da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão-FAPEMA

the videos after the validation and storage of the signal bank in the site will be performed later. Results: 363 signs were identified in this first phase of the research. It is believed that the signal bank can serve as a support tool for planning educational activities, building learning objects, disseminating regional lexical variations, and strengthening the interaction between the deaf and the hearing. Conclusions: It is hoped that this initiative may stimulate other studies and that deaf students may make use of this signal bank in their academic activities.

Key-words: Bank of Signals, Digital Environment, Deaf Community.

1. INTRODUÇÃO

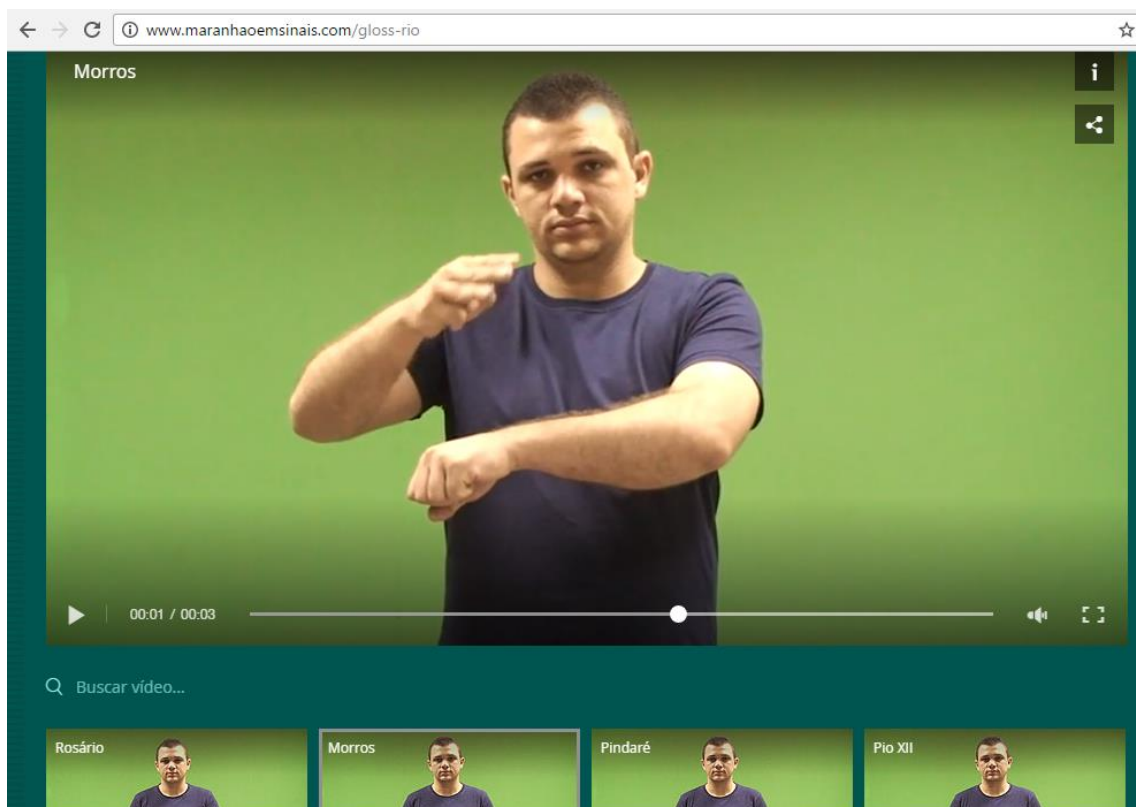
O banco de sinais é uma ferramenta que auxilia o ouvinte e o surdo à propagação de sinais em ambiente digital aberto, e a sua importância se confirma pela praticidade e pelo levantamento de informações aos seus usuários (Santarosa, Carneiro, Passerino, Geller & Conforto, 2007). Ainda, tem como função juntar o maior número de sinais coletados na pesquisa, e subdividi-los por categorias. Além disso, se constitui em poder oferecer um suporte ao processo de ensino e aprendizagem, incluindo os sinais do cotidiano do surdo, e ainda, por apresentar as variações regionais presentes no território brasileiro. A fundamentação da definição numa concepção tecnológica usa o banco de dados - um conjunto de dados responsável em atender uma determinada comunidade que usufrui das informações que integram o sistema (Heuser, 1998). Apresenta funções que facilita no acesso aos dados precisos.

Tendo em vista que o presente estudo possibilitará um grande avanço para a propagação dos sinais maranhenses para a comunidade surda, é notório que ele é um instrumento de acessibilidade para inúmeros indivíduos, pois, por ser um banco que se alimenta de sinais, permite a compreensão do propósito comunicativo devido às diversidades linguísticas presentes no estado do Maranhão. Dessa forma, a pesquisa em questão apresenta uma grande relevância para a comunidade surda, podendo ser utilizada tanto como recurso educacional quanto para a difusão dos sinais maranhenses. Assim, este estudo se propõe apresentar os resultados parciais coletados junto à comunidade surda maranhense, visando a organização do banco de sinais e com isso colaborar com a comunicação entre surdos e ouvintes. Espera-se ainda, contribuir com o processo de difusão dos sinais da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS no auxílio a futuras pesquisas na referida temática, assim como, na implantação e implementação de políticas de educação pública inclusiva.

2. BANCO DE SINAIS DE LIBRAS EM AMBIENTE DIGITAL ABERTO

É notável as dificuldades que estudantes surdos, professores, intérpretes, pesquisadores têm ao executar os sinais, pois as vezes não os conhecem e as fontes para a busca não contempla todos os sinais almejados. Visando ampliar as possibilidades que são oferecidas neste tempo, em que as informações são passadas de forma acelerada e o maior acesso que as pessoas utilizam é a internet para manter a comunicação, a criação de um banco de dados divulgará os sinais que até então eram desconhecidos, podendo facilitar o desenvolvimento das pesquisas de muitos especialistas que trabalham nesse campo de estudo.

Sabe-se que na proporção que os usuários tiverem acesso ao banco de sinais a Língua brasileira de sinais-LIBRAS ficará conhecida cada vez mais, pois a difusão desta possibilitará uma comunicação mais próxima, podendo manter interação com povos de outros países, permitindo os surdos conhecerem outras culturas e as diferenças linguísticas existentes (Quixaba, 2011). Abaixo, segue a figura 1. Ilustrando o site maranhão em sinais.



Fonte: site *maranhaoemsinais*

3. ACESSO AOS SINAIS DA LIBRAS POR INTERMÉDIO DO BANCO DE DADOS

O meio de comunicação digital vem ganhando cada vez mais espaço na vida das pessoas de diferentes idades. A internet, talvez o maior instrumento para se comunicar utilizado nos últimos tempos, permite o indivíduo trocar informações via satélite com um outro ou mesmo a uma comunidade, de uma forma instantânea ou assíncrona; não comprometendo o desvio da mensagem ao interlocutor. Por conta dessa ferramenta, é perceptível a grande contribuição à comunidade surda, pois a ela é garantido o acesso a bancos de sinais, sites especializados, dicionários bilíngues, e outros. Além disso, as redes sociais também colaboram para o processo de interação entre surdos de várias regiões, eliminando a distância que os separa.

É percebido que a Língua Brasileira de Sinais é campo novo para pesquisa, mediante esse fator, criou-se vários tipos de mecanismos para a divulgação dos sinais, como por exemplo: o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue, o Eudico Linguistic Annotador- ALLAN, o Identificador de sinais - ID e dentre outros que também servem de consultas, mas não são suficientes (Raphael, Capovilla & Maurício, 2013). Desse modo, os sinais descritos são restritos, principalmente quando se trata de sinais dentro de um Estado que abrange um leque de categorias bem como municípios, bairros, culinária, pontos turísticos, e outros.

A busca torna-se árdua. Em razão disso, a criação do site *maranhaoemsinais* como um resultado de sinais coletados facilitará a procura de sinais da região do estado maranhense, com suas respectivas variações. Pois, possibilitará a conscientização de surdos e ouvintes sobre os processos de construção terminológica, a fim de permitir

ainda mais a valorização e difusão da Língua Brasileira de Sinais, acarretando o seu acesso mais rápido e a própria inserção de surdos e ouvintes no contexto emergente (Faria-Nascimento, 2009).

4. O INTERACIONISMO ENTRE INTERLOCUTORES SURDOS E OUVINTES POR MEIO DO BANCO DE SINAIS

A comunicação é uma forma que o ser humano utiliza no espaço em que vive. Através dela, pode expor seus sentimentos, ideias, criar vínculo de amizade e/ou mesmo interagir com o outro. Nessa interação, constrói e reconstrói seu pensamento, podendo gerar a aprendizagem significativa. Com isso, existe várias formas para manter essa comunicação, sendo por uma modalidade oral, em sinais ou por meio das redes sociais, visto que com o avanço da tecnologia o homem consegue trocar informações com outras comunidades em diversos países, permitindo dessa forma uma aproximação. Para Almeida (2003) a tecnologia proporciona um saber coletivo, de interesse comum, é um espaço participativo. Nessa perspectiva, a interação dos surdos e ouvintes utilizando o banco de sinais como apoio para que a interação ocorra é importante para o repertório da comunidade surda ser conhecida e a identificação dos sinais serem executados de forma correta, tanto por parte dos ouvintes como também pelos surdos que se apropriam dos sinais para a comunicação. Vygotsky (1991) afirma que o ser humano precisa do outro para existir, ou seja, a interação é indispensável no desenvolvimento da vida humana.

Atualmente, as redes sociais tem sido um meio de comunicação muito utilizadas por vários indivíduos, como forma de interação e integração social, tanto para pessoas surdas e ouvintes, como para outras com deficiências; o que necessitou de adaptações precisas para o fortalecimento da Língua Brasileira de Sinais. Dessa maneira, pensar em comunicação se refere em um encontro de interlocutores que procuram a significação dos significados, sendo realizado por meio dos signos linguísticos (Freire, 1983). Estes, no universo da LIBRAS, são realizados “via expressões motoras (corpo e expressões não manuais)”, o que em consequência dessa falta de conhecimento, ocasiona a exclusão desse movimento interacional (Quixaba & Santarosa, 2015).

Logo, o banco de sinais é um forte contribuinte para o processo de interação entre surdos e ouvintes, já que facilita a compreensão de significados no contexto comunicativo. Ademais, impulsiona o acesso a sinais e as variações correspondentes, ajudando também, de maneira significativa, no trabalho de intérpretes, tradutores, e no espaço educacional.

5. METODOLOGIA

A abordagem de pesquisa utilizada é qualitativo, com caráter descritivo. A pesquisa em processo apresenta um banco de sinais que funciona como apoio ao desenvolvimento de atividades no âmbito educacional, no fortalecimento de interação entre surdos e ouvintes, na divulgação das variações de sinais regionais e na construção de objetos de aprendizagem. O site, *maranhaoemsinais*, desenvolvido para mostrar os sinais coletados nos municípios maranhenses: São Luís, São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar, Itapecuru Mirim, Santa Inês, Caxias, Açailândia e Imperatriz. O acesso ao banco de sinais possibilitará tanto as pessoas surdas quanto às ouvintes e a interação sociocomunicativa destes no meio em que vivem. Oferecerá ainda, subsídios para que a comunidade surda tenha o contato com os sinais da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS presentes no estado do Maranhão, e com as suas respectivas variações.

Os municípios participantes forneceram elementos linguísticos que possibilitaram a validação dos sinais feita pelos próprios surdos maranhenses, a fim de corroborar com as especificidades e confiabilidades para a estruturação do banco de sinais.

De posse das informações contidas nos questionários, passamos à análise acerca do perfil dos participantes. A análise dos questionários recebidos possibilitou à equipe construir os primeiros resultados da pesquisa, que serão descritos a seguir.

Os participantes encontravam-se na faixa etária entre 16 a 40 anos. A amostra total compreende 48 estudantes surdos, desses, 31 (82%) são do sexo masculino e 9 (28%) feminino. Quanto à escolaridade desses estudantes surdos: 13 (44,9%) cursam o Ensino Médio, desses, 11 (85%) são sexo masculino e 2 (15%) feminino e no Ensino Superior constatou-se que 16 (55,1%) estão matriculados em cursos de licenciatura e/ou bacharelado, 10 (62,5%) são do sexo masculino, 6 (37,5%) feminino. Quanto à modalidade da Língua de comunicação (Língua de Sinais-LS; Língua Portuguesa-LP): 16 (55%) estudantes surdos só utilizam a LS, desses 6 (37,5%) feminino e 10 (62,5%) são do sexo masculino, enquanto, 7 (25%) não informaram; 3 (10%) utilizam só a LP, desses 2 (67%) são do sexo masculino e 1 (33%) feminino e 3 (10%) se comunicam em LS e em LP, desses 2 (67%) são do sexo masculino e 1 (33%). Quanto ao uso das tecnologias digitais: 34 (83%) estudantes surdos fazem uso, desses, 28 (75%) são do sexo masculino e 6 (25%) feminino, enquanto 5 (17%) desses não fazem uso, sendo que 3 (60%) são do sexo masculino e 2 (40%) feminino. Quanto à frequência no uso das tecnologias: 11 (46%) estudantes surdos utilizam diariamente, 7 (29%) uma vez por semana, 3 (12,5%) uma vez por mês, 3 (12,5%) não informaram. Esse estudo traçou o perfil dos estudantes surdos nos municípios maranhenses, constatando que a maioria desses fazem uso das tecnologias digitais para interação e comunicação no meio social e educacional, ampliando suas possibilidades no desempenho escolar.

Análise de dados: Foi feita por meio da análise de conteúdo das entrevistas.

Considerações éticas: Todos os participantes foram informados por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

6. RESULTADOS

Com a realização das entrevistas coletamos **232 sinais**, sendo 113 bairros de São Luís, 78 municípios maranhenses, 14 escolas estaduais, 14 escolas estaduais, 5 escolas municipais, 1 Instituição de Ensino Federal, 11 pontos turísticos, 10 Comidas Típicas. **113 bairros de São Luís:** Alemanha, Alto da Esperança, Angelim, Anil, Anjo da Guarda, Apeadouro, Araçagy, Areinha, Bairro de Fátima, Bequimão, Boa vista, Bom Milagre, Calhau, Camboa, Caratatiua, Centro, Cidade Olímpica, Cidade Operária, Cohab, Cohafuma, Cohama, Cohatrac I, Cohatrac II, Cohatrac III, Cohatrac IV, Cohatrac V, Coheb, Filipino, Coroadinho, Divinéia, Estiva, Filipino, Forquilha, Fumacê, Gancharia, Gapara, Panaguatira, Maiobão, Santo Antônio, Ilha da Paz, Ipem, Ipem Turu, Itaqui, Ivar Saldanha, Janaina, Jardim América, Jeniparana, João de Deus, João Paulo, Jota Lima, Liberdade, Maioba, Maiobinha, Maracanã, Maranhão Novo, Monte Castelo, Olho D'água, Pão de Açúcar, Paranã, Parque Amazonas, Parque Vitória, Pau Deitado, Pedrinhas, Ponta D'reia, Quebra Pote, Raposa, Recanto dos Vinhais, Recanto Fialho, Renascença 1, Renascença 2, Residencial Pirâmide, Reviver, Rio Grande, Sá Viana, Sacavém, Santa Bárbara, Santa Clara, Santa Cruz, São Cristóvão, São Francisco, São Raimundo, Sítio Grande, Sol e Mar, Tambaú, Tibiri, Tibirizinho, Turu, UpaonAçú, Vassoural, Vera Cruz, Vicente Fialho, Vila Cafeteira, Vila Cáscavel, Vila Embratel, Vila Esperança, Vila Flamengo, Vila Kiola, Vila Lobão, Vila Luizão, Vila Maranhão, Vila Nova, Vila Operária, Vila Palmeira, Vila Passos, Vila Riod, Vila São José, Vila Sarney, Vila Vitória, Vinhais.

78 municípios maranhenses: Açailândia, Afonso Cunha, Alcântara, Altamira do Maranhão, Alto Alegre do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré, Arari, Araiõeses, Axixá, Bacabal, Bacabeira, Balsas, Barra do Corda, Barreirinhas, Belágua, Bela Vista do Maranhão, Bequimão, Boa Vista do Gurupi, Bom Jardim, Bom Jesus das Selvas, Bom

Jardim, Bom Lugar, Brejo, Brejo de Areia, Buriticupu, Buriti Bravo, Buriti, Buritirana, Carolina, Caxias, Carutapera, Chapadinha, Cidelândia, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Grajaú, Guimarães, Igarapé do Meio, Imperatriz, Itapecuru Mirim, Itinga do Maranhão, João Lisboa, Lago da Pedra, Matinha, Mirinzal, Monção, Morros, Paço do Lumiar, Pedreiras, Penalva, Peritoró, Pindaré Mirim, Pinheiro, Pio XII, Pirapemas, Raposa, Rosário, São João dos Patos, Santa Helena, Santa Inês, Santa Luzia, Santa Rita, Santo Amaro do Maranhão, São José de Ribamar, São Luís, São Mateus do Maranhão, Sítio Novo, Timon, Timbiras, Turiaçu, Tuntum, Vargem Grande, Viana, Vitória do Mearim, Zé Doca.

14 escolas estaduais: Pio XII, Governador Archer, Castelo Branco, Cegel, Cejol, Dayse Galvão, Duque de Caxias, Mônica Vale, São Cristóvão, Luís Rego, Maria José Aragão, Liceu Maranhense, Domingos Vieira Filho, Centro de Ensino Especial Helena Antipoff. **5 escolas municipais:** Escola Bilíngue, Miguel Lins, Luís Viana, Bandeira Tribuzzi, Bernadino Espíndola. **1 Instituição de Ensino Federal:** IFMA. **11 pontos turísticos:** Espigão, Reviver, Praia Olho D'água, Praia Araçagy, Fonte do Ribeirão, Barreirinhas, Pedra Caída, Litorânea, Shopping São Luís, Shopping da Ilha, Shopping Rio Anil. **10 Comidas Típicas:** Mingau de Milho, Pamonha, Cocada, Pé-de-Moleque, Torta de Carne, Torta Fria, Bolo de Tapioca, Quiabo, Arroz-de-Cuxá, Chibeu.

Após análise dos dados da pesquisa, podemos inferir que o grande entrave para a não utilização dos ambientes digitais são fatores socioeconômicos e a conectividade com a internet devido a precariedade do sinal emitido em algumas regiões. Outro entrave é o desconhecimento de profissionais da educação e de diversas áreas não ter recursos que contemplem a língua de sinais. Os surdos precisam ter a mão meios que possam promover a sua imersão na língua de sinais. Materiais didáticos, mídias digitais, dicionários e outros recursos que contemplem o uso da língua de sinais e, assim, possam favorecer a comunicabilidade das pessoas surdas, e por consequência potencializar sua inclusão.

Os pressupostos teóricos para a pesquisa tem-se Duarte (2014)... a relevância da criação desse Site partiu da necessidade de divulgar os sinais maranhenses existentes para a comunidade surda, ouvintes, pesquisadores e todos que tiverem interesse na busca do estudo. Também viabiliza a interação do surdo no meio social por meio desse bando de sinais aproximando de outras pessoas.

7. CONCLUSÕES

Constatou-se por meio do estudo, que a tecnologia entrou na vida das pessoas transformando o modo de comunicação, onde as informações são transmitidas de maneiras acelerada e as resoluções dos problemas são resolvidos em uma velocidade muito maior. E como o objetivo dessa é possibilitar conexão, onde contribua para interação em diversos lugares. As pessoas cada vez mais usufruí essa ferramenta tão precisa na atualidade. E alcançada a comunidade surda e dado brecha para os surdos também se beneficiarem obteve avanço significativo na aprendizagem e interação. Uma vez que, a comunidade surda era colocada a margem, por pensarem que esses não eram capacitados para discussões ao até mesmo estarem relacionados com a sociedade ditas "normais". E com a tecnologia os surdos podem deixar em evidência que são seres humanos com as mesmas capacidades, a diferença por não poder ouvir não impossibilita de aprender e comunicar-se. Então mostrou que podem interagir por meio da Libras ou na escrita usando esses recursos acessíveis.

Nas instituições de ensino superior é bem explícito a presença de surdos usando a internet para pesquisas, facebook para conversas informais e também debates significantes. A forma é através de chamada de vídeo, e português escrito.

Partindo nisso, feito os estudos, a influência das redes tem derrubado barreiras que até então eram difíceis de serem jogadas ao chão, quebrado paradigmas de

exclusão e estabelecido integração com o universo real, comunicação com diferentes comunidades. Acreditamos que com os avanços e as oportunidades oferecidas para o bem comum que temos, daqui um tempo não será mais preciso mediadores auxiliar os surdos, eles mesmo poderão fazer tudo com independência, pois a tecnologia trará essa acessibilidade para eles.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. B. (2003). Educação à distância **na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educ. Pesqui.* vol.29 no.2 São Paulo.
- Faria-Nascimento, S. P. (2009) *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira. Uma proposta lexicográfica.* [Tese de doutorado] Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Letras. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?*. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8ª ed. Paz e Terra. (Coleção: O Mundo Hoje) v. 24.
- Quixaba, M. N., Santarosa, L. M. C. (2015). Os sinais maranhenses da comunidade surda e ambiente digital. *Ensino & Multidisciplinaridade*, São Luís, v. 1, n. 1. 9-28.
- Quixaba, M. N. O. (2011). *O Ensino da Língua de Sinais Brasileira como possibilidade de Inclusão Sócio-Político-Cultural das Pessoas Surdas no Sistema Público Estadual de Ensino de São Luís – MA.* In: Linguagemidentidades.UFMA.
- Raphael, W.D., Capovila, F. C., Mauricio, A. C. (2013). *Novo Deit-Libras - 2 volumes: Língua de Sinais Brasileira*, São Paulo. EDUSP.
- Santarosa, L. M. C., Carneiro, M. L., Passerino, L. M., Geller, M., & Conforto, D. (2007). Formação de Professores: referenciais na construção da acessibilidade para ambientes virtuais de educação a distância. *Revistas Eletrônicas/Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX,n.3 (63), p. 531-545.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Formação Social da Mente*. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes.

B- TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

INCLUSÃO ATRAVÉS DA AUTONOMIA DO DEFICIENTE AUDITIVO EM CURSO PROFISSIONALIZANTE

Karina Facina da Costa dos Santos¹

Ariane Zambrano Queiroz²

Resumo

O presente estudo visa apresentar um relato de experiência realizado com alunos de curso profissionalizante. Na turma havia uma aluna deficiente auditiva, que procurou a qualificação para ter melhores condições para o Mercado de trabalho. Com a ajuda de uma intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), todas as atividades foram desenvolvidas igualmente para esta aluna. Considerando que todos deveriam se beneficiar do processo de ensino aprendizagem, muitas estratégias foram adotadas. Entre elas, foi pensado em uma em particular, que pudesse ser utilizada ao longo de todo curso e que trouxesse condições aos envolvidos de aprender através da realidade e da prática. Para isso, foi proposto aos alunos, que fizessem uma observação da realidade do Mercado de Recursos Humanos de São José do Rio Preto e região.

Com o uso da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, os alunos levantaram dados sobre a realidade das empresas. Isso foi feito através de pesquisas e entrevistas em sindicatos e através de um diálogo com profissionais de Recursos Humanos, utilizando-se da metodologia do World Café.

As pesquisas demonstraram que os passivos trabalhistas dos segmentos escolhidos, crescem a cada ano. Depois de organizarem e compreenderem as informações levantadas, os alunos desenvolveram um Fórum de Recursos Humanos, que denominaram: "Fórum de RH: Iluminar para crescer". As reflexões deste evento foram organizadas e mediadas pelos próprios alunos, entre eles, a aluna com deficiência auditiva, que conduziu o diálogo e reflexões para 80 pessoas ouvintes de maneira clara e emocionante.

Palavras-chave: Inclusão; Arco de Magueréz; Fórum de Recursos Humanos.

Abstract

The present study aims to present a case studies conducted with students of professionalizing course. In the class, there was a hearing impaired student, who searched the qualification to have better labour market conditions. With the help of an interpreter (Brazilian Sign Language), the whole work was also developed for this student. Considering that everyone should benefit from the teaching learning process, many strategies were adopted. Among them, was thinking of one in particular, that could be used throughout course and bring the conditions involved to learn through the reality and practice. For this, it was proposed to the students, to make a note of the reality of the human resources Market of São José do Rio Preto and region.

Using the methodology of Problematization with Magueréz arch, students raised data on the reality of the companies. This was done through surveys and interviews in unions and through a dialogue with human resources professionals, using the methodology of the World Café.

Research has shown that labor liabilities of segments chosen, grow each year. After you organize and understand the information gathered, the students developed a Human Resources Forum named: "HR Forum: Light to grow". The reflections of this event were organized and mediated by the students themselves, among them, the hearing impaired student who conducted the dialogue and reflections for 80 people listeners clearly and exciting.

Keywords: Inclusion; Magueréz arch; human resources forum.

¹ Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem (BRASIL), karina.csantos@sp.senac.br

² Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem (BRASIL), ariane.zqueiroz@sp.senac.br

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo de constantes mudanças econômicas, sociais, ambientais e humanas que exige de nós um constante aprendizado e adaptação. E todas essas mudanças afetam diretamente a Escola e o trabalho dos profissionais que nela atuam, já que a educação é o caminho para a transformação das pessoas e consequentemente das empresas, das famílias, do Governo, da sociedade, enfim, do mundo. Por isso, *“O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente”* (Freire, 1979, p.33). Somente conhecendo a realidade em que vivemos, é que somos capazes de entender a real necessidade do meio e a partir daí, conduzir nossos esforços para ações mais assertivas.

A Escola, precisa compreender o local onde está inserida, seus parceiros e seus alunos, levando em consideração toda a diversidade existente neste contexto. E quando se fala em diversidade, fala-se das diferenças econômicas, sociais e humanas, incluindo aqui as pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), termo que se refere *“a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”* (Declaração de Salamanca, 1994). As escolas precisam integrar seus alunos, de maneira em que as diferenças sejam tratadas como desafios e possibilidades para um novo aprendizado. De acordo com a Declaração de Salamanca, 1994, as *“escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades”*. E isso também deve acontecer na Educação Profissional.

Segundo Cordão (2011), a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica conta com um tratamento especial na atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases), uma vez que ela atende a dois dos direitos fundamentais do cidadão que devem ser assegurados *“à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade”*, (...) o direito à educação e o direito à profissionalização. Este mesmo autor lembra que a Constituição Federal brasileira, em seu artigo 205, estabelece que *“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*.

E para que a Escola consiga desenvolver seu papel no que se refere à Transformação de um indivíduo, com necessidades especiais ou não, em um profissional preparado para atuar em sua realidade, é preciso que se adotem novas estratégias de ensino aprendizagem. E uma das estratégias que será apresentada no presente trabalho é a Metodologia por projeto. Com ela, segundo Santos (2012),

A aprendizagem passa a ser encarada como um processo complexo e global, onde a teoria e a prática se fundem. O conhecimento da realidade e a intervenção nela tornam-se faces de uma mesma moeda. A aprendizagem é desencadeada a partir de um problema que surge e que conduz à investigação, busca de informações,

construção de novos conceitos e seleção de procedimentos adequados. (p. 53).

Diante dessas informações, é possível dizer, que a educação pode e deve chegar a todos, respeitando as diferenças e acreditando em novas maneiras de fazer com que o aprendizado se torne mais significativo para todos os envolvidos no processo. “*O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação*” (Freire, 1979, p. 38). E é com a intenção de compreender como isso pode acontecer na prática, como o homem se torna sujeito de sua própria ação, que o presente trabalho vem demonstrar um Relato de Experiência de uma estratégia de ensino aprendizagem adotado com uma turma de curso de Educação Profissional com a inclusão de uma aluna com deficiência auditiva.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Foi em setembro de 2014 que iniciamos na Unidade do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem da cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo, a quarta turma do curso de Habilitação Técnica de Nível Médio em Recursos Humanos. O curso prevê em seus documentos oficiais, o desenvolvimento de competências voltadas para o profissional de Recursos Humanos, que é um profissional que auxilia a empresa na gestão de pessoas por meio da aplicação das ferramentas disponíveis e na organização do trabalho.

Na turma de 34 alunos, de idade média de 18 a 40 anos, havia uma jovem deficiente auditiva, de 22 anos de idade, que, como os outros alunos, buscou o curso para se qualificar e ter melhores condições para o Mercado de trabalho. Com a ajuda de uma intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), que foi disponibilizado pela instituição, todo o trabalho foi desenvolvido de tal forma que a jovem pudesse ter acesso a todas as informações e explicações das aulas e atividades.

A língua brasileira de sinais, que é uma forma de comunicação e expressão e que constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades surdas do Brasil, é legalmente reconhecida através da Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. E, conforme previsto na Resolução CNE/CEB 2/2001 do Conselho Nacional de Educação em seu parágrafo 2º do art. 12, “deve ser assegurada no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequados ouvidos os profissionais especializados em cada caso”.

O desafio era fazer com que a aluna surda adquirisse as competências previstas no curso, de modo que ela também pudesse se integrar bem ao grupo, recebendo contribuições do mesmo e também contribuindo, afinal como sugere Lacerda (2014),

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto,

as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. (p. 128)

Diante disso, muitas estratégias foram adotadas, ora individualmente, ora em subgrupos. Dentre as quais, foi pensada numa em particular, que pudesse ser utilizada ao longo de todo curso e que trouxesse condições aos envolvidos de aprender através da realidade e da prática, pois como cita Freire (1979),

A mudança de percepção não é outra coisa senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma. Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade. Vê-la de “dentro” e desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. (p. 60)

Para isso, foi proposto aos alunos que fizessem uma observação da realidade do Mercado de Recursos Humanos em São José do Rio Preto e região. E para que pudesse acontecer, a equipe de docentes utilizou a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, que segundo Bogdan e Bicklen (1994, citados por Berbel, 2012), *“baseia-se numa abordagem preponderantemente qualitativa de pesquisa, tem o pesquisador como um de seus principais instrumentos de investigação”* e propõe, de acordo com Sánchez Vásquez (1977) e Kosik (2002, citados por Berbel, 2012, p. 193), *“a busca de algo relevante para estudar na perspectiva da práxis humana, ou seja, na perspectiva da transformação consciente, informada e intencional da realidade”*. E Berbel (2012) continua,

(...) o desenvolvimento do processo parte da observação de um recorte da realidade associado à temática eleita para o estudo. Da observação analítica e crítica dessa parcela da realidade é extraído um problema relevante para o estudo. Seguem-se as definições dos aspectos do problema a estudar, o estudo propriamente dito de tais aspectos, que preparam para as últimas etapas, das hipóteses de solução e da aplicação de uma ou mais dessas hipóteses na realidade da qual se extraiu o problema. (pp.15-16)

A figura 1 demonstra o processo para análise, estudo e intervenção na realidade.



Figura 1. Arco de Maguerez (Berbel, 1995, adaptado de Bornenave & Pereira, 1982, p. 10)

Com a intenção de conhecer a realidade do profissional de Recursos Humanos de dois grandes segmentos de negócio de São José do Rio Preto e região, os alunos foram em busca de dados e informações sobre a realidade escolhida. Isso foi feito através de pesquisas em livros, *sites*, entrevistas em órgãos do trabalho e sindicatos e através de um diálogo com profissionais de Recursos Humanos, usando a metodologia do World Café. Citando Brow e Isaacs (2007), Santos (2012) explica que o world café,

Constitui-se em uma metodologia de fácil utilização para se criar redes vivas de diálogo colaborativo com perguntas relevantes, baseadas nas questões do trabalho, da sala de aula, do cotidiano ou de qualquer ambiente (...) possibilita fazer a diferença no nosso poder de conversação. Apesar de aparentemente simples, possui fenomenal capacidade de trabalhar a diversidade e complexidade no grupo, fazendo emergir a inteligência coletiva. (p.193)

As pesquisas demonstraram que os passivos trabalhistas dos dois grandes setores empresariais crescem a cada ano e que alguns dos motivos desse crescimento estão relacionados com a Cultura Organizacional, com Modelos de Gestão adotados pelas empresas e com a falta de qualificação dos profissionais que atuam em Recursos Humanos. Depois de organizarem e compreenderem as informações levantadas, os alunos desenvolveram um Fórum de Recursos Humanos, que denominaram de “Fórum de RH: Iluminar para crescer”, que teve como objetivo compartilhar com os profissionais de Recursos Humanos de São José do Rio Preto e região os dados levantados em toda pesquisa, assim como proporcionar um momento em que todos juntos pudessem refletir e dialogar sobre os possíveis caminhos para a mudança do cenário apresentado.

Os alunos organizaram o fórum, distribuindo os principais temas presentes nos resultados da pesquisa, em salas, onde desde a chegada do participante até a saída dele, haviam estímulos para reflexões. Os 80 profissionais de RH que participaram do evento foram recepcionados e receberam toda a orientação sobre o que fariam e como desenvolveriam o proposto. Os alunos explicaram todo o processo do início ao fim,

lembrando que em cada sala, os participantes teriam 20 minutos para reflexões e trocas de experiências. A ideia era que as 80 pessoas passassem por todas as salas e pudessem, após dialogarem sobre todos os temas propostos, chegarem a uma reflexão final. A turma se subdividiu em quatro equipes de trabalho e cada uma, planejou e executou a atividade com os convidados. Cada sala recebeu o nome do tema que seria tratado nela e para iniciar a conversa, havia em cada espaço, uma provocação lúdica, que tinha como objetivo contribuir com a reflexão seguinte: Na sala de “Liderança”, os alunos levaram músicos com um maestro e o local foi organizado simulando um teatro; na sala da “Cultura Organizacional”, os alunos levaram o trecho de um filme que proporcionasse reflexão sobre o tema e organizaram a sala, com objetos atuais e retrô, além das pessoas se sentarem em círculo para facilitar o diálogo e mantê-las mais próximas; na sala de “Capacitação do Profissional de RH”, os alunos trabalharam com os sentidos, usaram vendas nos participantes, cheiro, sons e chocolates e na sala de “Legislação Trabalhista”, os alunos simularam um júri. Em cada ambiente, havia um docente como apoio, que tinha a função de observar o tempo e ajudar com alguma atividade caso fosse necessário. As reflexões do fórum foram organizadas e mediadas pelos próprios alunos, entre eles, a aluna com deficiência auditiva, que conduziu o diálogo e reflexões para 80 pessoas ouvintes (com a ajuda da intérprete de libras). Ela relacionou o trabalho do maestro/orquestra com o trabalho das lideranças nas empresas e questionou as pessoas sobre as opiniões delas. Os participantes se surpreenderam e se emocionaram com a condução da atividade, pois foi realizada de maneira clara e feliz na sala de liderança.

Após o encerramento das atividades nas salas, todos os convidados dirigiram-se a um espaço único e ali puderam compartilhar toda a experiência vivida. E mais uma vez, os alunos conduziram as atividades, fazendo uma síntese sobre todas as reflexões, levando os participantes a novas reflexões sobre o Cenário Empresarial em que estão inseridos.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Após dois anos de muito estudo, pesquisa, trocas, dedicação e empenho, foi possível perceber que fazer educação hoje no cenário em que vivemos, vai além de transmitir informações, pois isso a internet pode fazer. O desafio está em ajudar o outro a transformar informações em conhecimentos e aplicá-los na realidade própria ou no meio em que vive. Compreender a realidade antes de tomar uma decisão é o primeiro passo para se obter bons resultados, afinal, só é possível encontrar soluções para os problemas quando sabemos exatamente qual é o problema, caso contrário, corremos o risco de adotarmos alternativas que não tragam nenhuma solução ou apenas soluções momentâneas. E fazer essas descobertas junto com um aluno com deficiência auditiva, apesar da presença do intérprete, foi um enorme desafio, pois segundo Almeida (2014, p. 84) *“é na sutileza e na delicadeza de buscar entender o que é diferente que se encontra o mais perfeito entendimento do que é ser humano.”*

Diante disso, é possível dizer que mediar um trabalho com um aluno especial num processo de inclusão, vai além de compreender as especificidades da deficiência dele. É preciso compreender o humano; compreender que independente de um diagnóstico, todos os alunos e a equipe de docentes, que também são humanos,

possuem suas próprias “deficiências”. O maior desafio, é mediar o processo de aprendizagem, de tal modo que todos se reconheçam como especiais e que, a partir disso, saibam reconhecer na diversidade uma grande oportunidade de aprender e evoluir.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Fernando José de. (2014). Política Pública de inclusão de minorias e maiorias. In Lodi, Ana Cláudia B .[et al.](Organizadores). *Letramento e Minorias* (pp. 81-86). 7 ed. Porto Alegre: Mediação.
- Berbel, Neusi Aparecida Navas. (2012). *A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica*. Londrina: Eduel.
- Brasil (2002). *Art. 1 da Lei de Líbras - Lei 10436/02*. Recuperado de <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11043497/artigo-1-da-lei-n-10436-de-24-de-abril-de-2002>
- Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção IE, p. 39 – 40. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Cordão F., A. (2011). As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio. *Boletim Técnico*. Rio de Janeiro: Senac/Departamento Nacional, 37(03).
- Declaração de Salamanca. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. (1994). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Lacerda, Cristina B. F. de (2014). O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In Lodi, Ana Cláudia B .[et al.](Organizadores). *Letramento e Minorias* (pp. 121-129). 7 ed. Porto Alegre: Mediação.
- Santos, Jurandir dos. (2012). *Educação: desafios da atualidade*. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora.

UNIDADE DE EMPREGO APOIADO: A EXPERIÊNCIA DA APATRIS 21

Sara Maximiano¹

RESUMO

O projeto de Unidade de Emprego Apoiado da APATRIS 21 tem como principal objetivo a integração sócio-laboral e jovens com necessidades educativas especiais. Por um lado apostamos no desenvolvimento das competências socio-laborais, como também nos preocupamos com a inclusão de jovens com necessidades educativas especiais na sociedade, trabalhando assim também questões de auto-estima, estabilidade emocional e treino cognitivo.

Esta Unidade preocupa-se em acompanhar o jovem durante o percurso escolar, realizando assim uma avaliação completa do jovem (vocacional, cognitiva, emocional, social, interesses, etc) para que a inclusão laboral do mesmo seja feita o mais corretamente possível, respondendo as expectativas de todos os intervenientes (jovem, pais e patronato). Na apresentação serão apresentados os casos de cinco jovens inseridos em diferentes locais de trabalho, e que são acompanhados pelas técnicas da Apatris 21 em acompanhamento semanal no local de trabalho, e em atendimento semanal de Psicologia Clínica.

Palavras-Chave: emprego apoiado, inclusão, inclusão laboral, auto-estima.

¹ Psicóloga, APATRIS 21 – Associação de Portadores de Trissomia 21 do Algarve, clinicapatris21@gmail.com

ESTUDIO DE UN CENTRO OCUPACIONAL DE JÓVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

M^a Carmen Azaustre Lorenzo¹, Sara Conde Vélez², M^a de la O Toscano Cruz³

Resumen

La gran diversidad de servicios y proyectos que entran en juego en los procesos de tránsito de jóvenes con Necesidades Educativas Especiales a la vida activa, es un tema de especial interés ya que su conocimiento influye decisivamente en la complejidad de los procesos de inclusión a la sociedad. Es por ello, que en este trabajo se dé a conocer medidas de actuación que se estén realizando satisfactoriamente para facilitar el tránsito a la vida después de la etapa escolar obligatoria. En esta línea, esta investigación presenta resultados descriptivos que se obtuvieron a través del análisis de documentos aportados por un centro ocupacional de jóvenes con Necesidades Educativas Especiales cuya finalidad es la construcción de proyectos de vida personales, la consideración de la persona con discapacidad intelectual como sujeto de derechos y deberes, así como, la utilización de apoyos necesarios para que el contexto laboral constituya un espacio favorecedor de crecimiento personal, de mejora de la autoestima y el enriquecimiento a nivel de relaciones sociales. Los objetivos principales que el centro lleva a cabo son: defender los derechos de los sujetos discapacitados y mejorar su calidad de vida. La metodología seguida fue un estudio de caso en la que se destacan como principales servicios y programas: unidades de estancia diurna, residencia de adultos para personas con discapacidad intelectual, servicio de respiro familiar, servicio de formación profesional para el empleo, servicio de orientación e intermediación laboral. Entre las conclusiones, está la falta de oportunidades para las relaciones sociales.

Palabras clave: NEE, discapacidad, inclusión, normalización

Abstract

The great diversity of services and projects that come into play in the processes of transit of young people with Special Educational Needs to active life is a topic of special interest since their knowledge decisively influences the complexity of the processes of inclusion to society. It is for this reason, that in this work it is announced measures of action that are being carried out satisfactorily to facilitate the transit to life after the compulsory school stage. In this line, this research presents descriptive results that were obtained through the analysis of documents provided by an occupational center of young people with Special Educational Needs whose purpose is the construction of personal life projects, the consideration of the person with intellectual disability as subject Of rights and duties, as well as the use of the necessary support to make the work context a space conducive to personal growth, improvement of self-esteem and enrichment at the level of social relations. The main objectives of the center are to defend the rights of disabled people and improve their quality of life. The methodology followed was a case study highlighting the main services and programs: daytime stay units, adult residency for people

¹ Universidad de Huelva (España), carmen.azaustre@dedu.uhu.es

² Universidad de Huelva (España), sara.conde@dedu.uhu.es

³ Universidad de Huelva (España), maria.toscano@dedu.uhu.es

with intellectual disabilities, family respite service, vocational training for employment, guidance service and labor intermediation. Among the conclusions, is the lack of opportunities for social relations.

Keywords: NEE, disability, inclusion, normalization

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia han prevalecido discursos y modelos diferentes que resultaron ser la base del tratamiento que usualmente han recibido las personas con discapacidad. Según Palacios y Romañach (2007), debe sustituirse el término discapacidad por el de *diversidad funcional*, ya que el primero se asocia al déficit, a la limitación, a la restricción, a la barrera. Toda esta terminología deriva de la tradicional visión del *Modelo Médico* o *Rehabilitado*, que presenta a la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta a la que hay que rehabilitar y arreglar para restaurar unos patrones teóricos de normalidad que nunca han existido. Frente a ese modelo, los autores van a hacer referencia al *Modelo Social* sobre la concepción de discapacidad, sostenido en Estados Unidos e Inglaterra. Se trata del modelo de la diversidad basado en los postulados de los *Movimientos de la Vida Independiente*, que demandan la consideración de la persona con discapacidad como un ser valioso en sí mismo por su diversidad. Este modelo revela la intención fundamental de que cada sujeto mantenga el control sobre su propia vida, eligiendo opciones estables que minimicen la dependencia de los demás en la realización de las actividades de la vida cotidiana. Se considera que las causas que originan la diversidad funcional no son ni religiosas ni científicas, sino que son sociales, por lo tanto las soluciones no deben dirigirse individualmente a la persona afectada, sino más bien hacia la sociedad.

Motivados por las ideas de reconocimiento y de igualdad en los derechos de los niños y adultos con discapacidad, muchas agrupaciones que nuclean a familiares y a las mismas personas afectadas, han sostenido una dura crítica a las ideologías imperantes en la asistencia, preferentemente las que surgen del Modelo Médico, y colaboraron activamente en la elaboración y sanción de múltiples leyes y tratados en esta área. El mejor exponente de toda esa elaboración es la última *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006). Aquí se prevén medidas de no discriminación y de acción positiva que los estados deberán implantar para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones que las demás personas. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006,). De este modo se entiende a la *Discapacidad* como el resultado de la relación entre la persona con deficiencias y las barreras que impiden que participe en la sociedad como los demás (entendiendo por barrera algo que imposibilita la realización de una tarea o la consecución de un objetivo). Se señala como antecedente el informe Warnock (1990), en el que se sientan las bases de lo que son las Necesidades Educativas Especiales, la *integración* y la *inclusión*. Allí se menciona entre otras cosas que: Todos los niños tienen necesidades educativas (...) Todos los niños tienen derecho a la educación (...) Ningún niño será considerado ineducable (...) Los fines de la

educación son los mismos para todos. Asimismo, en la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales del año 1994 (Echeita, Sarrionandía y Verdugo, 2004), establece que el objetivo es promover una educación para todos, favoreciendo la educación integradora y capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, particularmente a los que tienen necesidades educativas especiales. Se aspira a que todos los niños puedan aprender juntos siempre que sea posible, y la escolarización de niños en escuelas especiales debe ser una excepción, cuando la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del propio niño o de los otros niños. En este contexto, es posible visualizar un cambio de paradigma en lo que respecta a la Educación Especial, desde un enfoque tradicional basado en el modelo médico, psicométrico y en el déficit, hacia un nuevo paradigma que pone su acento en la necesidad de brindar una respuesta educativa constructiva y holística a las demandas derivadas de las Necesidades Educativas Especiales. Por lo tanto, se suprimen las categorías que clasifican a los sujetos según la discapacidad y el grado de la misma, y se habla de Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad.

Hudson (2006), plantea que buena parte de la literatura sobre los procesos de transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad consiste en plantear orientaciones relacionadas con buenas prácticas a realizar en este ámbito por parte de los servicios y profesionales implicados. Ahora bien, según este autor, para una mejor comprensión sobre por qué se ha avanzado tan poco en este ámbito se necesita un sólido diagnóstico que permita conocer en profundidad el contexto en el que se construyen los procesos de transición.

La gran diversidad de servicios y proyectos que entran en juego en los procesos de tránsito a la vida activa no sólo es un elemento recurrente que influye decisivamente en la complejidad de los procesos de tránsito en la mayoría de los países occidentales (Winn y Hay, 2009), sino que también existen considerables diferencias entre ellos acerca del propio concepto de inclusión y de cómo abordar la atención a la diversidad. Aunque en nuestro contexto, todos estos servicios están inspirados por una misma normativa (Ley de Integración Social del Minusválido, LISMI, 1982) que presentan entre ellos diferencias substanciales en relación a la filosofía, organización de los servicios y profesionales. Una parte de estos servicios se ubican en el sistema educativo, otros en el ámbito social y laboral (dependiendo de las administraciones que los asuman en cada Comunidad), lo que implica la dependencia administrativa a distintos departamentos y por lo tanto organizaciones y funcionamiento distinto.

Haciendo referencia a los obstáculos con los que tropieza una persona con discapacidad para ganar progresivas cotas de autonomía en el propio espacio postescolar, el tránsito es difícil incluso entre los servicios organizados específicamente como alternativas de trabajo y ocio en el escenario posterior a la escuela. Todo esto, junto con los vacíos legales y las dificultades para romper la cultura proteccionista de las organizaciones que trabajan en el ámbito de la discapacidad es un impedimento para la inclusión laboral de las personas con discapacidad a hora de encontrar un puesto de trabajo en el mercado ordinario.

Rusch et al. (2009) plantean que la escuela debe liderar los procesos de tránsito garantizando a los alumnos el apoyo necesario en los itinerarios que los conducen desde la escuela a los espacios postescolares. La situación de la escuela como entorno educativo, es además espacio de encuentro entre alumnos, profesorado, profesionales

especialistas de distintos ámbitos y familias, la ubica en una situación idónea para liderar los procesos de coordinación necesarios para afrontar con éxito los retos de la inclusión sociolaboral. El análisis de buenas prácticas de inclusión laboral de personas con discapacidad subraya el importante rol que debería jugar la escuela (Pallisera, Fullana y Vilá, 2005; Vilà y Pallisera, 2006) en los procesos de tránsito y ayuda a plantear algunas de las estrategias a realizar desde la escuela para mejorar el potencial ocupacional de los jóvenes con discapacidad.

Por último, entre los principales retos que se destacan para facilitar la transición a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad, se señalan, en primer lugar, un reconocimiento explícito en las políticas educativas y sociales de la importancia de los procesos de tránsito a la vida activa; en segundo lugar, el necesario cambio de rol de los profesionales que desde los distintos ámbitos realizan acciones socioeducativas dirigidas a la inclusión social y laboral y, en tercer lugar, la ayuda a construir proyectos de vida personales teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida de la persona, no sólo la laboral.

METODOLOGÍA

En este trabajo se sigue una metodología de naturaleza cualitativa, descriptiva, concretamente se realiza un estudio de caso en un Centro de Formación Ocupacional de la provincia de Huelva, cuyo principal servicio se centra en el apoyo de la autonomía personal y la integración sociolaboral de las personas con discapacidad.

Para el estudio de caso se han analizado documentación (Planes de Memoria, Descriptiva y el marco normativo en el que se sustenta el centro) proporcionada por el centro con la finalidad de poder dar a conocer medidas de actuación que se estén realizando satisfactoriamente para facilitar el tránsito a la vida después de la etapa escolar obligatoria. El procedimiento que se siguió fue acceder al centro y se contacto inicialmente con la secretaria, la cual nos facilitó una cita con el Director. En la entrevista abierta que se mantuvo con el Director se trataron temas sobre el tipo de usuarios que acuden al centro, cuáles son los programas que llevan a cabo, objetivos y finalidades que tiene el centro, los recursos con los que cuenta. Se obtuvo, igualmente información sobre su financiación.

DESCRIPCIÓN DEL CASO

El centro es una entidad cuyo objetivo principal es la atención de personas adultas con discapacidad intelectual que desde 1978 tiene la misión final de defender los derechos y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual orientada siempre por los principios de integración social y de normalización.

Esta institución gestiona en Ayamonte dos centros, una residencia para adultos y un centro ocupacional, que tienen en total una capacidad de 37 plazas para la atención de las personas con discapacidad intelectual, todas ellas financiadas por la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales con una inversión anual que se acerca a los 450.000 €. Además de gestionar estos dos centros, organiza diversos talleres, así como actividades de ocio y tiempo libre y visitas culturales para fomentar la integración de las personas con discapacidad intelectual.

Los programas y servicios que el centro ofrece son los siguientes: ocupación, servicio de vivienda, empleo, grupo de autogestores, servicio de ocio, apoyo a la vida independiente, servicio multiprofesional. También ofrecen actividades fuera del centro como visitas al parque Celestino Mutis en Huelva, cuyo objetivo fundamental es la de impulsar el descubrimiento, conocimiento y valoración del parque. Otros objetivos de la actividad es la de resaltar las posibilidades de disfrute que este sitio ofrece, presentando este espacio como un lugar de encuentro y de comunicación con la naturaleza y potenciar el uso del parque como recurso lúdico y/o educativo de acuerdo con las características de cada colectivo, siempre desde el respeto y la sostenibilidad del espacio. Cuando las personas disfrutan incorporando a su vida un espacio natural y se implican en el mismo, aprenden a cuidarlo y a adquirir en su vida cotidiana, hábitos de conservación ambiental.

El centro ocupacional se rige por la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia. Esta Ley es un guía práctica para las familias con personas discapacitadas.

Los recursos humanos con los que cuenta el centro son: gerente-director, psicólogo-cuidador, trabajadora social, profesora, jefe administrativa, ocho cuidadores, conductor-monitor, auxiliar técnico cuidador, cocinera, limpiadora, ayudante cocina-limpiadora.

Medidas del centro

Unidad de estancia diaria con terapia ocupacional

Tiene como finalidad procurar la inclusión de adultos con discapacidad intelectual mediante la realización de actividades laborales, personales y sociales para el desarrollo de su autonomía, capacitación social y habilitación laboral, en función de las características y necesidades que presenten cada uno de ellos. El centro presta a los usuarios los servicios que se asocian a las siguientes áreas: área ocupacional; área de apoyo personal y social; área de inserción laboral; servicios especializados y servicios complementarios de comedor y transporte. Todas estas áreas y servicios trabajan de forma coordinadas.



Figura 1. Imagen extraída de la página web de APROSCA

Residencia de adultos (personas con discapacidad)

La residencia es una vivienda sustitutoria del medio familiar, permanente o temporal, en donde el medio y las condiciones se asemejan lo más posible a las que tienen las personas de su misma edad cronológica. El fin de este servicio es mejorar la calidad de vida de los residentes y de sus familias, para ello, se ofrece alojamiento y manutención, se garantiza la seguridad e higiene, se trabaja la autonomía y funcionamiento independiente, se garantiza la vida privada procurando el equilibrio emocional y afectivo, se ofrece un ambiente hogareño y clima familiar, se enseña a usar el tiempo libre y a disfrutar del ocio y se intenta rehabilitar social y familiarmente a los usuarios.

Entre las acciones que se realizan en la residencia se destacan las actividades de cuidado personal, actividades de vida en el hogar, actividades de uso de la comunidad y actividades de ocio y tiempo libre.

Ocio y tiempo libre

A lo largo del año se realizan numerosas actividades de ocio y cultura para todos los usuarios. Con estas actividades se trata de fomentar las relaciones entre personas con discapacidad intelectual y la sociedad en general y entre las distintas familias que acuden a la institución.

También se favorece el acceso de las personas con discapacidad intelectual a la información, el ocio y la cultura.

Entre las actividades que se realizan se señalan las siguientes: excursiones, senderismo, viajes; actividades deportivas; talleres de teatro; reciclaje; visitas culturales a museos, monumentos o lugares de interés turístico; fiestas de disfraces; navidad; fiesta de cumpleaños, fin de curso; cine, teatro y exposiciones.

Voluntariado

Los principales agentes del voluntariado social son los padres y madres de las personas con discapacidad, también se cuenta con jóvenes voluntarios. En el voluntariado se ofrece formación en discapacidad intelectual, se promueve el movimiento de voluntariado social, se favorece la participación activa y organizada de los voluntarios en actividades educativas, de ocio, deportivas y culturales. También es un espacio para conocer e intercambiar experiencias con el colectivo de personas con discapacidad intelectual y sus familias, así como con otros voluntarios/as.

Por último, otras de las actividades y programas que realiza el centro y que se pretende destacar son las jornadas de sensibilización en centros educativos y para colectivos de estudiantes; encuentros de familias (personas con discapacidad intelectual) y programas de autogestores.

Programa de grupos de autogestores

Se dirige a personas con discapacidad intelectual con cierto nivel de autonomía, que necesitan apoyos de tipo intermitente y limitado en las áreas de comunicación, habilidades sociales, utilización de la comunidad y autodirección.

Los grupos de autogestores son grupos formados por hombres y mujeres, adultos con discapacidad intelectual que se reúnen de forma periódica para adquirir habilidades de comunicación, alcanzar mayor autonomía personal y social, aumentar sus posibilidades de hablar y decidir por sí mismos, aprender a tomar decisiones en su vida cotidiana, debatir sobre asuntos que le son propios y poder participar en la vida asociativa.

CONCLUSIONES

Tras el análisis descriptivo de las distintas actividades que realiza el centro se asume como principios y valores que defienden el considerar las personas con discapacidad intelectual como sujetos de derechos y deberes, la importancia de la familia, la calidad total en la actuación de las organizaciones y el interés por todas las personas con discapacidad intelectual, así como el enfoque de la organización a favor de estas.

En este centro se ha observado que se defiende la dignidad y los derechos de las personas con discapacidad intelectual, que se promueve la inclusión y la normalización en la actuación con las personas con discapacidad psíquica, se promueven y gestionan programas, servicios, centros y actividades dirigidos a atender las necesidades de este colectivo, se promueven actitudes sociales positivas hacia estas personas; se reivindica a los organismos e instituciones públicas la aprobación de legislación y de normas que garantice el establecimiento de las condiciones sociales y económicas adecuadas para el cumplimiento de sus fines y para atender a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual.

El centro reúne y difunde información especializada, celebra jornadas, conferencias que permite profundizar en las necesidades y divulgar y favorecer la sensibilización social hacia estas personas. En definitiva, con todas estas actuaciones, se intenta redundar en beneficio de las personas con discapacidad intelectual. No obstante, a pesar de todas estas medidas se sigue constatando dificultades para la independencia personal y la participación social de las personas con discapacidad en situación de inclusión laboral.

REFERENCIAS

- Echeita, G., Sarrionandía, M. A. y Verdugo (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: KADMOS.
- Hudson, B. (2006). Making and missing connections: Learning disability services and the transition from adolescence to adulthood. *Disability and Society*, 21(1), 47-60.
- LISMI (1982). *Ley de Integración Social del Minusválido*. (BOE, núm.103, 30/04/1982).
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities-convention.htm>.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2007). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas.
- Pallisera, M., Fullana, J. y Vilà, M. (2005). La inserción laboral de personas con discapacidad: desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 295-313.
- Rusch, F.R, Hugues, C., Agran, M., Martin, J.E. y Johnson, J.R. (2009). Toward self-directed learning, post-high school placement, and coordinated support. Constructing new transition bridges to adult life. *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32 (1), 53-59.

- Vilá, M. y Pallisera, M. (2006). Acciones a desarrollar desde el centro educativo para facilitar los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad. Aportaciones a partir de una investigación. *Bordón*, 58 (1), 91-104.
- Warnock, M. (1990). Informe sobre NEE. *Siglo Cero*, 130, 12-24.
- Winn, S. y Hay, I. (2009). Transition from school for youths with adisability: Issues and challenges. *Disability and Society*, 24 (1), 103-115.

JUVENTUDE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: CONTRIBUIÇÃO PARA A PREPARAÇÃO DE EDUCADORES NA PARTICIPAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Adilson Pereira¹, Raquel de Souza Esteves²

RESUMO

O presente trabalho trata dos resultados de pesquisa qualitativa, com enfoque fenomenológico, realizada em Resende (RJ) - Brasil, tendo o problema: Como preparar educadores com a competência de lidar com adolescentes em situação de vulnerabilidade social com vistas à administração de práticas pedagógicas inclusivas? Para tanto, foi sistematizada, junto a integrantes do programa socioeducativo Conexão Jovem, cujas famílias são referenciadas nos serviços sociassistenciais do município de Resende - RJ, uma amostra composta de 25 adolescentes de 13 a 17 anos a partir do histórico relativo às violências familiar, escolar, interpessoal, institucional e urbana. Adotou-se como instrumento metodológico a entrevista individual semiestruturada e o desenvolvimento do Grupo Focal, seguindo recomendação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE 58193616.4.0000.5237). A escolha pelo grupo focal se deu em função da interação entre os participantes e o pesquisador, propiciando a coleta de dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos, propiciando a apresentação dos resultados da pesquisa sob a forma dialógica, cuja análise se deu mediante a literatura levantada sobre os temas investigados. A pesquisa é parte do produto do mestrado profissional em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente, tendo por finalidade a elaboração de um curso de capacitação de educadores que atuam nos espaços formal e não formal de Educação com jovens em vulnerabilidade social, visando promover a Inclusão social desses sujeitos a partir de estratégias variadas, bem como estabelecer parceria com instituições que implementam Políticas Públicas voltadas para a Juventude.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social; Inclusão Social; Preparação de Educadores.

ABSTRACT

The present paper deals with the results of qualitative research, with phenomenological focus, conducted in Resende (RJ) – Brazil, and it had as a problem: How to prepare educators with competence of dealing with teenagers in social vulnerability situation aiming the administration of inclusive pedagogical practices? For such, it was systematized, along with members of the socio-educational program “Conexão Jovem”, whose families are referenced in the socio-assistential services of Resende – RJ, a sample of 25 teenagers from 13 to 17 years old based on the history related to family, school, interpersonal, institutional and urban violence. It was adopted as methodological instrument the semi structured individual interview and the development of the “Grupo Focal”, following the recommendation and approval from the Ethics and Research Committee (CAAE 58193616.4.0000.5237). The choice for the focal group was based on the interaction between the participants and the researcher, allowing the data collection from the discussion focused in specific topics and guidelines, which allowed the presentation of the results in a dialogic form, whose analysis was based on a literature on the investigated subjects. The research is part of the professional master’s degree in Teaching of Health Sciences and

¹ Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) adilsonfaetec@gmail.com

² Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) psiraquel@yahoo.com.br

Environment, having as goal the elaboration of a capacitation course for educators who act in the formal and informal Education Spaces with young men and women in social vulnerability, aiming to promote the inclusion of these subjects based on a variety of strategies, as well as stablishing a partnership with institutions that implement public politics to youth.

Keywords: social vulnerability, social inclusion, preparation of educators.

INTRODUÇÃO

Sabemos que os fenômenos que ocorrem no curso da vivência profissional podem se tornar o pressuposto motivacional para uma série de indagações. Muitas serão descartadas pelo fruir do cotidiano e outras encontram respostas próprias no conhecimento que o profissional adquiriu ao longo de sua formação, como também a partir de atualizações aplicadas ao context em que ele atua. Contudo, alguns fenômenos se tornam incitantes do ponto de vista investigativo e um olhar mais atento deve procurar estabelecer um sentido explicativo mais adequado aos mesmos.

Esse foi o pressuposto motivacional do presente trabalho e, de modo mais específico, a atuação no amparo psicológico junto a mulheres vítimas de violência doméstica. Foi essa experiência que impulsionou a presente proposta de pesquisa em que o contexto das vivências, no decorrer de seis anos, no Núcleo Integrado de Atendimento à Mulher (NIAM), no município de Resende se tornaram significativas para delinear as reflexões acerca da prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher. Sabe-se que os municípios são dotados de serviços especializados no enfrentamento da violência. Contudo, os anos de experiência, demonstraram que a violência doméstica e familiar, no que tange às causas do referido fenômeno, não são objeto de uma investigação mais assertive e de uma intervenção mais efetiva.

Muitos autores investigam essa questão e indicam que a violência doméstica estaria associada a questões históricas, culturais, sociais, educacionais e familiares. Ao largo dessa generalidade, o presente trabalho tem como objetivo analisar os sentidos e os significados dados aos papéis e expectativas sociais sobre as relações de gênero, gerados por meio da problematização com um grupo de adolescentes, acerca das complexidades e singularidades dos modos de subjetivação do feminino e do masculino. Conforme salienta SETTON (2002) a socialização dos jovens ocorre por meio de instituições como família, escola, igreja, dentre outras, responsáveis pela transmissão de padrões e modelos de conduta às novas gerações, tornando-se “*responsáveis pela produção e difusão de patrimônios culturais diferenciados entre si*”.

A Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (SPM) reconhece que os estereótipos de gênero estão presentes e agregados à sociedade brasileira e recomenda o desenvolvimento de programas e ações que busquem sensibilizar a juventude. Assim, pesquisadoras/es e professoras/es deveriam desenvolver ações com vistas à promoção da igualdade e do respeito entre meninos e meninas, visando a construção de um espaço estratégico e importante na vida dos jovens (BRASIL, 2005). Como promover algo dessa natureza? Se o trabalho educativo com jovens, no sentido de prevenção ao problema da violência de gênero, está repleto de dificuldades, uma delas se destaca já que se refere ao preparo dos educadores que lidam com esse fenômeno. Nesse sentido, no intuito de conhecer melhor a realidade da violência de gênero, ainda no seu *locus* de geração, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir da coleta de dados junto a um grupo de adolescents em situação de risco social. Para

tanto, seguiu as recomendações aprovadas pelo Comitê de Ética (CAAE 58193616.4.0000.5237), em que todos os participantes foram codificados para afiançar seu anonimato, segundo garantia apresentada e expressa em documento, pelo Termo de Consentimento Esclarecido, tendo a autorização preenchida pelos responsáveis legais e assinada também pelos mesmos, após o esclarecimento dos procedimentos da pesquisa e de sua finalidade.

Tratando-se de Pesquisa Qualitativa, construída a partir do quadro referencial interno dos próprios sujeitos do estudo, coube ao pesquisador decifrar o sentido e o significado subjetivo emergente das falas e não apenas descrever os comportamentos, para isso foram utilizados referenciais do quadro teórico-fenomenológico. Na perspectiva de Santos (1999) o pressuposto principal dessa abordagem é que não haveriam padrões formais ou conclusões definitivas, certo grau de incerteza faz parte de sua epistemologia. O enfoque fenomenológico possibilita que o fenômeno se mostre tal como é, sem nenhuma interferência de valor, científica, religiosa ou do conhecimento cotidiano, de modo que sua apreensão seja essencial.

Os resultados do levantamento junto à amostra foram expressos em quadros com os recortes das falas que foram consideradas mais significativas para o contexto das investigações delineadas nessa pesquisa. Contudo, alertamos que as análises das falas dos participantes tiveram como perspectiva subsidiar a elaboração de uma proposta de intervenção junto à educadores, de modo que esses tenham capacidade de desenvolver o trabalho educativo junto a sujeitos provenientes de ambientes marcados pela violência de modo geral e, mais especificamente, pela violência de gênero.

Em síntese, em que pese o conjunto de argumentos que conduziram a presente pesquisa e que resultaram na elaboração de dissertação para o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente – MECSMA, o presente artigo visa sintetizar essas reflexões de modo que possamos ter a clareza da importância da adoção de mecanismos aplicados à ação educativa junto a docentes e discentes, de modo que ações preventivas sejam tidas como rotineiras no âmbito da educação dos espaços formal e não-formal. Desse modo, cremos que a violência contra a mulher possa ser minimizada em seu estado inicial, isto é, no seio das famílias por meio de intervenções educativas que despertem e ampliem a consciência dos jovens que vivenciam esse fenômeno.

DETALHAMENTO METODOLÓGICO

Objetivo Geral

A pesquisa teve como objetivo identificar os problemas e/ou conflitos associados aos papéis de gênero, socialmente construídos, como sendo norteadores de posturas e comportamentos de adolescentes, a partir de levantamento de campo a ser realizada em um serviço municipal, conhecido como Conexão Jovem localizado em Resende – RJ. A pesquisa buscou refletir os sentidos e significados das questões relacionadas à violência doméstica, considerando as relações de gênero, de modo que se possa produzir instrumento de capacitação de educadores no intuito da implementação de medidas preventivas a esse fenômeno.

Aplicação de Grupo Focal

Compreender a individualidade e a intersubjetividade por meio dos sentidos e significados na relação com o gênero, esse foi o objetivo que conduziu a leitura das falas capturadas na discussão em que se adotou como metodologia para a coleta de dados o grupo focal. Nos grupos focais foram utilizados os guias de tema como: processo de socialização, gênero (feminino e masculino), representações e expectativas sociais sobre os gêneros, família, juventude e sua relação com a violência, tipos de violência, incluindo a violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, bem como as competências e as habilidades sociais como forma de resolver conflitos.

A escolha do *locus* se deu em função das especificações do público-alvo atendido pelo serviço público do município de Resende, Rio de Janeiro, que atua junto a adolescentes com alto grau de vulnerabilidade social. O serviço é conhecido como Conexão Jovem, com 25 jovens de 13 a 17 anos, tendo suas famílias referenciadas ao CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social). A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos. Trata-se de utilizar o grupo focal no entendimento de como se formam e se diferem as percepções, opiniões e atitudes acerca do tema proposto.

Segundo RAMIREZ e SHEPPERD (1988) o grupo focal seria um grupo de discussão informal, de dimensões reduzidas, com o propósito de obter informações em profundidade. Uma discussão focada em tópicos específicos e direcionada. Além disso, apresenta um baixo custo e rapidez na execução, fornecendo dados válidos e confiáveis.

O sucesso da técnica do Grupo Focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, e tem como objetivo obtenção de dados a partir de discussões cuidadosamente planejadas onde os participantes expressam suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica num ambiente permissivo e não constrangedor (WESTPHAL et al., 1996).

Entrevista Semiestruturada

Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com os participantes do grupo focal, tendo um roteiro pré-estabelecido sobre as questões que foram investigadas, permitindo ao participante expressar livremente as suas percepções e vivências, sem julgamentos ou críticas. Nestas entrevistas foram analisadas informações referentes ao núcleo familiar e ao processo de socialização, bem como os papéis sociais desenvolvidos pelos membros da família. Questões relacionadas à violência familiar também foram levantadas, bem como o sentido e os significados dados às diferenças de gênero no âmbito familiar. A entrevista foi um meio de complementar o estudo dos objetivos pretendidos e, por meio dela, foi possível identificar opiniões, concepções, expectativas, percepções e descrições sobre fatos internos a pessoa ou externos a ela.

DESCRIÇÃO DOS RECORTES DAS FALAS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E DAS VIVÊNCIAS NO GRUPO FOCAL

As investigações acerca do processo de socialização humana têm recebido contribuições de diferentes modelos teóricos. No caso da análise das falas dos participantes da pesquisa, o ambiente privilegiado para a construção das percepções apreendidas pelos participantes foi o seio familiar. Bronfenbrenner (1996), interpreta o processo de aquisição dos padrões, valores e conhecimentos de uma sociedade como algo diretamente ligado às relações estabelecidas entre as pessoas e seus papéis em um dado contexto. No caso de nossa pesquisa, as interações que se dão entre os membros familiares, por exemplo, seriam fundamentais para o processo de inserção do indivíduo na sociedade e a adoção de valores norteadores do comportamento.

Para esse autor, a família seria um microsistema onde ocorrem as principais relações face-a-face e se experimenta um padrão de atividades e papéis. Esse é um contexto privilegiado de desenvolvimento que mantém relação de interdependência com as demais instâncias socializadoras. As relações de interdependência da família com seus próprios membros e com os demais contextos são concretizadas nas rotinas e nos rituais, nas atividades cotidianas, nos sentidos construídos a partir delas e transmitidos como herança cultural aos seus filhos. Dentre as atividades, as tarefas do âmbito doméstico, parecem haver uma diferenciação quanto ao gênero.

No grupo focal foi possível observar que a socialização se torna diferenciada quanto ao gênero, nos horários de estar na rua, quanto à roupa que se deve usar e na divisão das tarefas domésticas, *“mulher deve se vestir bem e desceite”, “sempre bem comportada e não ficar saindo com garotos na escola”* (masculino/14 anos).

O grupo focal registrou também uma série de falas que apresentamos a partir do objetivo de nossa pesquisa, isto é, investigar a violência de gênero e como podemos auxiliar os educadores a desenvolverem estratégias de abordagem e intervenção face a esse fenômeno.

Quadro 1

REFERÊNCIAS PATERNAS
<i>“não sou nada parecido com o meu pai, ele é traficante”, “mataram o meu pai, ele era envolvido com o tráfico”, “meu pai é ausente”, “meu pai saiu de casa quando minha mãe ainda estava grávida de mim”, “não conheço o meu pai”, “meu pai é um covarde, vagabundo que bate na minha mãe, desde que me entendo por gente”, “meu pai nunca foi um bom modelo pra eu copiar”.</i>

Recorremos à contribuição de Freud (1996), em que a identificação compõe a forma mais primitiva de se expressar vínculo emocional com outra pessoa, por exemplo, o menino que toma o pai como modelo e quer ser como ele. O papel do pai na sociedade tem-se transformado, sobretudo, nas últimas décadas. A "condição" de pai evoluiu e continua em processo de transformação, face às mudanças culturais, sociais e familiares, passando pela fase em que os filhos eram propriedades do pai

(bem com as suas mães, quase sem direitos), em que o pai era representado como suporte financeiro da família.

Esse modelo de pai, foi apoiado pela cultura que, sendo patriarcal, reservou-lhe lugar acima da trama doméstica constituída, sobretudo pela mulher e pela criança. Esta situação vem-se modificando, lenta e progressivamente, de modo indissociável, da sociedade e família. Porém, a mudança de hábitos não acompanha o ritmo da transformação de valores.

Surgindo a nova configuração familiar, modelada no processo que introduziu a mulher no mercado de trabalho, o homem é surpreendido pela ruptura da hierarquia doméstica e pelo constante questionamento de sua autoridade. Nesta nova redistribuição igualitária dos papéis masculino e feminino, o homem, como marido e como pai, tem sido o principal alvo de transformação.

Historicamente, até ao fim do século passado, o pai desempenhava essencialmente uma função disciplinadora, segundo códigos frequentemente rígidos e repressivos. O pai exercia o poder na casa, sua autoridade valia tanto para os filhos como para a mulher, que dele dependia economicamente e a quem se submetia de acordo com as regras estabelecidas.

Para Mahler (1993) tais mudanças contribuíram para reduzir o vazio instalado na rede de relações afetivas, o distanciamento entre o homem e os demais membros do núcleo familiar denuncia-se na fragilidade do vínculo estabelecido entre pai e filhos, podendo comprometer o desenvolvimento cognitivo e social, bem como a capacidade de aprendizagem e a integração do indivíduo em comunidade.

Contudo, o papel paterno é essencial, Muza (1998) cita que esse papel seria crucial também para o desenvolvimento dos filhos na entrada da adolescência, quando a maturação genital obriga a criança a definir o seu papel na procriação. Ainda segundo o autor, as crianças que não convivem com o pai teriam problemas de identificação sexual, dificuldades de reconhecer limites e de aprender regras de convivência social.

As referências parentais seriam fundamentais para introduzir as regras, internalizado os valores da sua cultura, sobretudo os da sua família e da sua comunidade, oferecendo a base para o início de outros processos necessários à constituição subjetiva e da vida em sociedade.

Isso mostraria a dificuldade de internalização de um pai simbólico, capaz de representar a instância moral do indivíduo. Tal falta pode se manifestar de diversas maneiras, entre elas uma maior propensão para o envolvimento com a delinquência. Paschall et al. (2003) estudaram os efeitos da ausência paterna e a associação com pares delinquentes entre adolescentes afroamericanos com o agravante do fator socioeconômico precário e evidenciaram que o comportamento delincente estaria mais frequente em famílias com pai ausente, ou ainda, com o simbólico do pai ausente. Esse simbólico, por sua vez, poderia ser representado por alguma figura que reflita autoridade e afeto, como ocorreria com muitas mães que tratam seus filhos exercendo um duplo papel social.

No entanto, alertamos que a ausência da figura concreta do pai não pode ser tomada como determinante no comportamento delincente, nem a sua situação socioeconômica, pois cada caso tem a sua singularidade e as influências de determinado evento dependerá da forma como o sujeito, a partir de sua história, se apropriará das ferramentas de que dispõe. Assim, reconhece-se que a delinquência é um fenômeno com raízes sociais mais profundas.

Quadro 2

REFERÊNCIAS MATERNAS
<p><i>“minha é trabalhadora”, “vive fora de casa”, “ou trabalha ou me educa”, “prefere o meu padrasto do eu”, “sou batalhadora igual a minha mãe”, “minha mãe quando chega é brava demais, já chega estressada do serviço”, “sem pai e nem mãe, pois ela trabalha o dia inteiro pra me sustentar, ninguém me educa não professora”, “fico mais tempo na rua mesmo”.</i></p>

Muito comum ouvirmos o termo “filhos terceirizados”. Mas, o que realmente isso quer dizer e o que isso pode causar? Seriam filhos cujos pais transferem para terceiros a tarefa de cuidar, se preocupar e se responsabilizar por eles. As mães precisariam, deixar os seus filhos sob a responsabilidade de terceiros para a manutenção das necessidades essenciais.

Lana (2009, p.145) reforça: *“Para o resto da vida, a força e a qualidade deste vínculo influenciarão a qualidade de todos os futuros vínculos que serão estabelecidos pelos filhos, com outras pessoas”*. Seus efeitos dependem do vínculo afetivo que se estabelece entre a mãe, pai e os filhos, como primeiro grupo social. Garantiria relações estáveis ou poderia ser a fonte da violência nas relações interpessoais. Segundo esse autor, a família com a qual o indivíduo interage diretamente seria denominada de microsistema. Idealmente, o microsistema familiar seria a maior fonte de segurança, proteção, afeto, bem-estar e apoio. Nele o indivíduo exercita papéis e experimenta situações e sentimentos, dentro dele pode desenvolver o senso de permanência e o de estabilidade emocional.

Segundo Brazelton e Greenspan (2002), o quadro conceitual das necessidades essenciais, no âmbito da promoção da saúde, envolve a apreensão das necessidades em: necessidade de relacionamentos sustentadores contínuos; necessidade de proteção física, segurança e regulamentação; necessidade de experiências que respeitem as diferenças individuais; necessidade de experiências adequadas ao desenvolvimento; necessidade do estabelecimento de limites, organização e expectativas, além da necessidade de comunidades estáveis de continuidade cultural.

Moraes (2001) contudo, aponta que, com um número de mulheres cada vez maior ingressando no mercado de trabalho e conquistando a independência econômica, ocorreram novos arranjos familiares, com significativa mudança nas relações entre homens e mulheres, como a separação entre papéis conjugais e papéis parentais. Nesse sentido, é possível dizer que na vida conjugal os papéis desempenhados pelo homem e pela mulher têm-se confundido cada vez mais e que a configuração familiar tem-se delineado diferentemente da estrutura familiar tradicional. Há algum tempo atrás o pai era o único provedor e mãe era aquela que ficava em casa para cuidar da casa e da criação dos filhos.

Nesse sentido, profundas mudanças ocorreram na sociedade, Osório (2002) aponta que os papéis de homens e mulheres já não se vinculam mais à identidade sexual e sim à condição humana e suas circunstâncias, pois é a partir do processo

socializador que o indivíduo elabora a sua individualidade e subjetividade. Dessa forma os relacionamentos se estabelecem de forma efêmera, insegura e transitória.

Portanto, entende-se que a percepção dessa realidade deve ser analisada sob um enfoque que considere o fenômeno para além de questões individuais, tornando-se fundamental a análise da precariedade do meio social, bem como a maneira que cada indivíduo se apropria subjetivamente do contexto social no qual está inserido.

No grupo focal, foi levantada a questão sobre a violência doméstica e familiar contra as mulheres e observada a percepção dos adolescentes sobre os possíveis motivos da mulher sofrer violência de seu companheiro e sobre os comportamentos característicos desse autor de violência, bem como a realidade social e as histórias singulares que permeiam a violência.

Quadro 3

MOTIVOS DE UM HOMEM AGREDIR UMA MULHER SEGUNDO RELATOS
<i>“... Por ciúmes o homem bate na mulher, medo dela trair no facebook, as mulheres não dão amor ao marido e ainda querem reclamar que apanham? Uma mulher que enfrenta o homem merece apanhar, quando a minha irmã de 12 anos me enfrenta ela apanha, a mulher enche a porra do saco do homem, aí merece né. Tem mulher que é muito chata, elas merecem”. (masculino/17 anos)</i>

Existiria alguma justificativa para a violência? A fala desses adolescentes representa o pensamento de muitos, de que a mulher deve ser punida caso sua conduta esteja fora dos padrões que a sociedade estabelece. Como se a mulher provocasse e “estivesse pedindo para apanhar”, “apanhou porque merecia”.

Szapiro e Feres-Carneiro (2002) afirmam que as mudanças sociais, culturais e políticas ocorridas nas últimas décadas para as mulheres, como a participação na população economicamente ativa nacional, o aumento do contingente de mulheres chefiando as famílias, principalmente nas camadas mais populares, têm contribuído para o deslocamento dos padrões hierárquicos nas relações de gênero, não chegando, entretanto, a superar as assimetrias. Contudo, os discursos provenientes do grupo focal junto aos adolescents, desconhece que a saída da mulher para a vida ativa econômica lhe acarretou independência, já que esse fator não lhe promoveu independência sobre si mesma, sobre seu corpo, sobre a autoridade que teria para nortear as relações afetivas que pudesse constituir. Ao deslize “moral”, ela deve ser punida com violência verbal e física.

Quadro 4

RELATAM HISTÓRIAS PESSOAIS E FAMILIARES

“... Meu padrasto bate na minha mãe só quando eu não estou em casa, meu tio também bate na minha tia, meu amigo bate na namorada dele”. (masculino/17 anos)

“... Meu padrasto estava dando muita porrada na minha mãe, como um homem bate noutro homem, ela ficou sem os dentes da frente e toda cheia de hematomas, entrei na briga e ele também me agrediu. Os vizinhos chamaram a polícia e ele foi preso. Se aproximando a audiência fui convocado, minha mãe pediu que eu mentisse ao juiz, como uma maneira do meu padrasto ser solto. Eu não quis mentir e nem fui a audiência. Ela jogou todas as minhas roupas pra fora de casa e não quer que eu volte”. (masculino/15 anos)

Carneiro & Oliveira (2008) evidenciaram que a violência ocorrida entre os pais pode gerar filhos agressivos e delinquentes, uma vez que a agressão seria aprendida pelas crianças como forma normal de interação entre as pessoas, o que aumenta a probabilidade de esse comportamento ser repetido em suas relações presentes e futuras. Somado a isso, crianças e adolescentes que vivem a violência exercida contra a mulher, podem igualmente sofrer sequelas físicas e psicológicas semelhantes às da própria vítima de agressão, desde a ocorrência de ansiedade, dores de cabeça, úlceras, sentimentos de culpa e depressão até as relacionadas ao processo de desenvolvimento infantil, tais como problemas na fala, dificuldades de aprendizagem e de concentração.

De acordo com Unbehaum-Ridente (1998), podemos observar mudanças nas concepções de família. Uma afirmação de diferentes modelos nas organizações familiares, representando novos arranjos e dinâmicas entre homens e mulheres, pais, mães e filhos (famílias chefiadas por mulheres, família sem filhos, família composta pelo pai e filhos, família recomposta).

Nesse contexto, Carvalho (1998) explica que a relação entre homem e mulher deve ser entendida a partir de um conjunto de valores e práticas culturais e sociais que incluam gênero, classe, etnia e as transformações históricas. Os significados atribuídos ao ser homem ou ser mulher devem ser radicalmente entendidos a partir do contexto histórico e, por vezes, singularizados. Contudo, isso não significaria impedimento de atos violentos contra a mulher e outras formas de violência. O problema que destacamos com as falas do grupo focal é que haveria uma espécie de cultura da violência instalada, permeada no tecido social, eclodindo nas famílias.

Quadro 5

UMA HISTÓRIA MARCADA POR VIOLÊNCIAS

“... Meu avô agredia a minha avó, meu pai agredia a minha mãe. Quando eu tinha 11 anos, meu pai me deu um soco no rosto que saiu até sangue. Quando o meu namorado me bate, eu me corto pra ver o sangue descer, isso me dá uma sensação de alívio”. (feminino/15 anos)

As histórias familiares estão entre os possíveis motivos para as mulheres continuarem em uma relação em que há violência, histórias na qual havia agressão entre os pais ou pessoas próximas a elas, ela mesma ter sido vítima de violência física, negligência ou abuso sexual, entre outros, quando criança ou adolescente (Silva, Coelho, & Caponi, 2007). Desse modo, a violência perpetrada contra a mulher dentro da família, ao repercutir de tal maneira em crianças e adolescentes, pode formar um ciclo contínuo do problema, ou o que se chama de transgeracionalidade da violência, que nada mais é que uma herança transmitida de uma geração a outra com o amparo social e cultural (Narvaz & Koller, 2006).

A disciplina coercitiva caracteriza-se por práticas que utilizam a aplicação direta da força e do poder dos pais (Hoffman, 1975). Tais práticas incluem punição física e privação de privilégios ou ameaças, compelindo a criança a adequar seu comportamento às reações punitivas dos pais. Estas práticas podem provocar emoções intensas, como hostilidade, medo e ansiedade, interferindo na capacidade da criança para ajustar seu comportamento à situação.

Crianças cuja família utiliza práticas disciplinares coercitivas tendem a usar métodos coercitivos na resolução de conflito com seus pares nas relações interpessoais quando inseridos em diferentes contextos, assumindo como padrão de resposta agressiva para alcançar o objetivo idealizado (Hart, Ladd & Burlison, 1990).

Mas, no presente trabalho, o grupo focal demonstrou que o que apontamos anteriormente com o nome de cultura da violência, escapa às influências de famílias que teriam, por mais de uma geração, a coibir comportamentos inadequados de seus filhos por meio de punições violentas. Existiria o que estamos apontando como uma cultura da violência em que a violência contra a mulher seria uma das formas latentes e expoentes.

Quadro 6

A SENSÇÃO DE IMPOTÊNCIA DE UM FILHO AO PRESENCIAR VIOLÊNCIA CONTRA A SUA MÃE E AS CONSEQUÊNCIAS PARA O SEU EMOCIONAL

“... Cresci vendo minha mãe apanhar, eu ia para o banheiro e me cortava, todas as vezes que ele batia na minha mãe, uma vez eu enfiei a faca na perna dele, para proteger a minha mãe, ele é um monstro covarde, tenho raiva dele até hoje.” (masculino/17 anos)

Silva et al. (2007) afirmam que os filhos ao presenciarem violência conjugal/familiar tendem a sofrer sequelas sociais e psicológicas parecidas com as da própria vítima. Além dos casos de filhos que são vítimas diretas das ameaças e agressões verbais e físicas desferidas pelos agressores. Por consequência tem os que se autflagelam, tem os que desejam sair da escola para ficar em casa, protegendo a sua mãe, aqueles que anseiam pela maior idade para sair de casa e os que planejam se vingar matando o agressor.

A violência doméstica é definida por Barcellos (2003) como variadas formas de violência interpessoal (agressão física, abuso psicológico e negligência). Comportando assim, as violências entre pessoas que convivem no ambiente familiar. Já o termo violência intrafamiliar refere-se aos comportamentos violentos entre pessoas com parentesco consanguíneo e/ou afim, podendo acontecer dentro da casa ou fora dela.

Portanto devido à complexidade deste fenômeno em sua constituição e dinâmica. Azevedo (1985) destaca que é preciso sempre levar em consideração as múltiplas determinações, sofrendo o efeito de inúmeras mediações e condicionantes que não se pode ignorar se quisermos compreender a violência contra a mulher em toda sua plenitude.

REFLETINDO A PREPARAÇÃO DE EDUCADORES E A AÇÃO PREVENTIVA À VIOLÊNCIA DE GÊNERO: A inclusão de jovens para o convívio social equilibrado em questão.

Um curso de capacitação para Educadores que atuam no espaço formal, como também para aqueles que atuam no espaço não-formal de Educação é o produto proveniente da pesquisa desenvolvida junto aos jovens adolescents. Na realidade, haveria grande dificuldade em se pensar como preparar educadores para atuarem junto a adolescents em situação de vulnerabilidade social. Um caminho encontrado foi o de capacitá-los no uso de metodologias de Ensino, propiciando a adoção de estratégias para facilitar a aprendizagem em salas de aula nos grupos reflexivos sobre as questões de gênero e violências.

Foi proposto um roteiro de abordagem acerca do problema da violência e, em especial, a violência de gênero, para que, primeiramente, os educadores pudessem, eles próprios, discutirem as questões da violência a partir das experiências que eles possuíam; afinal, antes de serem educadores e atuarem em instituições de Ensino, eles vivem em sociedade e presenciam ou até praticam algum tipo de violência.

A instituição de Ensino, dessa forma, pode se tornar um espaço social

importante na formação dos sujeitos, o que significa que ela teria papel primordial, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos. As estratégias provenientes do uso de metodologias ativas permite, excelente participação dos discentes, estudos de problemas, reflexo de alteridades, isto é, aprende-se a se colocar no lugar do outro e, tornada base de análise dos problemas sociais do cotidiano, ouvindo as demandas dos alunos, observando e acolhendo seus desejos, inquietações e frustrações, pode ser considerada uma excelente metodologia de Ensino que se pretende influenciar na transformação da cultura da violência que ora apontamos.

O que se propicia, com isso, é a internalização que envolve uma série de transformações que colocam a relação do social e do individual. A partir de um intenso processo de interação, pela mediação feita uns com os outros, os indivíduos se apropriam dos objetos culturais, ganhando significado e sentido. Como nos aponta Ausubel (2003) a aprendizagem seria muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento prévio de um aluno, adquirindo significado a partir da associação com a relevância das experiências anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que abordou a violência doméstica e familiar contra a mulher percebeu que esse fenômeno é complexo e multideterminado por razões históricas, sociais, culturais, religiosas, econômicas, familiares e pessoais, em que existem elementos biopsicossociais que devem ser analisados para a sua compreensão. No desenvolvimento da pesquisa os próprios participantes trouxeram a relação direta dos diferentes tipos de violências, como interdependentes entre si, uma forma de violência gerando outras manifestações de violência. A vulnerabilidade social também surgiu fortemente associada à violência, bem como a condição socioeconômica precária, como potencializadora do que resolvemos chamar de cultura da violência.

A pesquisa corrobora a necessidade emergente de problematizar e analisar criticamente os estereótipos, as representações sociais e os papéis desiguais de gênero com o objetivo de desconstruir as crenças e concepções fundamentadas cultural e socialmente. Para desenvolver medidas preventivas contra a violência, por meio de relações mais igualitárias entre as diferentes classes sociais e as relações de gênero. E, a preparação dos educadores é fundamental, já que essas questões não são objeto de estudo e preparação didático-pedagógica nos cursos de licenciatura, como apontam pesquisas sociais, que não resolvemos tartar para não desviarmos o foco de nossa pesquisa.

O que, de fato, pretende-se com essa pesquisa é alertar e auxiliar na elaboração de ações e políticas públicas para a minimização da morbidade e mortalidade causadas pelas violências. Aspectos referentes ao processo de socialização, a subjetividade e a identidade também foram analisados por meio das técnicas de coletas de dados, compreendendo o indivíduo como um agente ativo e que se modifica, estando numa intensa e contínua troca simbólica, que pode propiciar a melhoria dos modos de relação de gênero.

A análise do discurso foi feita a partir do quadro de referência interna dos participantes da pesquisa, com seus significados subjetivos e suas representações sociais, estabelecendo uma relação de respeito e tolerância às diferentes manifestações da condição de ser masculino e feminino, com a oportunidade de rever antigos parâmetros tidos como ideias. Portanto, observa-se a emergência de uma

reavaliação contínua, um trabalho permanente no cotidiano da relação professores-alunos, para o desenvolvimento de medidas preventivas e socioeducativas nas relações interpessoais sem o uso da violência, tendo em vista o conjunto de narrativas desses jovens que demonstram o quanto vivenciam uma cultura de violência e o quanto tendem a naturalizá-la como o único caminho de solução de conflitos.

REFERÊNCIAS

- Ausubel, D.P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge* (2000).
- Azevedo, M. A. (1985). *Mulheres espancadas – a violência denunciada*. São Paulo: Cortez.
- Badinter, Elisabeth (1993). *XY: sobre a identidade masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barcellos, G. H (2003). Atuação das delegacias especializadas da mulher do estado do Espírito Santo. In: CAMACHO, T. (Org.). *Ensaio sobre violência*. Vitória: EDUFES, p. 115-167.
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Pt.2).
- BRASIL. (2005) *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres.
- Brazelton, TB; Greenspan, SI. (2002). *As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver*. Porto Alegre: Artmed. 213p.
- Bronfenbrenner, U. (1996) Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*. 22:723-742.
- Carneiro, A. & Oliveira, S. (2008, outubro). *Violência intrafamiliar baseada em gênero com implicação de risco de vida: mulheres abrigadas na Casa Abrigo Maria Haydeé/Rio Mulher/Rio de Janeiro*. In XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambú, MG.
- Carvalho, M. P. de. (1998) Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: Bruschini, C. & Holanda, H.B. (Orgs.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC - São Paulo: Ed. 34, p. 381- 407.
- Corsa. (19 de Novembro de 2006) *Convivendo com a Diversidade na escola 2 – Proposta de Projeto Básico*. São Paulo.
- Dantas-Berger, S.M.; Giffin, K. (2005) A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.21 n.2, p. 417-425, mar-abr.
- Dor, Joel. (1991). *O pai e sua função em psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Freud, S. (1996). *A dissolução do complexo de Édipo*. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, (J. Salomão, trad., vol. 19, pp. 193-199). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1924).
- Hart, C. H.; Ladd, G. W. & Burlison, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137
- Hoffman, M. L. (1975). Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Lana, Adolfo Paulo Bicalho. (2009). *Centro de Saúde Amigo da Criança*. 6.ed. Belo Horizonte: Coopmed. 8-14-144-145 p.
- Louro, Guacira Lopes. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes,.
- Mahler MS. (1993). *O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação*. Porto Alegre:Artes Médicas;.
- Mayring, P. (2002). *Introdução à pesquisa social qualitativa: uma introdução ao pensar qualitativamente*. 5. ed. Weinheim: Beltz,.
- Moraes MLQ. A estrutura contemporânea da família. In: Comparato MCM, Monteiro DSF, orgs. (2001). *A criança na contemporaneidade e a psicanálise*. Vol. I Família e sociedade: diálogos interdisciplinares São Paulo:Casa do Psicólogo;. p.17-25

- Muza GM. (1998) Da proteção generosa à vítima do vazio. In: Silveira P, ed. *Exercício da paternidade*. Porto Alegre: Artes Médicas. p.143-50.
- Osorio. L. C. (2002). *Casais e famílias: Uma visão contemporânea*. Porto Alegre: Artmed,
- PaschalL, MJ; Ringwalt, CL & Flewelling, RL. (2003). Effects of parenting, father absence, and affiliation with delinquent peers on delinquent behavior among African-American male adolescents. *Adolescence*. 38(149):15-34.
- Ramirez, A. G.; Shepperd, J. (1988).The use of focus group in health research. *Scandinavian Journal of PrimaryHealth Care*, v. 1, suppl., p. 81-90.
- Rogers, C. (1986). *Liberdade de Aprender em Nossa Década*. 2ª. Edição, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Santos S.R. (1999). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica*. J Ped.; 75(6): 401 – 6.
- Setton, M. G. J. (2002 jan./jun) Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116.
- Silva, L. L. da; Coelho, E. B. S., & Caponi, S. N. C. de (2007, jan./ abr.). *Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica*. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 11(21), 93-103.
- Szapiro A M.; Féres-Carneiro T. (2002).Construções do feminino pós anos sessenta: o caso da maternidade como produção independente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.15, n.1, p. 179-188,
- Unbehau-Ridente, S. G. A desigualdade de gênero nas relações parentais: o exemplo da custódia de filhos. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (Orgs.). (1998). *Homens e masculinidade: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Editora 34,. p. 163-184.
- Westphal M. F.; Bógus C. M.& Faria M. M. (1996).*Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil*. Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana, v. 120, n. 6, p. 472-481.

INCLUSÃO E TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE JOVENS COM NEE, NA FINLÂNDIA

Elisabete Flosa¹, Sónia Fernandes²

Resumo

A experiência de Jobshadowing que será aqui relatada ocorreu no âmbito da Formação de Professores do Programa Erasmus+, da Comissão Europeia.

A nossa observação focou-se na Educação Especial, designadamente na inclusão dos alunos com NEE e Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos que beneficiam de um Currículo Específico, na Finlândia. Com o relato desta experiência formativa pretendemos apresentar os resultados obtidos, relativamente a metodologias de ensino-aprendizagem e respostas diversificadas para o encaminhamento profissional destes jovens na comunidade e mercado de trabalho, procurando dar a conhecer essas práticas. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2000; 2016) lembra que a transição para a vida laboral é apenas uma das transições que os jovens têm que fazer no caminho para a vida adulta.

De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, a transição para o emprego afigura-se como parte de um longo processo que cobre todas as fases da vida de um indivíduo e que precisa de ser orientada da forma mais adequada. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016). Por conseguinte, o papel da escola como instituição é primordial na operacionalização de todo o percurso. No processo de transição da escola para o mercado de trabalho, promove-se a capacitação e aquisição de competências sociais necessárias à inclusão familiar e comunitária, proporcionando aos jovens a possibilidade de desenvolverem atividades de cariz prático, em contexto real de trabalho.

A partir de uma cooperação transnacional, no âmbito do Programa Erasmus+, alicerçada na promoção e no incentivo do intercâmbio de conhecimentos e de práticas pedagógicas e de gestão dos diferentes elementos da comunidade escolar, espera-se a discussão e a definição de estratégias conducentes a uma melhoria na qualidade do processo educativo nas escolas do Agrupamento. Por considerarmos um exemplo de boas práticas, parece-nos relevante a experiência que vamos relatar.

Palavras-Chave: Inclusão, Transição para a Vida Pós-Escolar, Colaboração, Mercado de Trabalho, Finlândia.

¹Agrupamento de Escolas Gil Eanes – Lagos, elisabeteflosa@aegileanes.pt.

²Agrupamento de Escolas Gil Eanes – Lagos, scristinafer22@gmail.com.

A TRANSIÇÃO COMO ALAVANCA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA

Luísa Carreira¹, Paula Jorge², Sandra Correia³

Resumo

Os alunos que revelam acentuadas dificuldades em vários domínios de vida decorrentes de défice intelectual e que, por isso, possuem um Currículo Específico Individual (CEI) requerem um ensino mais individualizado que vá ao encontro das suas necessidades específicas. A partir dos quinze anos, estes alunos passam a usufruir de um Plano Individual de Transição (PIT) que lhes proporciona experiências relacionadas com o mundo do trabalho, ajudando-os a definir e a consolidar as suas áreas de interesse vocacional.

Este artigo, enquadrado na temática da Transição para a Vida Pós-escolar, apresenta o caso de um jovem de 17 anos, motivado e ativo, que concluirá, no presente ano letivo, a escolaridade obrigatória. Além de colaborar ativamente em projetos da escola, Eduardo (nome fictício) encontra-se a realizar um estágio de sensibilização em contexto laboral, no âmbito da manutenção de jardins e piscinas, área que correspondeu plenamente aos seus interesses e expectativas.

O sucesso alcançado pelo discente resulta, essencialmente, do trabalho de equipa encetado pelos vários agentes educativos envolvidos no seu processo de transição. A possibilidade de realizar este estágio proporcionou-lhe uma motivação acrescida para continuar na escola e, simultaneamente, tem-lhe facultado conhecimentos e experiências muito úteis para a formulação do seu projeto de vida, aumentando as suas possibilidades de participação na comunidade, particularmente o acesso à integração profissional.

Em suma, este artigo aborda alguns requisitos elementares para o sucesso da transição, constituindo-se como uma partilha de práticas na esfera da promoção da autonomia e do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e laborais de qualidade.

Palavras-chave: Transição para a Vida Pós-escolar, inclusão, trabalho de equipa.

Abstract

Students who show marked difficulties in several life situations resulting from intellectual disability, and thus requiring a Specific Individual Curriculum (SIC), need a more tailored education to his/her specific needs. From the age of fifteen, these students will benefit from an Individual Transition Plan (ITP) which provides them with experience related to the labor market, so as to help them to define and consolidate their areas of vocational interest.

This article, which comes within the framework of Transition to Life After School, presents the case of a motivated and active 17-year-old youth, who will conclude his compulsory schooling this year. In addition to actively participating in school projects, this student (Eduardo, fictitious name) is currently involved in an awareness-raising programme for maintenance of gardens and swimming pools - an area that fully meets his interests and expectations.

The success achieved by the student results, essentially, from the work of several educational agents involved in his process of transition. The opportunity to take part in this work project has increased his motivation to continue in school and, at the same time, it has provided him with very useful knowledge and experience for his future, increasing his chances to take part in the community, particularly regarding access to professional integration.

In short, this article addresses some basic requirements to guarantee success in transition; it shares practices to promote autonomy and the development of quality personal, social and work abilities.

Keywords: Transition to Life After School, inclusion, teamwork.

¹ Agrupamento de Escolas Eng.º Duarte Pacheco (Portugal), luisacarreira@aedpacheco.edu.pt

² Agrupamento de Escolas Eng.º Duarte Pacheco (Portugal), paulajorge@aedpacheco.edu.pt

³ Agrupamento de Escolas Eng.º Duarte Pacheco (Portugal), sandracorreia@aedpacheco.edu.pt

INTRODUÇÃO

No contexto específico da educação, o vocábulo “inclusão” pressupõe, à partida, e por princípio, a rejeição do termo “exclusão”, seja ela presencial ou académica, de qualquer criança ou jovem da comunidade escolar. Destarte, segundo Rodrigues (2006), a escola que tenciona perseguir uma política de educação inclusiva deverá desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem “o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado” (p. 2), pois só assim se conseguirá atingir, sem discriminação, a qualidade académica e sociocultural.

Uma educação verdadeiramente inclusiva valoriza a diferença, constrói-se sob a égide do trabalho de equipa e assume a diversidade como um eixo norteador e fundamental da ação educativa. Nesta linha de ação, os atores educativos intervenientes no processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com défice intelectual, particularmente os docentes de Educação Especial (EE) e os de ensino regular, contribuem para a dinamização de um currículo personalizado que, por um lado, promove e potencia o sucesso do percurso delineado e, por outro lado, flexibiliza e diferencia as respostas educativas e as estratégias mobilizadas.

A Agência Europeia (European Agency for Development in Special Needs Education), no que toca à temática da transição para a vida pós-escolar de jovens com deficiência intelectual, assume que estes requerem uma orientação específica, a qual, em rigor, abarca todas as fases da vida. Trata-se de um processo contínuo que assume importância relevante em momentos críticos como, por exemplo, a entrada no jardim-de-infância, a mudança de ciclo de ensino e o término da escolaridade obrigatória. Os propósitos fundamentais de um processo de transição bem conseguido compreendem uma vida de qualidade para todos e, simultaneamente, igualmente para todos, uma adequada integração no mundo laboral (2006). Assim sendo, cabe à escola, enquanto organização aprendente e reformadora, contribuir para o desenvolvimento apropriado deste processo (Fullan, 2000).

Como refere Correia (2015), “os alunos que constituem o grupo-alvo de EE, designadamente aqueles a quem se aplica a medida mais restritiva da EE, ou seja, o CEI, carecem de uma motivação que tenha como pedras basilares o interesse e as expectativas dos próprios e das suas famílias” (p. 133). Neste sentido, cinco anos de trabalho em equipa, em que se cruzaram olhares múltiplos e complementares, em que foram tidos em conta os gostos, as prioridades e as expectativas de Eduardo e da sua família, viabilizaram a rentabilização de recursos e o alcance da resposta vocacional almejada: a construção de um projeto de vida que corresponde inteiramente àquilo que o jovem ambicionava.

METODOLOGIA

O presente artigo não resulta de uma investigação académica, mas sim de uma reflexão sobre a prática letiva junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Apesar disso, poder-se-á considerar que estamos perante um estudo de caso, uma vez que se trata do estudo exaustivo de uma entidade educativa única e de características bem individualizadas (Sabariego, Massot & Dorio, 2014).

Como constata Sabariego et al. (2014), “En educación, un aula puede considerarse un caso, igual que una determinada forma de intervenir del profesorado, un programa de enseñanza, un alumno autista” (p. 311). Embora esta metodologia possa incluir estudos de um só caso ou de múltiplos casos, o seu propósito principal é compreender a particularidade do caso estudado. Ora, quando trabalhamos na transição para a vida pós-escolar, somos levados a recolher informação junto dos distintos agentes educativos, nomeadamente através de entrevistas semiestruturadas aos pais e ao próprio aluno, que nos permita planificar uma intervenção adequada à especificidade de cada caso.

O estudo de caso, de acordo com Yin (2015), pode ser considerado exploratório, descritivo ou explicativo, consoante os objetivos que o norteiam. Como pretendemos apresentar um caso singular, a tipologia em que se insere é a descritiva. Ao longo do tempo, reúnem-se documentos, informações, descrições e relatórios compreensivos e qualitativos que facilitam a compreensão profunda e global do caso estudado. São apresentadas várias perspetivas sobre o objeto de estudo (Stake, 2009), o que se coaduna perfeitamente com o que acontece num PIT, ou seja, são apresentados os pontos de vista do jovem, da família e da equipa de orientação.

Em síntese, a apresentação do caso de Eduardo assume-se como uma partilha de práticas alicerçada na observação participante, com recurso a notas de campo, e numa intervenção planificada em função do surgimento de novos dados. Esta perspetiva holística facilita a construção de programas e de planos, em que a flexibilidade e o trabalho de equipa são palavras de ordem.

TRANSIÇÃO: DO CONCEITO À PLANIFICAÇÃO

O conceito de transição para a vida pós-escolar, também mencionado como transição para a vida ativa ou para a vida adulta ou, ainda, como transição da escola para o emprego, surge explanado em documentos nacionais e internacionais, com definições um tanto distintas. Não obstante, todas elas contêm seis aspetos-chave: o processo de transição deve ser apoiado politicamente, sobretudo através de legislação específica; as escolhas pessoais dos jovens devem ser respeitadas e a sua participação deve ser acautelada; o plano individual deve resultar do consenso da equipa (aluno, família, professores e técnicos); a transição carece da implementação de um programa educativo individual que contemple as áreas fortes dos alunos, os progressos e os fatores ambientais a mobilizar em contexto escolar; a transição implica o envolvimento e a cooperação de todos os agentes educativos; é preciso estabelecer protocolos entre as escolas e as empresas/instituições da comunidade, ou seja, com o mercado de trabalho; a transição integra um extenso e intrincado processo de preparação do jovem para a entrada na vida adulta (Soriano, 2006).

A "Preparação para a Vida Adulta" surge, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como uma área prioritária, cujo enfoque deve versar o apoio sistemático à formação nas áreas de interesse vocacional dos jovens, a promoção da sua autonomia pessoal, o treino de competências sociais e a realização de experiências em contexto laboral. Paralelamente, cabe à escola contribuir para o desenvolvimento pleno do seu potencial cognitivo, isto é, sempre que possível, apresentar-lhes desafios interessantes que agucem os seus desejos de independência económica. Pretende-se, assim, que estes jovens se tornem membros independentes e ativos nas respetivas

comunidades, que tenham acesso ao treino vocacional, que sejam capazes de escolher o que consideram mais adequado às suas necessidades, desejos e expectativas e, ainda, que tracem objetivos exequíveis e realistas, porquanto essa é a única forma de promover uma transição eficaz da escola para a vida ativa.

Na perspectiva de Genelioux (2005):

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. (p. 209)

A transição, por referência ao International Labour Office (1998), é entendida como um processo de orientação fundamental para a integração social, um processo que acarreta alterações de estatuto e de papel: o estudante passa a ser formando; o formando, se tudo correr bem, passa a ser um trabalhador; a dependência dá lugar à independência; os relacionamentos, as rotinas e a autoimagem alteram-se positivamente. Por conseguinte, os jovens devem definir metas e objetivos, baseados nas suas necessidades, preferências e interesses, resgatando o direito à participação efetiva na sociedade e ao ajustamento multidimensional após o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Para levar a cabo uma empreitada desta natureza, é necessário organizar propostas de formação flexíveis, que envolvam experiências laborais em distintos contextos (numa fase prévia), promover incentivos (in)formais para as empresas que pretendam integrar nos seus quadros, após o término da escolaridade obrigatória, jovens com deficiência (reduções e incentivos fiscais, reconhecimento e valorização social, etc.), estreitar o relacionamento com as empresas e/ou instituições e criar uma rede informal de contactos que agilize todo o processo, facilitando a efetiva transição da escola para o mundo laboral.

Como já referimos acima, a transição constitui um processo contínuo de acomodação, em que estão em jogo distintos fatores, nomeadamente a motivação, o interesse, a influência da família e a planificação de um programa ajustado a cada indivíduo, entre outros. Como tal, implica mudanças contínuas nos relacionamentos interpessoais, nos hábitos de vida e no autoconceito, fortalecendo o direito à autodeterminação e o direito de controlar o próprio destino. Para alcançar os seus propósitos, particularmente no que se refere à educação, é suposto que os alunos adquiram, e mantenham na vida pós-escolar, a capacidade de tomar decisões, de planear atividades futuras e de recorrer a serviços existentes na comunidade (Crockett & Hardman, 2010).

Nesta linha de atuação, numa abordagem consentânea com os princípios da autodeterminação, os currículos individuais contemplam, além de áreas académicas funcionais, competências pessoais, sociais e profissionais (Costa et al., 2004), preparando os alunos para uma adequada inserção na vida pós-escolar. A planificação da intervenção tem por base o conhecimento global do aluno, bem como sucessivas avaliações de atividades e de ambientes, centra-se na sua pessoa, no delineamento de estratégias diferenciadas conducentes à autonomização e à participação social e, idealmente, deverá resultar numa transição eficaz e natural para a vida adulta/ativa.

Dando corpo à planificação da intervenção na esfera da transição, o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, veio introduzir na legislação, pela primeira vez, a figura do Plano Individual de Transição (PIT), enquanto instrumento fundamental de inclusão/participação. Mais tarde, em 2012, a Portaria n.º 275-A veio reforçar, através da definição de uma matriz curricular estruturante, a necessidade de se implementarem os PIT e de se organizarem respostas educativas adequadas, sobretudo no que concerne aos recursos humanos especializados e às parcerias a estabelecer. Esta portaria foi, posteriormente, revogada, dando lugar à Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, atualmente em vigor.

A nova portaria, consequência direta do prolongamento da escolaridade obrigatória para doze anos, aplica-se, nos três anos que a antecedem, aos alunos com PIT e pressupõe a atualização e o reordenamento de recursos, assim como uma cuidada articulação da escola com estruturas da comunidade. Esta articulação entre estruturas, serviços, empresas e autarquias revela-se determinante para o sucesso da transição, já que assume como preocupação fundamental a preparação dos jovens para uma vida com qualidade, proporcionando-lhes formação nas suas áreas de interesse vocacional (comunicação, experiências pontuais e estágios em situações reais de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade).

A inclusão, nos currículos, de programas específicos de transição e de treino vocacional que preparem os jovens para serem membros independentes e ativos das respetivas comunidades representa, seguramente, um avanço na educação inclusiva. Antes de mais, os PIT pressupõem um verdadeiro trabalho de equipa, em que há corresponsabilização de todos os seus membros, divisão de tarefas, decisões partilhadas e flexibilidade na gestão e na organização das respostas educativas; depois, os PIT implicam novos formatos de intervenção, isto é, conjuntos coordenados e interligados de atividades delineadas em função de cada caso particular, visando, em todos os momentos, a igualdade de oportunidades, o acesso e o apoio à transição da escola para as tarefas/atividades pós-escolares; por fim, ao assumir uma responsabilidade direta na planificação da transição, a escola contribui significativamente para a construção dos projetos de vida dos jovens que a frequentam (Alves, 2009).

O trabalho de equipa

Uma adequada transição da escola para a vida pós-escolar envolve, naturalmente, os seguintes atores educativos: o jovem, protagonista de todo o processo, os pais, o diretor de turma, o docente de EE e o psicólogo educacional (equipa restrita). Esta equipa de orientação, numa fase inicial, define objetivos e metas para o futuro do jovem a médio prazo, considerando a sua situação familiar e escolar específica, as suas motivações, os seus interesses e desejos e, ainda, as suas capacidades. Torna-se também necessário perceber quais são as expectativas do aluno, e da respetiva família, para, caso sejam irrealistas, se empreender um diálogo franco e assertivo com vista à adequação das mesmas às suas reais potencialidades e aptidões.

De cada vez que se reúne a equipa de orientação, surge um plano de ação e, se tiver havido uma reunião anterior, avalia-se o que foi feito, traçando-se sempre novos objetivos (académicos, vocacionais e de autonomia pessoal e social). O sucesso de

cada plano de ação determina a planificação do seguinte, existindo sempre um encadeamento lógico e sequencial entre os vários momentos do processo.

Cada elemento da equipa tem tarefas específicas, quer no âmbito da recolha de informação/avaliação quer na esfera da intervenção educativa. Assim, cabe ao psicólogo efetuar o despiste vocacional; o docente de EE tem a incumbência de reforçar a autonomia e as competências específicas nas áreas académicas funcionais (leitura, escrita e cálculo); ao diretor de turma, conjuntamente com o docente de EE, cabe desenvolver um trabalho de parceria e de complementaridade com os restantes docentes do conselho de turma, designadamente através da promoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de metodologias de ensino individualizado e da aplicação de condições especiais de avaliação (por exemplo, a organização de um portfólio de atividades, com fotografias ilustrativas); dos pais, detentores de um manancial de informação inesgotável sobre os seus educandos, espera-se um envolvimento ativo em todas as fases do processo, sobretudo na atribuição de tarefas caseiras, com especial enfoque no reforço positivo e no elogio do esforço (Vierow, Rein, King, Schultz & Hinze, 1994).

Numa fase mais avançada do processo de transição, constitui-se uma equipa alargada que pode incluir, entre outros elementos, entidades empregadoras, membros de instituições da comunidade, técnicos dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), um representante da direção da escola ou do agrupamento, assistentes operacionais, orientadores de estágio e outros docentes responsáveis por projetos ou clubes frequentados pelo jovem.

Caracterização do jovem

Eduardo entrou para o Jardim de Infância com cinco anos. Nesta fase, o aluno é caracterizado como sendo “um doce de criança”, muito cumpridor, calmo, obediente, demonstrando um comportamento exemplar, tanto na sala de aula como no recreio e em visitas de estudo. No entanto, logo nesta etapa precoce, revelou imaturidade ao nível do desenvolvimento pessoal e social, na área da expressão e comunicação, bem como na área do conhecimento. Embora se tenha mostrado uma criança colaborante, necessitava, muitas vezes, do apoio individualizado para realizar as atividades propostas.

Percorrendo todo o seu processo individual, desde o pré-escolar até à atualidade, sobressai um conjunto de características que são comuns às várias apreciações realizadas pelos diferentes intervenientes na sua escolarização. Por um lado, Eduardo é apresentado como uma criança empenhada, dedicada, entusiasta, cordial, bem-comportada, trabalhadora, motivada, educada, assídua, pontual, meiga e que demonstra interesse em aprender. Por outro lado, são recorrentes as referências às suas dificuldades de compreensão e expressão oral e escrita, em lidar com o *stress*, em realizar tarefas de forma independente, em suma, em conseguir acompanhar os seus pares nas aprendizagens de caráter cognitivo.

Eduardo integrou a EE no ano letivo de 2006/2007, tendo sido, no ano seguinte, avaliado por referência CIF-CJ, passando a beneficiar das alíneas a) e d) do DL n.º 3/2008, Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação, respetivamente. Estas medidas revelaram-se insuficientes e, após algumas retenções, por não ter desenvolvido as competências requeridas para o ano/ciclo em que se encontrava, o aluno iniciou um percurso descendente, marcado por alguma desmotivação face às aprendizagens de carácter mais académico.

No ano letivo de 2015/2016, já no 3.º ciclo, foi novamente reavaliado por referência à CIF-CJ, tendo-lhe sido aplicada a medida e) do DL n.º 3 de 2008, o CEI. Com esta medida, o conselho de turma orientou o currículo para competências de carácter prático, referindo como indispensável adequar os conteúdos, considerando o desenvolvimento da linguagem oral e de competências sociais como abordagens primordiais. A perspetiva prática do CEI prende-se com a necessidade de preparação do aluno para uma atividade profissional e isso foi tido em conta, quer na elaboração do horário, quer na decisão dos conteúdos a abordar, dos objetivos específicos a atingir e das estratégias a desenvolver, adequando-os ao perfil do aluno, partindo das suas necessidades individuais e futuras. Assim, constituiu-se um documento articulado entre os docentes das várias disciplinas, a docente de EE e a Psicóloga Educacional.

O CEI teve em conta o conhecimento do aluno, o seu contexto familiar e social e o que lhe poderá vir a ser mais útil em futuros contextos profissionais. O entusiasmo face à transição para a vida pós-escolar tem estado presente nos últimos meses.

Os pais mostraram-se sempre atentos e disponíveis para o ajudar, colaborando ativamente com os restantes atores educativos envolvidos no seu processo de ensino/aprendizagem. Trata-se de uma família bem estruturada, preocupada com a sua educação e o seu bem-estar, que o apoia incondicionalmente, procurando ir ao encontro das suas necessidades específicas.

Área académica

Eduardo revela um défice nas funções intelectuais que se traduz em dificuldades continuadas na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, sobretudo na leitura, na escrita e no cálculo. Em termos funcionais, o jovem já é capaz de: ler e compreender distintos materiais escritos (panfletos, formulários e cardápios); escrever cartas, mails, fazer o seu Curriculum Vitae; compreender os algoritmos das quatro operações e efetuar cálculos mentais simples. Além disso, tem aprimorado os seus conhecimentos de cultura geral (arte, cinema, música e história), conhece a sinalética (sinalização rodoviária) e o código da estrada, utiliza computadores, *tablets*, *smartphones* e outros dispositivos eletrónicos e melhorou as suas competências na língua inglesa, sendo já capaz de a usar em contexto funcional.

Área vocacional

Eduardo mostrou-se, ao longo do seu percurso escolar, vocacionado para tarefas rotineiras, sobretudo as que estão relacionadas com atividades ao ar livre, como é o caso da jardinagem. O facto de a própria família ter uma atividade ligada à jardinagem e manutenção de piscinas contribuiu para que Eduardo adquirisse alguma familiaridade com a referida área, mostrando já possuir alguns conhecimentos neste âmbito e dominando alguns conceitos e procedimentos. No ano letivo de 2015/2016, a escola

que o aluno frequenta iniciou um projeto de Hortas Biológicas, no qual o jovem foi convidado a participar. Tem tido um papel ativo no desenvolvimento deste projeto, tendo sido consignados no seu horário dois tempos semanais de hortofloricultura. Eduardo tem mostrado interesse e gosto por esta atividade, colaborando de forma empenhada em todas as propostas que os professores responsáveis pelo projeto lhe têm apresentado.

Autonomia pessoal e social

Atualmente, Eduardo é capaz de comunicar com autonomia e clareza (oralmente e por escrito, recorrendo também a dispositivos móveis); sabe usar o dinheiro; consegue ver as horas em relógios analógicos e domina com mestria as ferramentas do Office, bem como o Google Earth e o Google Chrome, por exemplo.

O aluno tem um relacionamento cordial com os adultos. É cumpridor das tarefas que lhe são confiadas e demonstra já alguma responsabilidade relativamente à realização das mesmas. É acarinhado pelos colegas, que o apoiam e interagem com ele, quer no contexto de sala de aula, quer no espaço exterior.

O ESTÁGIO DE SENSIBILIZAÇÃO

O estágio de sensibilização, fase importante do processo de transição, tem como objetivo proporcionar ao aluno competências específicas relacionadas com a sua vida futura, no sentido de o ajudar a aprimorar as competências funcionais em contexto laboral. Este estágio terá a duração provável de um ano, já que este espaço de tempo coincide com a conclusão do 3.º ciclo do Ensino Básico (o discente completará 18 anos em setembro de 2017).

O estágio é realizado em três moradias unifamiliares com piscina e terrenos agrícolas. Eduardo desempenha funções de jardineiro e tratador de piscinas. Pretende-se preparar o jovem para a sua transição para a vida pós-escolar, a qual passa pela integração em contexto laboral através da definição e da consolidação de interesses vocacionais, bem como da aquisição de conhecimentos de ordem prática e técnica sobre tarefas, rotinas e outras exigências do quotidiano de um jardineiro/tratador de piscinas. O jovem irá realizar tarefas na área da hortifruticultura, viticultura, jardinagem e manutenção de piscinas. Algumas atividades ligadas à hortifruticultura estão também a ser desenvolvidas nas hortas biológicas do estabelecimento escolar, onde o aluno adquire noções de agricultura biológica, permacultura, polinização e biopesticidas. Começa a identificar diferentes tipos de solos, distinguindo-os em solos pobres e solos férteis. Aprende processos de enriquecimento do solo, a preservar as espécies vegetais e animais essenciais na agricultura sustentável e a distinguir vegetais de outono, inverno, primavera e verão, bem como a identificar plantas companheiras e a sua função.

Todas estas atividades têm contribuído para que Eduardo se sinta motivado nesta nova etapa do seu percurso escolar. A sua autoestima melhorou e sente agora que é capaz de realizar as tarefas propostas com êxito. Por sua vez, a família está mais confiante quanto ao percurso do jovem, acompanhando com interesse o desenvolvimento desta fase da vida.

AVALIAÇÃO

A forma como organizamos a avaliação pode motivar ou desmotivar os alunos, pode constituir um elemento importante para superar obstáculos, ou ser ela mesma mais um obstáculo a superar; pode ajudar os alunos a compreender as suas limitações e a tentar ultrapassá-las ou pode ser uma forte causa de desmotivação. Se isto é verdade para todo e qualquer aluno, mais se torna evidente em alunos com necessidades educativas especiais. Por isso, há que encontrar formas de promover o sucesso educativo de todos, sem exceção, permitindo a sua integração plena e digna na sociedade. Como refere Fernandes (2008):

A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula. (pp. 62-63)

A avaliação de Eduardo foi concebida a partir de um efetivo conhecimento do aluno e das suas dificuldades e tendo em conta as fragilidades a ultrapassar. O Conselho de Turma participou na construção do CEI, delineando os planos de avaliação das aprendizagens, com identificação dos suportes a mobilizar nessa avaliação, privilegiando uma avaliação descritiva consubstanciada na observação direta dos comportamentos e das atitudes do aluno (o interesse, a atenção, a participação, o espírito de iniciativa, a assiduidade e o esforço demonstrados na realização das tarefas). Outro instrumento de avaliação considerado foi a organização de um portfólio de atividades, com fotografias ilustrativas.

No que respeita às atividades práticas, previu-se a recolha de informação junto das docentes responsáveis pelas hortas pedagógicas, do orientador de estágio e do próprio aluno (entrevistas semiestruturadas), bem como a elaboração de um relatório circunstanciado de avaliação, pela docente de EE e pela diretora de turma, no final do ano letivo, e a realização de sínteses avaliativas intermédias.

REFLETINDO SOBRE A TRANSIÇÃO: DO SONHO À REALIDADE

A nossa reflexão começa, indubitavelmente, com o reconhecimento da importância do trabalho de equipa no processo de Transição para a Vida Pós-Escolar. Este tipo de trabalho reforça-se no quotidiano, no fortalecimento de redes comunitárias de suporte, nas dinâmicas que se vão estabelecendo, no respeito e na confiança que, pouco a pouco, se instalam (nos jovens e nas famílias), na capacidade de resolver os problemas que vão surgindo e, acima de tudo, no diálogo franco e esclarecedor. Neste contexto facilitador, a transição acontece, assumindo diferentes matizes ao sabor dos interesses, dos gostos, das expectativas, das experiências e dos sonhos dos seus protagonistas.

O início de qualquer processo de transição assemelha-se, em muitos aspetos, aos preparativos para uma longa viagem. Com efeito, se o viajante não souber para onde vai, dificilmente saberá o que levar (Vierow et al., 1994). É preciso, portanto, que os elementos da equipa de orientação partilhem uma visão do futuro, que construam

um projeto sustentável, que trabalhem para os mesmos objetivos, no fundo, que procurem ajudar os jovens a trilhar o seu percurso de vida, apoiando-os em todas as fases, respondendo a todas as dúvidas e privilegiando sempre os seus desejos, sonhos e expectativas. A tríade escola-família-comunidade pode e deve constituir-se como uma alavanca para a construção de projetos de vida, projetos que dignificam não apenas os destinatários mas também os que neles se envolvem veementemente, já que:

O fim último de qualquer sociedade é aumentar a qualidade de vida dos seus cidadãos de forma sustentada, sem excluídos nem desfavorecidos, permitindo o seu desenvolvimento, liberdade, segurança e realização pessoal. É criar, no fundo, as condições para a realização da sua felicidade. (Carrapatoso, 2010, p. 25, sublinhado nosso)

Na mesma linha de pensamento, subscrevemos a posição de Colôa (2014), quando afirma: “É inegável que, até por uma questão de dignidade humana, a relação pessoa-trabalho ocupa um lugar central no projeto de vida de qualquer pessoa” (p. 9). É, pois, expectável, desejável e comumente aceite que os jovens com necessidades educativas especiais desenvolvam a autodeterminação e o autoconhecimento, pilares da construção da sua individualidade, do seu direito ao exercício da cidadania responsável, da tomada de decisões informadas, em suma, da realização dos seus sonhos e da edificação dos seus projetos de vida.

No caso do jovem que deu origem ao presente artigo, o sucesso do processo de transição, patente na promessa de um emprego e do pagamento da carta de condução, após a conclusão da escolaridade obrigatória, representa um incentivo para a planificação de novas intervenções, em diferentes áreas e distintos contextos laborais e comunitários. A multidimensionalidade da transição, traduzida na pluralidade de ações conjuntas e no respeito pela individualidade dos jovens, ganha expressão no alargamento das respostas coordenadas e no aumento da participação dos mesmos na comunidade em que estão inseridos. Por vezes, os sonhos tornam-se realidade...

REFERÊNCIAS

- Alves, M. (2009). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE: perspetivas sobre duas realidades escolares*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Carrapatoso, A. (2010). *Desatar o nó: reflexões e propostas para Portugal*. Coleção Livros d' hoje. Alfragide: Publicações D. Quixote.
- Colôa, J. (2014). A Vida Pós-escolar: necessita-se livre trânsito. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/244591468914345/>
- Correia, S. (2015). Pelos trilhos da transição – “Projeto de intervenção no âmbito da Transição para a Vida Pós-escolar”. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coord.), *Livro de Atas, I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas* (pp 141-143). Faro: Universidade do Algarve.
- Costa, A., Pinto, A., Gomes, F., Pereira, F., Leitão, F., Pinto, J., et al. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Crockett, M., & Hardman, M. (2010). Expected Outcomes and Emerging Values. In J. McDonnell, & M. Hardman, *Successful Transition Programs - Pathways for Students with Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 25-42). California: SAGE Publications.

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2002). *Transition from School to Employment: Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *Planos Individuais de Transição, Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fullan, M. (2000). *Escola como Organização Aprendizante*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- International Labour Office (1998). *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office.
- Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. *Diário da República n.º 176/2012 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho. *Diário da República n.º 133/2015 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2014). Métodos de Investigación Cualitativa. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de La Investigación Educativa* (4.ª ed.) (pp. 293-328). Madrid: Editorial La Muralla.
- Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Stake, R. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vierow, D., Rein, T., King, Z., Schultz, V., & Hinze, M. (1994). *Making the Transition Team Work. Improving the transition of Minnesota youth with disabilities: A team planning process*. Minnesota: Department of Education.
- Yin, R. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (5.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ACESSIBILIDADE PARA TODOS NO ESPAÇO URBANO E NOS TRANSPORTES. UMA CONDIÇÃO PARA UMA VIDA INDEPENDENTE E QUALIDADE DE VIDA

Manuela Pires Rosa¹, Fábio Cavaco Gil²

Resumo

Uma sociedade baseada na igualdade de direitos humanos tem de garantir aos seus cidadãos condições para terem autodeterminação, fornecendo os meios adequados para uma vida social e económica ativa. Neste âmbito, a acessibilidade universal a espaços, serviços e produtos surge como uma condição essencial para se ter autonomia.

Desta forma, a construção de sociedades inclusivas requer que na conceção e reabilitação dos espaços urbanos e edificados, dos sistemas de transporte e de comunicação se atenda ao conceito e aos princípios do *Design* Universal.

Pretende-se com a presente comunicação apresentar os atributos da acessibilidade universal nos espaços urbanos e nos transportes que contribuem para potenciar a vida independente dos cidadãos e a sua qualidade de vida.

Palavras-Chave: acessibilidade para todos; meio edificado; transportes; vida independente.

INTRODUÇÃO

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) adotou o modelo social/ecológico do funcionamento humano, assumindo que a incapacidade está intrinsecamente relacionada com a interação entre as características das pessoas e as barreiras comportamentais e/ou ambientais que existem na sociedade e que interferem na sua inclusão e participação.

A pessoa com deficiência ou incapacidade, apta para ter uma vida independente, aspira a dirigir a sua própria vida, num processo de autodeterminação.

O conceito de “autodeterminação” corresponde ao direito da pessoa com deficiência de assumir o controlo da sua vida e poder fazer escolhas, saber reivindicar, tomar decisões, desenvolver autoconhecimento, autonomia e independência (Nirje, 1972).

O processo de autodeterminação está dependente do desenvolvimento do indivíduo, mas, também, da sua interação com o meio envolvente.

Esta ênfase nos fatores ambientais externos à pessoa determina que o meio edificado tem de ser dimensionado considerando os conceitos de “equidade social” e de “inclusão social” que estão associados a valores de justiça e solidariedade, à igualdade de oportunidades no acesso a bens e serviços, no acesso à cidade e à informação, a formas alternativas de comunicação e à participação de todos na tomada de decisões e nos processos de governança. Assim, a garantia de acessibilidade universal aos recursos básicos de uma sociedade é fundamental para o exercício de direitos e deveres em condições de igualdade.

¹ Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações da Universidade do Algarve, mmrosa@ualg.pt

² Consultor em Acessibilidade Universal

A promoção de uma mobilidade inclusiva prioriza a acessibilidade aos espaços públicos ou de uso coletivo, aos produtos e equipamentos coletivos, aos serviços públicos e privados (incluindo os transportes), às tecnologias de comunicação e de informação.

Uma cidade acessível considera a cidadania e a qualificação dos espaços urbanos, procurando incluir todos, independentemente das suas aptidões físicas, mentais ou psicológicas, valorizando a própria cidade e tornando-a mais confortável, sustentável e competitiva.

As cidades que tem desenvolvido as suas bases nestes moldes têm vindo, justamente, a evidenciar a possibilidade de uma vida independente e a fomentar processos de autodeterminação por parte de muitas pessoas com deficiência.

Pretende-se com a presente comunicação apresentar os atributos da acessibilidade universal nos espaços urbanos e nos transportes que contribuem para potenciar a vida independente dos cidadãos e a sua qualidade de vida.

CONCEITO E PRINCÍPIOS DO DESIGN UNIVERSAL

Em 1978, Elaine Ostroff e Cora Beth Abe fundaram o Centro de Adaptação de Ambientes (Adaptive Environments Centre), em Boston, e rejeitaram a divisão da população humana em pessoas sãs e deficientes, impondo-se a inclusividade e a necessidade da participação de todas as pessoas no desenvolvimento (Coleman *et al.*, 2003).

Em 1985, um arquiteto que usava cadeira de rodas, de nome Ron Mace, começou ativamente a promover o conceito que denominou “universal design” referindo que não se pretendia encontrar soluções especializadas e estigmatizantes para as pessoas com deficiência, mas sim, um tratamento igual para todos, um design para a maioria das pessoas desde as crianças até aos idosos. Em 1989 estabeleceu um Centro de Acesso à Habitação (Center for Accessible Housing) na Faculdade de Design da Universidade Estadual da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América, mais tarde denominado Centro de Design Universal (The Center for Universal Design).

O conceito de “*Design Universal*” traduz “o *design* de produtos e de meios físicos a utilizar por todas as pessoas, até ao limite máximo possível, sem necessidade de se recorrer a adaptações ou a *design* especializado” (Center for Universal Design, 1997). A sua implementação visa simplificar a vida a todos, fazendo com que os produtos, as comunicações e o meio edificado sejam mais utilizáveis por um número cada vez maior de pessoas, a um preço baixo e sem custos adicionais. Em consequência, atende às pessoas de todas as idades, estaturas e capacidades, ou seja, todo o cidadão desfruta da sua implementação, toda a sociedade beneficia das soluções físicas encontradas para os edifícios e áreas públicas, nos meios de comunicação ou mesmo, nos produtos como mobiliário urbano, mobília ou utensílios domésticos.

Também na década de oitenta do século XX, o Conselho da Europa cria o Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência que teve por finalidade promover uma política coerente para a inclusão das pessoas com deficiência. Sob a dependência deste, atua um grupo de peritos sobre acessibilidade, formado em 1987, para estudar as maneiras de melhorar a acessibilidade integral do meio edificado.

É neste contexto que surge 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

Acessibility). 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” (Aragall *et al.*, 2003).

Este documento passa a constituir uma referência para a normalização do conceito de “acessibilidade” na Europa, tendo sido destinado aos decisores políticos, legisladores, avaliadores de normas e organizações de consumidores. Neste documento considera-se que a base fundamental da filosofia europeia para a acessibilidade é o reconhecimento, a aceitação e a promoção - em todos os níveis da sociedade - dos direitos de todos os seres humanos, incluindo as pessoas com limitações de atividade, num contexto assegurado de altos padrões de saúde, de segurança, de conforto e de proteção ambiental. Encara-se a acessibilidade como um atributo essencial no ambiente construído sustentável e defende-se que o conceito europeu de acessibilidade tem como objetivo a provisão de ambientes que deverão ser adequados, seguros e agradáveis de usar por todas as pessoas, incluindo os cidadãos com deficiência, promovendo a igualdade na utilização do meio edificado.

Paralelamente é apresentado um conjunto de princípios do Desenho Universal apresentado pelo Centro para o Desenho Universal da Universidade Estadual da Carolina do Norte, Estados Unidos da América:

- Princípio 1: uso equitativo – pode ser utilizado por pessoas com diversas aptidões: providencia o mesmo tipo de meios de uso para todos os usuários (idêntico sempre que possível e equivalente quando não o for);

- Princípio 2: Flexibilidade no uso - pode acomodar-se a um amplo leque de aptidões e preferências individuais;

- Princípio 3: simples e intuitivo - o uso é simples de entender, sem importar a experiência, o conhecimento, a linguagem, nem o nível de concentração do usuário;

- Princípio 4: informação perceptível – comunica a informação necessária ao usuário, não obstante as condições ambientais ou as aptidões sensoriais do usuário;

- Princípio 5: tolerância ao erro - minimiza os riscos e as consequências adversas dos acidentes ou ações não intencionadas;

- Princípio 6: baixo esforço físico - pode ser usado eficientemente, confortavelmente e com um mínimo de esforço físico.

- Princípio 7: dimensão e espaço de alcance e uso - permite um espaço e dimensão adequada para alcance, uso e manipulação sem importar o tamanho, postura ou mobilidade do usuário. (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 numa sociedade inclusiva.

ACESSIBILIDADE NO ESPAÇO PÚBLICO OU DE USO COLETIVO

Os espaços públicos ou de uso coletivo integram percursos pedonais que têm de ser dimensionados de acordo com os princípios do *Design* Universal para serem usufruídos por todo o cidadão.

Os percursos pedonais detêm um conjunto de infraestruturas que pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento social, económico e cultural das populações para o qual estas são servidas. Nesse sentido são necessários meios adequados para satisfazer da melhor forma essa circulação, garantindo aos seus utilizadores acessibilidade, segurança, rapidez e comodidade.

Como parte constituinte do sistema pedonal, as infraestruturas pedonais dividem-se basicamente em três componentes principais (Seco, Macedo & Costa, 2008):

- Espaços reservados exclusivamente a peões (passeios e outras zonas pedonais);
- Travessias pedonais (atravessamentos da rede viária);
- Zonas de interface modal.

Espaços reservados exclusivamente a peões – passeios e outras zonas pedonais

Os passeios devem ser concebidos de forma a atingir objetivos que se prendem com a garantia de níveis mínimos de qualidade de circulação, podendo estes ser medidos através da velocidade de circulação dos peões ou pelo conforto do próprio espaço aquando da presença, quer de um número elevado de pessoas quer das barreiras arquitetónicas que acabam por se tornar um grande entrave à circulação (Seco, Macedo & Costa, 2008).

Como locais comuns a todo o tipo de peões, os passeios devem oferecer características específicas a cada usuário devendo ser mantidos em bom estado de conservação e dotados de atributos harmoniosos e estéticos. O seu dimensionamento deve-se ajustar às necessidades de todos desde pessoas com deficiência, idosos, crianças, grávidas, turistas, entre outros.

Os percursos pedonais com características de qualidade promovem a sua utilização, podendo desempenhar um papel importante na interação social entre os cidadãos que utilizam esses espaços públicos, contribuindo para o convívio e a qualidade de vida.

Os peões, como usuários da via pública, necessitam de uma infraestrutura qualificada para dar resposta às suas necessidades diárias, uma vez que os passeios são vocacionados para a circulação de peões.

No entanto, até a um passado recente, à escala urbana, o paradigma da mobilidade focalizava-se no automóvel, promovendo a sua fluidez e garantindo estacionamento, contribuindo para a desvalorização dos percursos pedonais.

Os problemas mais comuns nos passeios são (Teles & Silva, 2010):

- A sua inexistência;
- O seu estado de degradação;
- O seu subdimensionamento;
- Má colocação de mobiliário urbano.

Estes aspetos acabam por causar situações de desconforto e insegurança à circulação pedonal, prejudicando gravemente a mobilidade dos peões, sobretudo das pessoas com mobilidade reduzida.

Atualmente, num contexto de sustentabilidade, considera-se, no geral, o peão e o utente dos transportes públicos no topo da hierarquia de acesso.

A qualidade dos percursos pedonais não está somente relacionada com questões do seu dimensionamento e manutenção, requer-se uma gestão do tráfego motorizado que possibilite a redução de velocidades e dos fluxos de veículos, ou seja, requer-se uma gestão urbana integrada.

Os passeios para serem acessíveis devem possuir uma relação funcional entre todos os elementos que o constituem, como por exemplo o mobiliário urbano, esplanadas de cafés, entre outros, pois quaisquer destes elementos que não tenha uma ocupação correta pode tornar-se um obstáculo intransponível para algumas pessoas. A disposição destes elementos deve ser adequada de forma a separar-se as diferentes funcionalidades de cada área disponível nos passeios (Aragall *et al.*, 2003).

Além das disposições do mobiliário urbano, na organização dos passeios, outros aspetos direcionados para a construção destes, têm que ser tidos em conta tais como:

- Escolha apropriada dos materiais de superfície (pavimentos lisos e antiderrapantes) que promovam a segurança, comodidade e a estética;
- Dimensionamento adequado dos passeios em função das tipologias dos peões e dos fluxos pedonais;
- Intermodalidade entre a rede pedonal e as interfaces modais (ex. paragens de autocarros).

As infraestruturas pedonais devem assegurar um espaço canal livre de obstáculos (idealmente superior a 1,80 m), considerar faixas próprias para a implantação de candeeiros, sinais de trânsito, caixas de eletricidade, caixotes do lixo, esplanadas, etc. Em termos de inclinações longitudinais e transversais dos passeios, deve-se garantir a sua usabilidade por todas as pessoas, incluindo as pessoas que andam de cadeira de rodas, pelo que deverão ser suaves.

Travessias pedonais

A travessia pedonal constitui um elemento do sistema pedonal que garante ao peão o atravessamento da faixa de rodagem do arruamento (passagem pedonal) e integra as zonas de transição dos passeios. A passagem pedonal é identificada, geralmente, por marcas horizontais presentes na faixa de rodagem, normalmente com a tipologia de “zebras”.

Nas travessias pedonais devem construir-se rampas suaves na transição entre a faixa de rodagem e os passeios. Considerando as especificidades das pessoas com deficiência visual (cegos e amblíopes), estas rampas devem ter revestimentos táteis, com diferenciação cromática, que permitam o alerta de perigo para que efetuem a travessia em segurança.

As travessias pedonais “no que diz respeito à segregação espacial podem ser de nível ou desniveladas e quanto à segregação temporal podem ser reguladas ou não por sinalização luminosa” (Seco, Macedo, & Costa, 2008, p. 25).

Em termos de configuração, a passagem pedonal consiste numa plataforma que possibilita o atravessamento dos peões num plano à mesma cota da faixa de rodagem ou, quando elevadas, próxima da do passeio. As elevadas somente são tecnicamente adequadas em eixos viários detentores de tráfego motorizado baixo e reduzidas

velocidades de circulação. Devem também integrar pavimentos táteis para que o cego ou amblíope tenha percepção da zona de transição entre o passeio e a faixa de rodagem.

As travessias pedonais de nível são as mais comuns em todo o espaço urbano. Trata-se de zonas onde o conflito entre veículos e peões pode ocorrer e surgem associadas a pontos de risco acrescido para a integridade física dos peões. Estas infraestruturas têm de ser adequadamente localizadas do ponto de vista da segurança viária e considerando, de uma forma equilibrada, as linhas de desejo dos peões. Quando adequadamente dimensionadas têm a vantagem de facilitar a travessia de todo o tipo de peão, incluindo as pessoas com mobilidade reduzida. Devem garantir conforto, acessibilidade universal e segurança.

Os critérios para a sua implementação dependem da localização, tipologia e instalação para a qual deverão ser concebidas, e estão também relacionados com as características da via e dos fluxos pedonais existentes. Se ocorrem baixos volumes de veículos motorizados podem não se formalizar travessias.

Para a sua adequada inserção no arruamento é imprescindível que se garanta que os peões e os condutores possam avistar-se reciprocamente, com o intuito de tomar a decisão correta em função da passagem de um ou do outro interveniente, garantindo assim as necessárias precauções. Esta visibilidade é fundamental quando se trata de crianças ou de pessoas em cadeiras de rodas, pois têm uma altura reduzida.

As travessias pedonais devem, ainda, ter os seguintes atributos (Hales & Rhodes, 1998):

- Clareza – é indispensável que ao atravessar as passadeiras, os possíveis pontos de conflito destas com o tráfego motorizado sejam claros e simples de entender;
- Intervalos apropriados – a localização das passadeiras requer que haja uma correspondência entre os locais onde a frequência de oportunidade de atravessamento da faixa de rodagem é maior e o potencial para este acolher um elevado número de peões;
- Curto tempo de espera – os peões não têm que aguardar de forma injustificada longos tempos de espera para terem oportunidade de atravessamento;
- Tempo de atravessamento adequado – o tempo disponível de atravessamento das passadeiras deve acomodar-se a todo o tipo de utentes;
- Exposição aos pontos de conflito – para reduzir o risco à exposição dos peões é necessário dotar a infraestrutura de distâncias de atravessamento curtas ou divididas com segmentos mais curtos como refúgios (separadores centrais).
- Caminho contínuo - as passadeiras têm que permitir a continuidade direta do trajeto dos peões;
- Caminho livre – as travessias não podem possuir qualquer tipo de obstáculos, barreiras ou outro qualquer tipo de perigo, que impossibilitem a livre circulação.

É fundamental entender que estes atributos só funcionam em perfeita harmonia, se os comportamentos quer dos condutores quer dos peões forem os adequados.

Zonas de interface modal

As interfaces modais são um dos elementos fundamentais da rede de transportes e devem garantir acessibilidade dos passageiros aos meios de transporte, sendo então necessário integrar estas no espaço urbano e, conseqüentemente, na rede pedonal. Trata-se de “infraestruturas que têm como função promover e facilitar a ligação de utentes entre diferentes modos de transporte, preferencialmente a pé e apoiada ou não por meios mecânicos, podendo integrar espaços destinados a uso terciário e equipamentos de utilização coletiva” (CML, 2012, p. 112).

Todavia esta acessibilidade é por vezes quebrada pelos obstáculos que se criam, devido à falta de espaços de manobra com dimensões apropriadas para as pessoas em cadeiras de rodas, incapacidade das pessoas vencerem os desníveis entre o passeio e o veículo (como é o caso dos idosos), falta de piso tátil que garanta a orientação dos peões cegos ou amblíopes e falta de informação.

Em consequência a sua implantação deverá respeitar um conjunto de critérios que garantam eficiência na articulação entre os vários modos de transporte, o fácil acesso pedonal ou a localização destas em locais de grande atração de utentes.

O tipo de interface modal mais usual é o de peão-transportes coletivo (sobretudo o autocarro). A esta transferência modal estão associadas normalmente questões relacionadas com as características das paragens de autocarro, que incluem dimensões adequadas da zona de abrigo de peões e da zona de acesso aos veículos.

Estas zonas devem ser dimensionadas de forma a evitar conflitos, devido essencialmente ao grande número de peões que aqui se podem acumular, concedendo então um espaço apropriado para os passageiros aguardarem pelos meios de transporte e permitindo a sua entrada e saída de forma fácil, permitindo uma boa fluência dos peões.

Contudo, a acessibilidade à paragem não está somente dependente do dimensionamento da própria paragem, é necessário considerar toda a sua envolvente, nomeadamente como se processa o seu acesso e de que forma é estabelecida a ligação desta com as restantes infraestruturas pedonais (passeios e travessias pedonais) que deverão ser acessíveis.

Apesar de “cada vez mais existirem mecanismos e sistemas de adaptação na interface entre paragens e transportes coletivos, ainda existem várias barreiras mentais ou psicológicas que atingem principalmente as pessoas com deficiências” (Pindado, 2006, p. 13), pois estas não se sentem seguras em realizar uma viagem em que podem existir quebras na sua continuidade para chegarem a um destino, ou porque o pavimento está num nível muito abaixo da entrada do veículo, o que impossibilita o seu acesso, ou porque o motorista pode iniciar a marcha antes de estas se sentarem, havendo o risco de derrube.

É necessário educar os cidadãos e os profissionais de transportes coletivos a respeitar tais condicionalismos e dar tempo a estes utentes para realizarem as suas tarefas.

Melhorar as condições de acesso de todos os cidadãos aos transportes coletivos é muito importante não só para os peões, mas também para as empresas rodoviárias, pois permite a redução do tempo de espera nas paragens devido ao aumento de velocidade de entrada e saída dos seus viajantes.

Na Europa, existe cada vez mais a cultura de incentivo à promoção da acessibilidade universal aos transportes coletivos. Nesse sentido é exigível maior rigor no dimensionamento das zonas de transferência modal, oferecendo a estas características geométricas adequadas que garantam maior capacidade e segurança, eliminando os diferentes impactos de insegurança e falta de acesso aos veículos.

A consideração de interfaces modais de grande qualidade pode potenciar uma maior utilização dos transportes coletivos, contribuindo para uma transferência modal por parte de cidadãos utilizadores sistemáticos de automóvel, que é necessária num contexto de mobilidade sustentável.

As vantagens da melhoria das condições de acessibilidade das zonas de interfaces modais traduzem-se numa maior atratividade dos transportes coletivos e aumento da qualidade do seu serviço, maior segurança a todos os utentes incluindo os que possuem mobilidade reduzida, maior rentabilidade das empresas de transportes, pois o número de utentes pode ser consideravelmente maior.

Em suma, as zonas de interface modal devem ser acessíveis de forma a garantir condições de autonomia para os peões satisfazerem as suas necessidades de deslocação. Para tal ser possível é necessário dotar estes espaços de recursos adequados que permitam o movimento de todos.

SISTEMAS DE TRANSPORTE ACESSÍVEIS

A temática da inclusão social tem vindo a ser progressivamente integrada nas políticas de transportes por influência do trabalho desenvolvido pelas diversas instituições europeias.

A 2 de Dezembro de 1992, a Comissão Europeia adotou a Comunicação “Futura Evolução da Política Comum de Transportes”, onde apresentou uma abordagem inovadora da Política Comum de Transportes ao considerar os objetivos de proteção do ambiente e de reforço da coesão económica e social, visando a construção de um quadro comunitário que garantisse uma mobilidade sustentável. Na linha de ação referente à proteção social fazia referência à melhoria do transporte para as pessoas com mobilidade reduzida e, portanto, a melhorias das condições de acessibilidade para todos na componente dos transportes.

Neste âmbito, em 2001, foi aprovada a Diretiva Europeia 2001/85/CE relativa a disposições especiais aplicáveis aos veículos destinados ao transporte de passageiros com mais de oito lugares sentados além do condutor que visava melhorar as condições de acessibilidade dos autocarros urbanos da União Europeia, permitindo o acesso das pessoas com mobilidade reduzida.

Em 2011, é publicado o Regulamento n.º 181/2011 do Parlamento Europeu e do Conselho respeitante aos direitos dos passageiros no transporte de autocarro, incluindo os passageiros com deficiência.

Não obstante estas iniciativas institucionais, constata-se que os sistemas de transportes, apresentam um conjunto de barreiras à acessibilidade para todos na rede de transportes coletivos: na fase de preparação da viagem (ex. falta de informação online ou nas paragens), no acesso à rede pedonal (via pública) e nas interfaces (estações e paragens), no acesso ao veículo e dentro do veículo.

De acordo com Aragall et al. (2003) as necessidades diferenciadas dos passageiros devem ser consideradas na conceção de:

- Sistemas de Informação e marcações
- Infraestruturas
- Material circulante/rolante
- Atividades e serviços.

Um meio de transporte acessível (ex. autocarro) deve ser dotado de piso rebaixado, corrimãos adequados, ter assentos reservados às pessoas com deficiência, idosos e grávidas, e se for necessário devido a condicionantes urbanísticas, devem dispor de elevadores ou rampas mecânicas que permitam o acesso de cadeiras de rodas.

Atualmente tem-se a percepção de que a acessibilidade dos terminais e paragens vai para além de aspetos urbanísticos, relaciona-se com outras dimensões, nomeadamente, serviços de informação fornecida aos passageiros (informação escrita e sonora), sistemas inteligentes de orientação para cegos, bilheteiras e outros equipamentos instalados no local (ex. pisos táteis), design de bancos e de abrigos.

Todos os meios devem ser dotados de acessibilidade universal e garantirem autonomia para todos os seus utentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final de 2015, a Comissão Europeia propôs a criação de uma Diretiva da Acessibilidade (European Accessibility Act) que define os requisitos comuns de acessibilidade para determinados produtos e serviços, como por exemplo, computadores e sistemas operativos, caixa multibanco, máquinas de emissão de bilhetes, telefones, equipamentos de televisão, serviços de transporte, livros eletrónicos e comércio online. Para a produção deste documento foram envolvidos cidadãos com deficiência e as respetivas organizações que os representam. A Diretiva destina-se a todos os Estados-Membros e após a sua entrada em vigor, estes dispõem de um prazo inicial de dois anos para proceder à sua transposição, aos quais acresce um período adicional de 4 anos para a sua efetiva implementação.

Espera-se que esta diretiva influencie de uma forma determinante as políticas, planos e estratégias nacionais.

A garantia de acessibilidade universal aos espaços edificados e aos sistemas de transporte é fundamental para o exercício de direitos e deveres de todos os cidadãos. Neste sentido o quadro legislativo e normativo europeu e português está a potenciar estratégias de vida independente.

Os espaços públicos ou de uso coletivo acessíveis contribuem para o direito à participação na sociedade por parte da pessoa com deficiência e também favorecem o encontro e o convívio, aspetos fundamentais para o bem estar e a felicidade dos cidadãos.

Os serviços públicos ou privados (onde se incluem os transportes) devem estar ao alcance de todos pelo que as estruturas administrativas devem-se adaptar às necessidades dos cidadãos.

Também os produtos e equipamentos devem ser acessíveis a todos os cidadãos de forma a garantir igualdades de oportunidades.

Estas condições, de uma forma cumulativa, desencadeiam externalidades positivas que se refletem numa vida independente e no bem-estar de todos os cidadãos, no direito à participação da pessoa com deficiência na sociedade, em termos políticos,

sociais e culturais, favorece o convívio, através do encontro entre cidadãos, e a descoberta de novas realidades culturais, permitindo dessa forma um uso coletivo da cidade com igualdade de oportunidades e promovendo a autodeterminação.

A acessibilidade universal é atualmente encarada como um critério objetivo de qualidade, devendo desencadear oportunidades de qualificação dos espaços urbanos.

Referências bibliográficas

- Aragall, F.; EuCAN members (2003). *The European Concept for Accessibility*, Publisher: ECA, <http://www.eca.lu>. (disponível em 28/03/2014).
- Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design*, Version 2.0. Raleigh: North Carolina State University, Center for Universal Design. USA, Connell, B. R.; Jones, M.; Mace, R.; Mueller, J.; Mullick, A.; Ostroff, E.; Sanford, J.; Steinfeld, E.; Story, M.; Vanderheiden, G., Available online: http://www.ncsu.edu/www/ncsu/design/sod5/cud/about_ud/udprinciplestext.htm (disponível em 16/1/2017).
- CML. (2012). *Regulamento do Plano Diretor Municipal de Lisboa*. Câmara Municipal de Lisboa (CM-Lisboa). Obtido em 10 de outubro de 2015, de http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/VIVER/Urbanismo/urbanismo/planeamento/pdm/AF_REGULAMENTO_PDM_Lx.pdf
- Coleman, R.; Lebbon, C.; Clarkson, J. & Keates, S. (2003). From margins to mainstream. In J. Clarkson, R. Coleman, S. Keates, C. Lebbon (eds.), *Inclusive Design: Design for the whole population* (pp. 1-25). London: Springer-Verlag.
- Hales, C., & Rhodes, V. (1998). *Portland Pedestrian Design Guide*. Portland: Office of Transportation.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In W. Wolfensberger (Ed.), *Normalization: The principle of normalization in human services* (pp. 176-200). Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Pindado, P. (2006). *La Accesibilidad del Transporte en Autobús: Diagnóstico y soluciones*, Colección Documentos Serie Documentos Técnicos nº. 21001. Madrid: IMSERSO.
- Seco, A., Macedo, J., & Costa, A. (2008). *Manual de Planeamento da Acessibilidades e da Gestão Viária: Os Peões* (Vol. VIII). Porto: Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (CCDR-N), Ministério do Ambiente e do Ordenamento do Território.
- Teles, P., & Silva, P. (2010). *Manual de Orientações Técnicas em matéria de Acessibilidade e Mobilidade no Âmbito dos Planos Local e Municipal de Portimão*. Portimão: Instituto de Cidades e Vilas com Mobilidade (ICVM).

C- FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMO PASSAR DOS IDEAIS ÀS PRÁTICAS?!

Joaquim Melro¹

Resumo

Um dos princípios da educação inclusiva baseia-se no direito de todos a uma educação de qualidade. A formação de professores (FP) é crucial, possibilitando a sua materialização. É uma ferramenta sociocultural através da qual os professores se afirmam como agentes de inclusividade, garantido que os surdos tenham equidade no acesso ao sucesso escolar e social. Para isso, aos professores de surdos devem ser disponibilizados processos formativos atempados e consistentes, que possibilitem apropriar conhecimentos e desenvolver/mobilizar competências, fazendo-os sentir-se capazes de desenvolver um currículo multilingue ou, pelo menos, bilingue, tal como previsto em diversos documentos de política educativa. Contudo, a investigação evidencia que muitos professores, na maioria ouvintes e não falantes de Língua Gestual Portuguesa (LGP), não tiveram acesso a uma FP adequada, que possibilitasse desenvolver um currículo multilingue, realizando transições entre línguas e culturas. Assim, urge considerar a FP como crucial no acesso dos surdos a uma educação de qualidade, mediando o currículo nas línguas apropriadas por estes estudantes: as orais e as gestuais. Assumindo uma abordagem interpretativa e um *design* de estudo de caso, discutimos o Ciclo de Conferências (CC) *Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão*, organizado pelo investigador e colaboradores, no Centro de Formação de Escolas António Sérgio, em Lisboa. Este CC pretendia afirmar processos formativos inclusivos, consistentes com a educação multilingue e intercultural de surdos. Os participantes eram, entre outros, investigadores, professores, estudantes, familiares, intérpretes de LGP e o investigador, enquanto observador participante. Os instrumentos de recolha de dados foram: o questionário; as tarefas de inspiração projetiva; as conversas informais; e a observação participante. A partir de uma análise de conteúdo de índole narrativa emergiram categorias indutivas de análise. Os resultados permitem-nos evidenciar a necessidade de a Escola afirmar uma FP que permita aos professores assumirem-se como agentes de inclusividade, desenvolvendo um currículo multilingue. Urge, ainda, que estes agentes educativos tenham acesso a uma FP que faça emergir uma consciência epistemológica, ética e politicamente comprometida com o *empowerment* dos surdos, bem com a materialização nas práticas de um dos direitos humanos fundamentais: o direito de todos à participação legítima na Escola e nas sociedades.

Palavras-chave: Educação inclusiva; direitos humanos; formação de professores; surdo.

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa & Centro de Formação de Escolas António Sérgio - joaquimmelro@gmail.com

INCLUSÃO DE ESTUDANTES ADULTOS SURDOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO

Joaquim Melro¹, Margarida César²

Resumo

Os princípios que configuram a educação inclusiva de adultos assumem particular importância para os surdos adultos que precocemente abandonaram a Escola e que a ela regressam, depois, para redesenharem um futuro mais equitativo e mais inclusivo. É o caso dos que frequentam sistemas de educação formal de adultos (EA), como o ensino recorrente noturno. Estes ideais podem ser operacionalizados se os professores de surdos adultos tiverem acesso a uma formação que lhes permita responder adequadamente às características dos adultos surdos. Contudo, a investigação evidencia que estes agentes educativos nem sempre têm acesso a processos formativos consistentes e adequados que lhes possibilite concretizar os ideais de uma EA inclusiva de surdos, com impactos no acesso destes estudantes ao sucesso educativo e social. Urge que a Escola desenvolva processos formativos que propiciem a apropriação de ferramentas pedagógicas consistentes e com sentido, possibilitando aos professores afirmar uma EA inclusiva de surdos. Assumindo uma abordagem interpretativa, desenvolvemos, no âmbito do doutoramento em Educação, um estudo de caso intrínseco de cariz etnográfico, desocultando os modos como os surdos adultos (N=11, frequentando o ensino recorrente noturno), vivenciam a sua inclusão neste sistema de ensino, numa escola de Lisboa. Os participantes no estudo foram estes estudantes, os pares ouvintes (N=6, atuando como informadores privilegiados), respetivos professores e outros agentes educativos (N=50), bem como o investigador, na qualidade de observador participante. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: a recolha documental; o questionário; as tarefas de inspiração projetiva; as entrevistas semiestruturadas e a observação participante, registada em diário de bordo do investigador. A partir de uma análise de conteúdo de índole narrativa, emergiram categorias indutivas de análise. Os resultados iluminam a necessidade de a Escola se afirmar como *locus* de formação, desenvolvendo processos formativos que capacitem os professores a darem corpo aos princípios de uma EA inclusiva de surdos, nomeadamente através das práticas, em aula. Muitos episódios revelam a urgência de a Escola desenvolver uma formação de professores que responda consistentemente às necessidades formativas dos que educam surdos adultos, ultrapassando dificuldades vivenciadas por estes agentes educativos em garantir aos surdos um dos direitos humanos fundamentais: o direito a uma EA de qualidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; surdos; participação; ensino recorrente noturno.

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa & Centro de Formação de Escolas António Sérgio (Portugal) - joaquimelro@gmail.com

² Investigadora associada do CRPS – Centre de Recherche en Psychologie Socioculturelle de l'Institut de Psychologie et Education, Université de Neuchâtel (Suíça) - macesar@fc.ul.pt

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA NECESIDAD FORMATIVA PARA EL PROFESORADO ANDALUZ

Manuel Delgado García¹, Francisco Javier García Prieto²

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo principal ofrecer un análisis descriptivo-interpretativo de la oferta formativa que los Centros del Profesorado (CEPs) de Andalucía Occidental, ofrecen a los docentes en relación a la atención e inclusión del alumnado con algún tipo de necesidad educativa. En concreto, la investigación toma como muestra de referencia al profesorado que imparte docencia en las etapas de enseñanza obligatoria para realizar un estudio de revisión documental a través de las acciones formativas programadas e impartidas por los 9 CEPs de Huelva y Sevilla durante los cursos académicos 2015/2016 y 2016/2017.

Desde el espacio virtual de la Consejería de la Junta de Andalucía, se accede a la tipología de la oferta formativa y se analizan variables como la modalidad, los objetivos propuestos, los contenidos a desarrollar y el diseño metodológico que se emplea para su desarrollo; configurando todo ello un sistema de categorías que estructura el estudio y que sirve para indagar y reflexionar en una temática que posee una gran relevancia en el seno de la organización y funcionamiento del sistema educativo.

Los resultados que aporta este estudio nos aproximan a una realidad en la que la inclusión educativa se presenta como una línea de trabajo en la formación de los docentes andaluces en las etapas de enseñanzas obligatorias, pero cuya presencia es especialmente destacable en los planes de formación vigentes. Es una temática que se integra en el global de la oferta formativa, que se promueve desde diversas modalidades (cursos, jornadas, seminarios) y que aborda un amplio núcleo de contenidos (tecnologías educativas, aprendizaje cooperativo, dificultades de aprendizaje, etc.); en definitiva, todo ello denota la relevancia de su presencia en la formación docente de cara a mejorar la calidad de una enseñanza que hace frente a numerosos desafíos, en un presente sociopolítico que trasvasa numerosas funciones al sistema educativo y a sus agentes, pero que no aporta las herramientas suficientes para afrontar dichos desafíos con garantías de éxito.

Palabras clave: educación inclusiva, formación del profesorado, atención a la diversidad.

¹ Facultad de Educación (Universidad de Sevilla), manuel.delgado@dedu.uhu.es.

² Facultad de Educación (Universidad de Huelva), fjavier.garcia@dedu.uhu.es.

LIDERANÇA EDUCADA - DO BANAL AO SAGRADO

Rui Penha Pereira¹

Resumo

Escola e trabalho são aqui percecionados como operando em torno do mesmo paradigma de moral social que atribui admiração e respeito ao sucesso competitivo, dando lugar a uma ética elitista agressiva – elitocracia – causando desordem e dano ao bem-estar de todos, que as mais banais teorias de liderança falham em denunciar e frequentemente acolhem, porque não identificam corretamente a essência da liderança que transcende tal parte competitiva da natureza humana, aproximando-nos da parte mais fundamental, a amorosa, e situando-nos mais no domínio do sagrado. O que se argumenta é que os conceitos de educação e de pessoa educada são a fundamentação e a essência da liderança correta, mais amorosa, porque mais humana e para o bem-estar, a liderança educada. Após se exporem os fundamentos da educação e da pessoa educada, a pessoa capaz da liderança educada, aponta-se a falha das correntes teorias de liderança face a um elitismo-agressivo, porque disruptivo da verdadeira comunicação humana. Depois de se expor este elitismo-agressivo, designado por elitocracia, complementa-se a caracterização da liderança educada, focando as suas virtudes para melhor iluminar a comunicação, a motivação, a avaliação e a recompensa, mais corretas, quer na escola quer noutras organizações.

Palavras-chave: educação, liderança, elitocracia, desordem, bem-estar.

Abstract

School and work are here perceived as operating around the same paradigm of social morality that ascribes admiration and respect to competitive success, giving way to an aggressive elitism - elitocracy. The more banal theories of leadership, causing disorder and harm to the well-being of all, fail to denounce and frequently welcome such elitocracy, because they do not correctly identify the essence of leadership that transcends that competitive part of human nature, approaching us to the most fundamental part, the loving one, and therefore placing us nearer the realm of the sacred. What is argued here is that the concepts of education and the educated person are the correct foundation for a more humane leadership – the educated leadership. After exposing the foundations of education and the educated person, the person capable of an educated leadership, the failure of current leadership theories in the face of an aggressive disruptive elitism, is exposed. Finally, the characterization of an educated leadership is complemented by showing its virtues to better illuminate communication, motivation, evaluation and reward, both at school and other organizations.

Key-words: education, leadership, elitocracy, disorder, well-being.

A FINALIDADE DA VIDA E A PESSOA EDUCADA

Tem havido uma corrente de pensamento filosófico que identifica a finalidade da vida como sendo a felicidade, a felicidade como sendo uma tranquilidade reflexiva, e a tranquilidade como o produto da autossuficiência – o que não é do domínio do Eu não está no seu

¹ Instituto Superior de Engenharia, Seção Politécnica da Universidade do Algarve, PORTUGAL, rpper@ualg.pt

controle, e assim está sujeito à sorte e à contingência dos inimigos da tranquilidade.

Bernard Williams (1981, p. 20)

Para muitos, o principal problema da vida é a procura da resposta à interrogação acerca de qual é o sentido desta, a sua finalidade. É, afinal, investigar a interrogação: qual é o viver correto?

Por coincidência, é possível encontrar, quer nas investigações dos fundamentos da educação, quer na gestão das organizações, a mesma resposta àquela interrogação: a finalidade da vida é vivê-la em bem-estar. De resto, a generalidade das organizações sociais legais, mesmo as mais centradas no lucro, tendem a orientar-se para proporcionar alguma forma percebida de bem-estar, aos que servem. Poder-se-á talvez então dizer que professores, como líderes na sala de aula, ou chefias de todos os níveis como líderes em outras organizações, convivendo com os liderados, terão como missão atingir os seus objetivos criando um ambiente de bem-estar, não só para o exterior, os usuários do seu bem ou serviço, como igualmente para o interior, os atuários que laboram em torno desse serviço ou produto. Mas, parece talvez ser facilmente aceitável que tais líderes terão de ser eles mesmos, antes de mais, viventes em bem-estar, detentores de uma certa ordem interior, o sagrado, sem o que poderão comprometer essa missão primeira.

O que aqui se argumenta é que as teorias correntes da gestão organizacional, falham em identificar a essência dessa liderança para o bem-estar, a vida boa, e que esta é corretamente representada pela pessoa educada, tal como aqui conceptualizada: a pessoa autónoma capaz de estar só mas em tranquilidade reflexiva, dispensando coisas como necessidades da admiração e reconhecimento, de fama ou poder, e que por isso está mais disponível para os outros e para um certo dar que é a revelação da mais essencial humanidade que é a ação amorosa. Juntando-se a esta autonomia da pessoa educada muitas das qualidades que a literatura corrente aponta necessárias a um líder, desde que compatíveis com esta essência, tem-se então a liderança educada. O que se segue é a tentativa de melhor caracterização da liderança educada para o bem-estar, que se considera adequada para a escola ou o trabalho, e quaisquer outras organizações, mesmo, por exemplo, as de cariz religioso.

Se se esquecer este sentido pessoal e social de bem-estar, ver-se-á, provavelmente, que a vida começa a não fazer sentido. Importa, pois, apresentar uma visão coerente do que pode ser o bem-estar pessoal em contexto, e os principais obstáculos sociais que se lhe podem colocar. Tal visão começa por servir-se das ideias de diversas escolas da Grécia antiga², trazidas por Bernard Williams, que resultam da interpretação da citação de abertura, expressas da seguinte maneira: 1) a finalidade da vida é ser vivida em bem-estar (felicidade); 2) o bem-estar é uma tranquilidade reflexiva; 3) esta tranquilidade reflexiva resulta de uma autonomia do Eu (autossuficiência); 4) mas há aspetos que não estão sob controlo da autonomia do Eu e estão sujeitos à sorte, pelo que esta é proeminente na vida; 5) ainda fora de controlo pessoal, logo no domínio da sorte, estão também a ocorrência de certas formas contingentes que provocam desordem e afetam negativamente a tranquilidade reflexiva, constituindo-se suas inimigas.

Aqui, para efeitos da razão prática, acrescentamos nós uma listagem de sete formas de desordem, tidas como inimigas da tranquilidade reflexiva, e só enquanto tal,

² Entre outras, as escolas de Platão e Aristóteles.

listadas como se segue: a.6) *Comparação* interpessoal intensa, através de competição, inveja, ciúme, vaidade, prestígio, relações de superioridade e inferioridade (que realmente são só inferioridade), pódios de vencedores e perdedores, comparações de capacidades físicas, artísticas, intelectuais ou de indústria; *Corrupção* de intenção; *Dependência* em relação a substâncias, pessoas, objetos, organizações e tradições; *Divisão* por: nacionalidades, regionalidades, línguas, profissões, orientação sexual, “raças”, classes sociais, religiões, género, tribalismo étnico, diminuídos físicos ou mentais e não diminuídos, pessoas velhas e novas, animais humanos e não humanos; *Medo*, em destaque nas organizações, por exemplo nas escolas, por 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.; *auto-desintegração* por falta de bens básicas para o corpo, como abrigo, roupa, comida, mas sobretudo, a causada por afetações da mente que podem inscrever-se sob o título das neuroses, como as depressões e ansiedades; *Violência* que pode assumir formas de opressão por dominação, poder, exploração, avidez, ódio, punição e humilhação. Isto é, a pessoa na ausência destas formas de desordem, pode gozar de autonomia com tranquilidade reflexiva, sendo esta a pessoa educada. Assim, a educação pode ser vista como um processo complexo de aprendizagem para se viver uma vida em bem-estar, que promova um ambiente em ausência das formas de desordem e a sensibilidade para o mesmo, por forma a aí florescer a pessoa autónoma, disfrutando de tranquilidade reflexiva.

Recorrendo-se novamente a Williams (2006), ainda em comentário à idade clássica, é interessante destacar as seguintes ideias relevantes para a discussão dos contornos da liderança educada: b) a parte mais profunda da natureza humana³, vista como tripartida, tem como fundo a pessoa justa-altruísta-amorosa, a pessoa moral e de bem, acompanhada, mais à superfície, pelos aspetos combativo-competitivo e a parte dos desejos ou hedonística (Ibid. 165); c) no conflito entre a parte do altruísmo-amoroso e a parte competitiva-hedonística, a primeira pode considerar-se como fazendo parte essencial da vida boa, o bem-estar pessoal, assumindo-se que ela é a parte mais fundamental da natureza humana (Williams, 2006, p. 44); d) mas, desde a antiguidade, é denunciada uma moral social que estipula como critérios de admiração e respeito alguns tipos de sucesso competitivo e a herança de posição, conduzindo a conceções éticas de estrutura aristocrática (Williams, 2006, p. 36, 37).

É a estas bases, listadas de a) a d), que recorrentemente nos referiremos, desenvolvendo-as e tirando consequências, para expor a liderança educada, cabendo de imediato os seguintes comentários. Tal como já denunciado na antiguidade, o funcionamento banal das sociedades modernas tende a centrar-se na parte competitiva-hedonística, desligando-se da parte amorosa, o sagrado, da natureza humana, resultando danos para o bem-estar pessoal com graves desconfortos e ambientes de infernização na escola e no trabalho, sendo que comumente tal não é consciencializado. A atribuição de bens materiais e posicionais, como o respeito e prestígio, feita a partir de sucessos competitivos gera uma nova aristocracia (neoaristocracia) que se constitui em grupo de supostos melhores, uma elite, que tendo ou simulando-se como tendo maiores méritos relativos, se presume em superioridade não relativa a uma qualquer competência ou conjunto de competências, mas em

³ Na conceção Platónica.

superioridade absoluta. Supondo-se melhores e mais valiosos seres humanos em absoluto, que ignorando e negando o papel fundamental da sorte no que são vistos como os sucessos na vida, rompem brutalmente a verdadeira ligação com os outros e constituem-se numa elite-agressiva e disruptiva, que tende a perpetuar-se, igualmente por herança, constituindo-se numa Elitocracia. Não são os méritos relativos a qualquer superior dom ou competência, *per se*, que rudemente desumanizam disruptivamente o relacionamento, mas sim a superioridade de se serem melhores e mais merecedores em absoluto, que os constituem num elitismo-agressivo ou, como aqui designado, numa elitocracia.

Resulta, pois, que o conceito banal de meritocracia, originado numa crítica às escolas, parece não ser o mais adequado já que uma vida florescente e em bem-estar pode e deve implicar o desenvolvimento das potencialidades da pessoa e o patentear de méritos socialmente valiosos, sendo clara a inconveniência da liderança pelos de menor mérito ou o nivelamento antinatural de todos por baixo, o que seriam absurdos. Não, não é o mérito relativo nas artes, ciência, ou qualquer aspeto da vida humana, que é o problema. A rutura brutal, usualmente subtil e banal, da relação humanizante, o sagrado que se sente intuitivamente em igualdade com todos no mais fundo da sua natureza justa e amorosa, é operada quando a elite se constitui em superioridade absoluta, a partir de reais ou fingidas superioridades relativas: este é um elitismo-agressivo ou uma elitocracia, exercendo um poder em tudo semelhante às antigas aristocracias, autolegitimando-se a ripar desmesurados bens materiais e posicionais e tendendo a propagar-se por herança de posição. Não pode haver verdadeira liderança, nesta elitocracia, porque não há verdadeira comunicação. Há sobretudo o banal nauseante do jogo perverso da imposição e demonstração da sua suposta superioridade absoluta. Verdadeiramente, na competição dentro das organizações, é a parte oportunista destas elitocracia que de forma truculenta e traiçoeira, tende a esmagar brutalmente os que têm realmente mais mérito.

Para se explicar melhor o acima exposto, iremos brevemente abordar a banalidade das teorias de liderança, percebendo-se que um Hitler pode encaixar em muito das mesmas, para depois se ir além delas. Seguidamente caracteriza-se a elitocracia, focando-se o papel da sorte nas nossas vidas, o elitismo-agressivo, o elitismo-agressivo-oportunista e um Darwin pelo amor e contra o social-darwinismo.

Finalmente, olha-se a liderança educada e as suas particularidades na comunicação, falando-se aqui em “substância da forma” e “nobreza do erro”, e na motivação, avaliação e recompensa.

ALÉM DA LIDERANÇA “MANAGERIALISTA”

Referir-me-ei à intimidade das pessoas e ao seu conteúdo sagrado, àquilo que nelas merece respeito e é apreciável, puro, venerável, intocável, inviolável, secreto.

João dos Santos (cit. por Carvalho & Branco, 2010, p. 449)

As teorias correntes de liderança mais na área da gestão das organizações, os seus modelos e os seus estilos, tentam, em geral, identificar as ações que um líder deve realizar, deduzir daí as qualidades que o líder deve ter e, finalmente, apurar os modos pelos quais a pessoa deve adquirir tais qualidades desejadas. Em geral, o líder é visto

como alguém que tem a capacidade de influenciar os outros para se atingirem os objetivos propostos. À parte as usuais críticas de que estas visões se concentram nos resultados organizacionais em detrimento das pessoas da organização e do seu bem-estar, tem havido evolução e os esforços têm sido consideráveis para ultrapassar essas fases mais primárias. Assim, das teorias funcional e situacional, podemos passar a visões de liderança autêntica, liderança de servir, com acentuadas preocupações éticas e podendo mesmo recorrer-se à menção do conceito de amor. No entanto, apesar das promessas de garantir não só o bem-estar dos usuários, os clientes, mas igualmente dos atuários, as pessoas da equipa na organização, estas visões parecem falhar a identificação do essencial do líder intuitivamente orientado para o bem-estar.

Como exemplo de tal insuficiência iremos olhar para um modelo de liderança que parte do sucesso das visões em torno da inteligência emocional e do seu autor, Daniel Goleman (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2011), a liderança primal. Aqui defende-se que a tarefa “primal” do líder é de carácter emocional e que os líderes funcionam como líderes emocionais dos grupos, determinam o padrão emocional, potenciando sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas, sublinhando-se: “Isto ocorre quando o líder cria *ressonância*, isto é, quando consegue aumentar a intensidade dos sentimentos positivos ao seu redor ...” (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2011, p. 9).

É claro que tudo o acima está correto quando se está a pensar que o líder é orientado para o bem-estar de todos, mas o leitor facilmente poderá verificar que o exposto cai que nem uma luva num líder como Hitler. Senão veja, não tinha ele excecional “magnetismo” ou “vibrações”, para fazer “ressonância” com milhões que lhe ouviam os discursos, fazendo-os ter sentimentos positivos? Não era ele quase só emocionalidade a transbordar para todos, mesmerizando multidões? Ele e todos, estavam igualmente convencidos de ser ele um servidor das necessidades de todo um povo, como nenhum outro.

Num outro exemplo, podemos pensar nos sofisticados vendedores que são especializados em aplicar subtilmente técnicas ditas de “espelho” (“mirroring”), ao assumirem posições corporais, tons de voz e até, sendo esta particularmente poderosa, o ritmo da respiração, do seu interlocutor. O cliente tem uma boa probabilidade de sentir uma maior simpatia por aquele vendedor e fechar ali a compra ou vir a fazê-lo mais tarde. Porquê? Porque ele esteve a ver-se a si mesmo a uma espécie de espelho, e não há nada com que um bom ego simpatize mais do que com ele mesmo. Se pensar em teorias que propõem virtudes para o líder, como o amor e o servir os outros, pense nas competições que os acólitos de uma qualquer paróquia, ou mesmo os frades de um convento, são capazes, sob a capa de tais virtudes, para agradar mais a divindades ou aos seus representantes na Terra, podendo ficar ao nível, ou ultrapassar em muito, o nosso vendedor hipocritamente empático. É claro que tudo isto não passa de empatia manipuladora e não é nada disso que as teorias de liderança têm em mente, na sua formulação. No entanto, não o tendo em mente, falham em identificar a essência radical, do bom líder.

Nas suas pesquisas, as teorias de liderança correntes, compilam inúmeras qualidades a serem patenteadas por um líder, e é útil registar aqui algumas: competência técnica, competência de gestão, bom nível ético, profissional, honesto, bom senso, razoabilidade, comportamento comedido, bom como exemplo, bom sentido de justiça, bom a ouvir os outros, inspirador do grupo, boa empatia com os outros, bom a dar visão e contexto, bom a dar/receber inovação, bom a criar consensos, bom a gerir conflitos, bom a motivar, bom a promover a confiança e autoestima no grupo, assertivo,

bom em focar-se nos objetivos sem esquecer pessoas, bom a reconhecer os seus erros e os dos outros, bom a ultrapassar afrontas pessoais sem rancor, bom a gerir discretamente as diferenças de competência no grupo, bom a não exacerbar comparações interpessoais desestabilizadoras do grupo, emocionalmente resiliente nos desaires e comedido nos êxitos, bom a comunicar, generalista com base ampla de aptidões, etc.

É claro que tudo isto é conveniente a um professor ou a um gestor. A lista é longa e poderia continuar, mostrando-se que não sendo possível haver cursos em razoabilidade e na maioria das outras competências, e não sendo possível a um líder estar permanentemente consciente de todos aqueles itens, em paralelo com as suas tarefas substanciais, estas têm que ser disposições transversais já complexamente presentes, mas intuitivamente escrutinadas por uma essência que é a da liderança educada, a autonomia como capacidade para estar só e, logo, para se estar mais disponível para o outro. Goleman et. al. (2011, p. 10) mencionam os “líderes discretos” como sendo “Alguns que não têm posição oficial de liderança, contudo, assumem liderança quando é necessário e, depois, recuam, para atitudes que passam despercebidas até que chegue outro momento oportuno”. Mas mesmo tendo posição oficial de liderança, aqui sim, opinamos nós, está a possibilidade da liderança educada, dispensada do elitismo-agressivo e, dispensada de carências como a da admiração dos outros, de famas ou poder. Uma liderança naturalmente despida do banal e inconscientemente emersa no sagrado que, como apontado por João dos Santos, é o mais íntimo e secreto da pessoa, o seu fundo amoroso.

Mas, a moral social do sucesso competitivo em sintonia com a parte egocêntrica do Eu, competitiva-hedonista, gera uma elitocracia que nos perturba a todos e da qual importa agora esclarecer os contornos.

ELITOCRACIA

Se as desigualdades da vida funcional não são subordinadas à mais profunda igualdade do companheirismo humano, tornam-se absolutas e a comunidade perece.

John MacMurray (2004, p. 151)

Abrimos com a menção da proeminência da sorte nas nossas vidas, dado que a elitocracia dissimula o mais possível este facto. Menciona-se depois o elitismo-agressivo e o elitismo-agressivo-oportunista, que são a suposta superioridade que realmente é inferioridade. De seguida olhamos de forma mais pessoal e íntima para a trilogia liberdade-igualdade-fraternidade, que é amor. Por fim faz-se curta menção a Darwin, como ele se pode apresentar contra o banal social-darwinismo, e como a moderna sociobiologia o apoia. A elitocracia ela mesma, só o é quando envolta na pretensão da superioridade que se quer absoluta, pelo que a citação luminosa do filósofo John McMurray que acima lhe aponta o dedo, deverá estar sempre sob a nossa atenção para a correta interpretação do que se segue.

Sorte e sucesso

Tal como os antigos gregos, também o economista Robert Frank (2016, p.p. xi-xiv) faz notar que ligar o sucesso apenas ao talento e ao trabalho duro, ignorando o determinante papel da sorte nas nossas vidas, faz parte da estratégia da elite já instalada para justificarem o seu direito, até aos mais absurdos e obscenos níveis de posse de bens materiais e posicionais. Mas esta ética neo-aristocrática⁴ que admira e premeia o sucesso competitivo, parece distante da sua perpetuação por herança de posição, característica da sua versão clássica, começando por enaltecer a igualdade de oportunidades para o apuramento dos inteligentes, talentosos e mais trabalhadores. Mas, como se sabe, os que já têm mais poder, talento e fortuna, têm as maiores oportunidades para que tais bens sejam transmitidos à sua descendência, e sejam eventualmente multiplicados. A neo-aristocracia, inicialmente disfarçada em democracia, procura, e em larga medida tem, os privilégios da sua congénere clássica.

Qualquer génio ou criança sobredotada não se sabe porque o é, e como igualmente notado por Robert Frank (2016) a sorte quanto à família e sociedade em que nascemos, em relação à qual não fizemos nada de mérito ou demérito para a escolher, é um dos principais determinantes das nossas vidas. Nascer-se numa aldeia pobre de um país do terceiro mundo e numa família de dependentes de drogas, pode fazer toda a diferença de tal ocorrer numa família rica e socialmente bem integrada, de um país moderno. Crer-mo-nos completamente responsáveis pelo que somos e pelas nossas performances, num mundo de total interdependência, não é só falta de razoabilidade, como de maturidade. Este autor aponta ainda que os mais ricos ou privilegiados, enfatizam o talento e o trabalho árduo, menosprezando a sorte, para legitimarem os seus privilégios (Frank, 2016, p. 11), sublinhando ainda que desinteligentemente, num egoísmo cego, se eximem a contribuir mais para o bem público, que afinal os ajudou determinadamente para o seu sucesso (Frank, 2016, p. 98). Esta última postura leva a uma espécie de síndrome do rico-pobre, já bem saliente em cidades como São Paulo ou Joanesburgo, onde estes bem-sucedidos têm que viver em casas rodeadas de vedações elétricas, deslocar-se em carros blindados ou helicópteros e, sobretudo, temer que lhes raptem os filhos e atentem contra as suas vidas e das suas famílias. É difícil imaginar maior degradação da tranquilidade reflexiva que é bem-estar. É difícil imaginar maior degradação da civitas que regride à selva, que é ameaça severa e constante à segurança emocional e física. Em suma, uma enorme e desinteligente pobreza de bem-estar. Convém sublinhar ainda que esta moral social de endeusamento do sucesso competitivo e ética elitocrática, diz procurar coisas como a excelência, o mérito, o génio, as grandes performances. Ora o que esta moral tende a escamotear são dois aspetos. Por um lado, no mundo atual, globalizado e com sistemas de instrução generalizados, há já um excesso de todas as excelências nas ciências, nas artes, no desporto e na indústria: ninguém tem mais tempo para apreciar tudo que de melhor se produz em qualquer área, ler tudo sobre um campo da ciência que seja, ler todos os livros de ficção, mesmo que sejam só os dos prémios Nobel, o que não faltam são gestores para tudo, etc.. Por outro lado, no meio do pântano desta banalidade de excelências, o que se torna difícil é alguém sobressair e ganhar fama. O endeusamento do sucesso competitivo leva ao favorecimento da subida do oportunismo que, antes de mais, exhibe várias excelências do pior da natureza humana: a excelência de se publicitarem como

⁴ *Aristoi*, os melhores. Sendo uma elite, herdaram a posição.

excelentes, a bajulação de elitocratas já estabelecidos, a ação traiçoeira e soez para concorrentes.

Escola e trabalho laboram sobretudo nesta moral social da elitocracia, mimetizando-se e reforçando-se mutuamente. A escola opera para preparar os alunos para o trabalho através de mecanismos intensos de comparação interpessoal e em competição por notas finamente matematizadas, porque as empresas no mercado competem; o trabalho avalia competitivamente as pessoas porque disso, supostamente, depende a sua competitividade no mercado e, sobretudo, porque todos já têm esses procedimentos interiorizados, dado que banais na escola, continuando a exigir-lhe esta ética. Numa e noutro, escola e trabalho da competição, florescem os oportunistas egocêntricos, manipuladores excelentes de pessoas e regras. É com este elitismo-oportunista que a ética aristocrática frequentemente nos obsequia e que leva o pior da natureza humana aos diversos níveis das lideranças das organizações, até ao topo. Para além da banal ganância material, e a usual atração pelo poder, importa perceber melhor o porquê desta negação ou menosprezo pela preponderância da sorte nas nossas vidas.

A superioridade que é inferioridade

Eu sinto-me mais perto do chão, da fundação, junto da verdadeira humildade que não é aceitação da inferioridade, mas abandono da conceção vertical na qual eu me vi a mim mesmo sempre em cima ou em baixo.

Henri Benoit (1955, p. 241)

Seria muito estranho que os níveis de performance das pessoas em geral, fossem muito idênticos. Num grupo de alunos há sempre alguns com melhor desempenho que os outros. O mesmo se passa entre os advogados, médicos, pescadores, ou qualquer que seja o desempenho numa certa função. O pintor virtuoso, o desportista de topo, o gestor de alta performance e inovação, o professor carismático, etc.. Tudo isto não passa de uma banalidade estatística. O problema não pode ser o facto de certas pessoas, necessariamente uma minoria, terem melhor performance que as outras e poderem até ser designadas como sendo uma elite – um grupo de melhores com mais mérito. O conceito de elite parece aqui poder ser moralmente neutro. Quantos alunos excelentes não continuam a ser grandes companheiros para os colegas, tentando sinceramente ajudá-los o melhor que podem? O mesmo se diga de cientistas, administrativos, ou qualquer outra função social, onde necessariamente alguns gozam de uma superioridade relativa, face aos outros. Aqui, a comunicação humana entre todos até é reforçada, é real e todos nos humanizamos. Então qual é o problema e quando é que estes “superiores” se declaram, numa avassaladora banalidade, como tal?

O problema é quando o lado egoísta-hedonista da natureza humana usa uma verdadeira ou fingida superioridade funcional relativa, para se passar a arrogar uma superioridade absoluta cessando a comunidade, tal como apontado por John MacMurray (2004). Supor-se superior em absoluto, é supor-se mais valioso que os outros, é olhá-los sobranceiramente, é jogar um jogo de superioridade que se define contra a suposta inferioridade, que é o menor valor absoluto dos outros. É uma

superioridade, a nível psicológico, emocional, que não é autónoma porque incapaz de estar só, e carece necessariamente de criar inferioridades em seu redor para existir e se poder definir. E este é o problema crucial na liderança e na relação, em geral, entre todos. É este o elitismo-agressivo, ou elitocracia, porque rompe a relação humana, o sentido de reconhecimento do outro como comum a nós, a comunidade, e nos desumaniza, separando-nos e privando-nos da verdadeira humildade que não é inferioridade porque transcende este jogo perverso de superioridade-inferioridade. Tal transcendência é do domínio do sagrado, por ser o que nos coloca em comunidade verdadeiramente humana.

Se se perguntar qual a origem, a necessidade, a carência, desta superioridade absoluta, aquilo que lhe dá energia e a faz ficar em bicos dos pés, parece que a resposta não pode ser outra do que a de sobrepujar uma inferioridade psicológica mal acomodada. Ou seja, tenho necessidade de me ver superior porque não suporto o medo de me verem como inferior. Esta superioridade absoluta é, pois, elitismo-agressivo porque disruptivo do elo humanizante. Superioridade-inferioridade, estão assim no mesmo círculo dinâmico não se opondo, são a mesma coisa, sendo esta superioridade apenas a expressão dramática da inferioridade, como enorme carência de se transmutar. O oposto de tudo isto, como aponta Benoit (1955), é uma humildade tranquila que é autonomia como capacidade de estar só, sem necessidade do jogo perverso e banal da superioridade-inferioridade. Esta humildade tranquila pode estar no professor excepcional ou no gestor no topo da cadeia hierárquica, detendo superioridade de conhecimento e de poder. Eles só detêm um cargo superior, podendo patentear outras superioridades relativas a diversas outras qualidades. Percebem os outros como inferiores a eles relativamente a essas qualidades, mas, na verdade do seu íntimo, não sentem os outros como pessoas inferiores. E isto faz toda a diferença. São líderes autónomos e educados, que estão em transcendência da superioridade que é inferioridade.

Mas, muito comumente, é banal as personalidades perversas a megalómanas, agressivas a partir da inferioridade absoluta, serem atraídas pelo poder que cumpre a ilusão de mascarar a inferioridade em superioridade. Esta é uma das grandes prendas que o sucesso competitivo interpessoal nos oferece, e que gera um elitismo-oportunista, fingindo-se em qualidade que não tem, mas detendo uma qualidade muito particular: são bons a dizer que são bons. Têm, pois, uma das tão prezadas excelências: são excelentes a mostrarem-se excelentes, usando excelentemente a dissimulação, a traição e a bajulação. Tendem a subir nas hierarquias e a reivindicar desmedidos bens posicionais e materiais. Repare-se como Agostinho da Silva (2000, p. 114) os retrata:

(...) 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 (...)

Estas personagens podem ser geradas, em grande parte, pelo medo dos que os rodeiam. Podem chegar ao poder ainda imberbes, mas brevemente se apercebem de que: primeiro, os outros os passam a tratar com servilidade, que é cheia de especiais mesuras e deferências; segundo, experimentam bater o pé e descobrem que os outros

se amedrontam; terceiro, que muitos dos outros se constituem na sua fiel guarda pretoriana, contra quem os pode ameaçar; quarto, podem vir a ser aplaudidos como magnânimos. Tudo isto pode passar-se desde o pequeno chefe de secção, até ao líder político de milhões. Num certo ambiente, mesmo que os tentemos evitar sem afrontamento, não resulta, porque eles investem violentamente com os seus cães de guarda quando não sentem os usuais trejeitos de submissão.

Há um certo tipo de anti-professor e anti-gestor que merece destaque. É banal e labora neste elitismo-agressivo, e para acentuar a sua superioridade, aumentando-a, em relação a alunos ou à equipa de trabalho, usa uma dupla estratégia a partir do seu pódio: primeiro puxa-se para cima, demonstrando quão difícil é o que ele domina; segundo, empurra os outros para baixo, demonstrando quão incompetentes e inferiores são. Comprazem-se a humilhar e fazer falhar os outros, por vezes de forma elaboradamente subtil e pelos mais baixos métodos. Usualmente usam a banal minoria bem-sucedida, usualmente presente, dos melhores alunos ou colaboradores, para provar que os restantes falham pela dificuldade e elevação superior das matérias, e não por sua culpa. Eles não são só excelentes, são super-excelentes ou super-pessoas, e nós devemos demonstrar-lhes alto reconhecimento porque sem eles e a sua elevada liderança, estaríamos completamente perdidos e desorientados na vida.

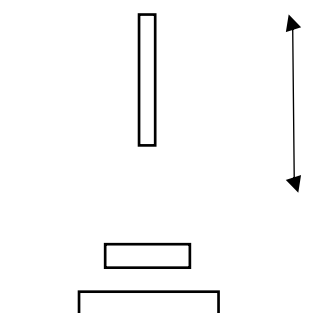


Figura 1. O pódio do anti-professor e do anti-gestor.

Liberdade, igualdade e fraternidade, ou o amor

A transcendência da banalidade da superioridade absoluta que é superioridade-inferioridade, para o sagrado, que é o amor, pode ser rapidamente percebida através de uma visão mais pessoal e íntima da conhecida trilogia, liberdade-igualdade-fraternidade.

Geralmente a trilogia é entendida mais no campo político para se referir a coisas como a liberdade de expressão e reunião, que levam à igualdade de cidadania e à fraternidade entre cidadãos. Mas podemos olhá-la ao nível da intimidade da pessoa e dizer que se esta estiver em liberdade dos sentimentos banais de superioridade absoluta perante o outro, com naturalidade a sua relação com ele, isenta de jogos de superioridade-inferioridade, tenderá naturalmente para uma certa igualdade, e esta poderá então dar lugar ao transcendental, que é o florescimento da fraternidade entre o eu e o outro.

O que surge espontaneamente, porque se autêntico não pode ser instruído ou manipulado, é algo que é um dar infinito. Como nota ainda John MacMurray (2004) “a base da liberdade é a igualdade pessoal”, que pode ser demonstrada naquilo a que

chamamos a amizade. O amor é, pois, a partícula essencial sem a qual a amizade ou o companheirismo, já não o são e que podemos aqui definir como sendo a intenção ou ato de dar não volitivo ou intuitivo, em desinteresse, dirigido para o bem-estar do outro, que contem um esquecimento ou uma lembrança casta⁵. Surge discreto nos atos mais triviais do quotidiano, como dar passagem a alguém, dar um sorriso, dar um adeus. Pode estar presente no sexo comercial e ausente do oficial. Mais simplesmente, como em Paulo Borges (2015, p. 134), o amor pode ser o desejo de o outro ser feliz, e a compaixão o desejo de libertar o outro do sofrimento. É esta a disposição geral que inconscientemente e espontaneamente o líder educado lhe deve ver surgir, resultando de um processo complexo de aprendizagem a viver em bem-estar, o processo educativo, favorecido por ambientes em relativa ausência das sete formas de desordem, já mencionadas.

Darwin contra o social-darwinismo

O desenvolvimento de qualidades morais, é um problema mais interessante. O fundamento está nos instintos sociais, incluindo sob esta designação os laços de família. Estes instintos são altamente complexos, e no caso dos animais inferiores implicam tendências especiais para ações definidas; mas os mais importantes elementos são o amor e a particular emoção da simpatia. ... Não é improvável que depois de longa prática, as tendências virtuosas possam ser herdadas.

Charles Darwin (2004, p.p. 680, 682 [1879])

Sobre a relevância do amor e da sua implantação na alma humana ao ponto de se admitir poder ser herdado, não se fala usualmente quando vemos Darwin referido, em especial em discursos mais da área do “managerialismo”. Mas é isso mesmo que se destaca na sua citação acima. No que é costume tropeçarmos é em sentimentos com base em visões pouco rigorosas que foram desenvolvidas com base nas teorias da evolução das espécies, abusivamente entendidas à sociedade humana e já fora do que em rigor Darwin escreveu em relação ao homem, conhecidas por social-darwinismo. Tais visões passaram a ser comuns em relação à competição na escola e no trabalho.

Este social-darwinismo, em geral, advoga que tal como no mundo animal a seleção se dá pelos mais fortes em competição e tal é supostamente inevitável na sociedade humana. Logo, a competição empresarial e as pessoas que a servem, vindo das escolas para o trabalho, devem igualmente ser sujeitas a semelhante seleção natural, rude e competitiva, para se apurarem os melhores e, afinal, se respeitar as suas naturezas verdadeiras, consonantes com o restante mundo animal. Por muito que se tenha argumentado contra o simplismo e inverdade destas posições, por exemplo, é possível ver os pais transportarem-nas mais ou menos inconscientemente e impô-las aos seus filhos. Experimente-se propor-lhes sistemas de instrução sem a rudeza de exames com stresse, e pode-se acabar a ser apedrejado, tal a força de tudo isto.

Mas é aqui que é precisa não esquecer o verdadeiro Darwin e a sua ênfase no amor, e ainda Agostinho da Silva (2000b, p. 30) a fazer-lhe justiça e apontar que o que

⁵ Para a extensa justificação desta visão do amor, ver Pereira (2015).

Darwin refere é a seleção dos mais aptos e não dos mais fortes, e isso faz toda a diferença. E assinala ainda Agostinho da Silva (2000, p. 271) que se treinam as crianças como “galos de combate”, o que do ponto de vista adaptativo é errar o alvo e debilitá-las emocionalmente em vez de as robustecer no sentido da autonomia da pessoa para as dificuldades da vida. Este genuíno Darwinismo é de resto bandeira de muita da atual sociobiologia, como em Frans de Waal (2006), sublinhando a evolução do homem moral.

A liderança educada

Autonomia é a capacidade de viver na solidão inevitável a que o homem é conduzido pelo segredo, pela intimidade secreta, pelos seus fantasmas, medos, amores confessos e amores inconfessáveis, pelo mundo próprio que criou.

João dos Santos (2000, p.447)

A liderança educada é a que está em autonomia como capacidade para estar só e em tranquilidade reflexiva, que é bem-estar compatível com o mais profundo da sua vida interior, os seus segredo e medos, como aponta em cima João dos Santos. Sem esta capacidade parece ser difícil termos salas de aula ou equipas de trabalho com ambiente favorável ao bem-estar e autonomia dos liderados. Mas, para recortarmos melhor o perfil desta liderança iremos olhar para a pequena vida da pessoa, pequeno jogo, no grande enquadramento desta no universo e na sociedade, seguida dos aspetos da comunicação educada, onde se fala da “substância da forma” e da “nobreza do erro”. Finalmente, referem-se os aspetos da motivação, avaliação e compensação.

O grande enquadramento e o pequeno jogo

(...) uma Terra devastada por este formigueiro alucinado, neurótico e “workaólico” em que se converteu a humanidade.

Paulo Borges (2014, p. 188)

A partir da essência que é a sua autonomia, o líder educado deve também patentear as inúmeras qualidades operacionais que já foram mencionadas e, argumentam alguns, saber-se enquadrar a três grandes níveis: o universal, o social e o pessoal.

Perante o universo, devemos maravilhar-nos com a sua incomensurabilidade, feita do planeta Terra como um dos milhões de astros da Via Láctea que tem a dimensão de muitos milhões de anos-luz, e que mesmo esta é apenas um dos muitos milhões de galáxias que à noite só não nos ofuscam de luz porque espalhadas por um espaço avassaladoramente maior. É ainda perceber que juntando esta física com a do infinitamente pequeno, tudo isto parece estar profundamente interligado, sendo que nós observadores não diferimos do observado e logo somos indistinguíveis de um todo, onde imperam processos proeminentemente dominados pela sorte (Bohm, 2003). Que foi ainda por sorte, como adianta ainda Bohm, que neste planeta, que também por sorte se situou a uma propícia distância de uma estrela chamada Sol, se deu uma casual mistura de componentes orgânicos e que daí resultou algo a que chamamos células que

se dividem em coisas semelhantes a si, e que a isso chamamos reprodução e vida. É perceber que estes animais, primeiro unicelulares e depois multicelulares, vieram do mar para terra e se diversificaram enormemente, ao longo de muitos milhões de anos por um processo de adaptação complexo e tendendo para uma certa eficiência, até chegar a apenas cerca de 15 milhões de anos aos gorilas e depois aos chimpanzés, que são os primos próximos do homem, um macaco com menos pelos, com quem partilhamos mais de 95% do material genético.

A nível social importa perceber que o homem antropológico começa por viver na companhia da família e tribo, na selva, tendendo a desconfiar e a hostilizando os outros, civilizando-se mais tarde, ao inventar a cidade, a civis, onde como cidadão passou a cooperar, com vantagens mútuas, com os outros cidadãos de forma civilizada, e que é isso a civilidade. Que dentro destas cidades, mesmo procurando uma certa eficiência competitiva em mercados económicos, devemos saber que se o lavrador faz a semente, o moleiro faz a farinha, e o padeiro faz o pão, no final a vida só é possível quando com razoabilidade há pão para todos, porque todos interdependentes. Deve ainda perceber-se que este pequeno jogo dos bens materiais não nos deve transformar em multidões neuróticas e alucinadas pelos mesmos, levando-nos a uma “maioria que perde a vida a ganhá-la”, como ainda notado por Paulo Borges (2014, p. 445).

Finalmente, a nível pessoal, deve-se perceber a evidente interdependência do homem, a sua fragilidade numa vida de curta duração, perante a imensa complexidade social que o rodeia, sabendo-se que apesar de complexo no carácter único da sua impressão digital, se inscreve na imensidão misteriosa do universo, mas também na pequenez da sua existência profundamente banal, possível de descrever em apenas três regularidades, das quais a terceira é a mais curiosa: primeiro come, segundo dorme, e terceiro, a mais interessante, nos intervalos das duas primeiras tem a ilusão de que é único e faz coisas terrivelmente importantes.

Esta compreensão da banalidade dos pequenos jogos, no trabalho e nas escolas, que são não mais que o superficial preenchimento do quotidiano, pode ajudar ao despontar da verdadeira liderança para a comunicação, onde a intuição do sagrado se insinua e discretamente floresce.

Comunicação, “substância da forma” e “a nobreza do erro”

O fundamental da comunicação está na presença ou ausência das perversões ligadas aos jogos da superioridade-inferioridade. Com a sua presença não há, de resto, comunicação verdadeira, há só informação, porque ela é disruptiva da ligação humanizante. Esta ligação que nos humaniza e nos constitui ela mesma nos humanos que somos ou ansiamos ser, a ligação amorosa, pode ser vista alojada no que chamamos a “substância da forma”. A comunicação pode comumente ser vista pelo seu conteúdo, o que dizemos e fazemos, e pela sua forma, como dizemos e fazemos.

É nesta última que se aloja a carga emocional, a sua qualidade amorosa ou barbárica. Tal pode ser tentado figurar com um círculo (Fig. 2).

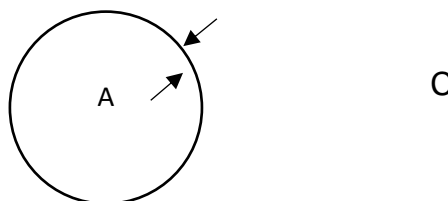


Figura 2. A substância da forma

A circunferência “A” pode ser vista com a substância da transação, o círculo “B” que a define, pode ser visto como a forma, ríspida energética, alegre, etc., mas pode-se ainda apontar a espessura do círculo “C”, para assinalar a substância da forma, a sua qualidade mais ou menos isenta das formas de desordem, a sua qualidade mais ou menos amorosa. E é aqui que se aloja o cerne da verdadeira comunicação, ou da falta dela, ficando-nos apenas pela pobreza da transmissão de informação.

Aquela minha professora de Liceu que nas suas aulas, face aos nossos erros ou hesitações, nos lançava o dichote cínico – “olha lá, o teu pai não tem umas cabrinhas para tu ires guardar?” - ou nos mantinha por eternos minutos no nosso silêncio de ignorância, com o nariz junto ao quadro, ao sermos aí interrogados em frente à turma, instalava na substância da forma um ambiente tenebroso de violentíssima humilhação pública. E, no entanto, estava impune, cumprindo todos os regulamentos. Uma verdadeira anti-professora. Já o meu professor da escola primária, do tempo da palmatória, que nos zurziu com as suas reguadas e jocosidades bem-dispostas, fumando profusamente dentro da sala de aula durante quatro anos, no final, viu-nos a todos nós, os miúdos seus alunos, quotizarmo-nos alegremente para lhe oferecermos um belíssimo isqueiro da marca Ronson, em sinal de gratidão. Um companheiro. E é isto o fundamental da comunicação, a carga emocional mais humana ou inumana, mais amorosa ou mais desamorosa, na substância da forma.

Mas nem aquele meu professor de escola primária era perfeito nem ninguém o é, por que o erro é persistente na alma humana, dizem. Não é só o banal “errar é humano”, que a cegueira inumana da escola banal supõe poder eliminar, numa postura profundamente perturbadora. É muito diferente e muito mais do que isso. O “erro” – enganos, dúvidas, ilusões, fraquezas, medos, insuficiências diversas e, muito importante, mesmo a beliscadura moral – é irremovível e persistente, podendo ser visto como nobre por nos manter junto ao chão e não nos supormos capazes de levitar como os deuses, ou como o elitismo-agressivo megalómano, ao pretende-lo ser. Chamamos-lhe, portanto, a “nobreza do erro”, porque a sua presença é inevitável e a nobreza humana consiste em acomodá-la, a nossa e a dos outros. Assim, o líder educado comunica pela “substância da forma” e com “a nobreza do erro”, para influenciar e motivar com genuinidade e naturalidade. Sem ser ingénuo, comunica de forma simples, direta e honesta, que é onde se perde menos energia.

Motivar, avaliar e compensar

Do plano da posse passa-se naturalmente para o da rivalidade; a escola é uma carreira em que o aluno procura ultrapassar os camaradas e em que se sente sobretudo satisfeito quando foi o primeiro da classe; consciente ou inconscientemente, as escolas favorecem o desenvolvimento deste instinto de emulação, [dos valores sociais da posse e rivalidade] com os lugares especiais da aula, com as medalhas, com os elogios comparativos, com os quadros de honra, com as notas dadas muito menos para saber do valor individual do que para ordenar toda a aula e tornar bem nítidas as diferenças entre os alunos.

Agostinho da Silva (2000b, p. 270)

Os aspetos da motivação, avaliação e compensação, interligam-se e, escola e trabalho imitam-se, cometendo os mesmos erros crassos e crueldades. A avaliação de alunos expressa numa qualquer matematização, a nota, diz-se servir para o motivar a manter-se como melhor ou a ser melhor, consoante esta é abaixo ou acima da dos colegas, podendo deixá-lo orgulhoso e premiando-o no pódio do quadro de honra, como recompensa. No trabalho, metem nisto dinheiro – salários, prémios e bónus - e coisas como “o empregado do mês”, e mais coisas como expectativas de promoção. A dança é a mesma.

Qual o centro do problema, com tudo isto? Não são as notas e os exames em si mesmos, já que é natural e necessário para qualquer processo de controlo empresarial ou da instrução nas escolas, fazerem-se aferições. Absurdo seria não o fazer. O controlo, ao fim e ao cabo, é sempre a comparação de algo planeado e desejável, um standard, com o que realmente ocorreu ou está a ocorrer. Toda a conversa em torno da qualidade, na essência, radica nisto mesmo, num controlo. De facto, o problema mesmo, começa por ser o apontado por Agostinho, quando as notas, ou qualquer tipo de classificação matematizada, possível de gerar comparação intensa interpessoal, já não são só usadas para informar a pessoa da sua performance, mas para alimentar um infernizante circo comparativo entre todos. Este circo comparativo é infernizante, podemos perceber agora bem, porque aqui é onde floresce o jogo da superioridade absoluta, que é superioridade-inferioridade. É o elitismo-agressivo em marcha, quando a maioria, necessariamente e eternamente, não pode estar nos quadros de honra e, por isso, é, necessariamente, atirada para os especialmente cruéis, porque subtis, quadros da não honra ou mesmo da desonra. É o império dos “elogios comparativos”. Assim, não admira a existência de um observatório europeu para a violência nas escolas, imagine-se, para o que deveria ser uma casa de educação para o bem-estar e a tranquilidade reflexiva, e é de facto uma desumanizante arena romana que nos fere no mais fundamental, a parte amorosa. Não admira que lhe atirem cadeiras e nela haja tiroteios sangrentos, porque não se pode descer mais baixo, porque é uma casa de brutal violência, que naturalmente gera violência.

Estes sistemas avaliativos, supostamente rigorosos e, usualmente com regras minuciosas, são por outro lado o terreno fértil do elitismo-oportunista, que neles se especializa e, usualmente espezinhando os mais competentes e de mérito, sobe nas

hierarquias⁶. Não tem limite nem pejo, para na finança ou na indústria se atribuir benesses desmedidas⁷, rasgando à nossa frente, em plena praça pública, o pacto social e atirando-nos com os pedaços à cara. Basicamente é mercenário, transportando o pior da condição humana, nos excessos do perdulário e extravagante, embrulha-se em fatos e gravatas Hermès, e detendo a excelência de se publicitar como único e indispensável. São líderes impossibilitados da verdadeira comunicação, não havendo relação e equipa, resta-lhes o suborno como motivação. A literatura da especialidade aponta-lhe uma primeira e gravíssima responsabilidade nas crises económicas, sublinhando o obviamente inevitável: “não há alinhamento de interesses”, dele com as organizações e com a sociedade. É, pois, uma grave ameaça social para todos. Estes sistemas de motivação, avaliação e recompensa do elitismo-agressivo, infantilizam-nos no trabalho, onde até ao final deste ainda se desconfia se realmente cumprimos, desumaniza-nos muito cedo na escola, e inferniza-nos em ambos. São um colapso civilizacional e um regresso ao pior da selva. São, mesmo do ponto de vista restrito da gestão, altamente ineficientes porque gerando quezílias infindas a partir da comparação das notas e do jogo pelas simpatias pessoais dos classificadores, enviesando o comportamento de todos para servir o sistema.

Para a liderança educada, a motivação é intrínseca, ao inscrevermos o pequeno jogo das nossas vidas no grande enquadramento social e universal, conferindo-lhe a satisfação do sentido para o bem-estar. É o sentido de fazermos algo de valor para todos, que lhe dá a substância. A abnegação de um bombeiro ou um polícia, ao ponto de darem a vida pelos outros, parece não precisar de bónus, que só a corromperiam. Por sua vez a avaliação de pessoas, deve ser sobretudo pela *via negativa* (a que não se destina a elaborar escalas), evitando-se os mortais jogos da comparação interpessoal intensa, apurando se as pessoas não têm faltas de desempenho básico. E como a maioria de nós sente o trabalho como importante para dar sentido às nossas vidas, em geral valorizámo-lo, e cumprimos com o exigido em boa cooperação. A quem se tem que estar bem atento é, afinal, ao elitismo-oportunista, uma minoria ávida e exímia no embuste, e que afinal inventou e impõe o sistema grosseiramente competitivo. A recompensa material, finalmente, pode ser construída em razoabilidade, considerando, por exemplo, níveis de responsabilidade, e regulando mínimos e máximos em torno de médias, podendo-se partir de referentes já tidos por aceitáveis como os de um corpo da função pública. Quanto à recompensa posicional-emocional, ela está lá, no gozo da liberdade, igualdade e fraternidade, que é comunidade e civilização, que é, no final, o bem-estar da vida. E isto, é ir do banal ao sagrado.

REFERÊNCIAS

- Benoit, H. (1990). *Zen and the Psychology of Transformation: The Supreme Doctrine*. Pantheon Books.
- Bohm, D. (2003). *The Essencial David Bohm*. (L. Nichol, Ed.). London: Routledge.
- Borges, P. (2014). *Quem é o meu Próximo?*. Lisboa: Edições Mahatma.
- Borges, P. (2015). *O Coração da Vida - visão, meditação, transformação integral*. Lisboa: Edições

⁶ Este é hoje um problema social global gravíssimo. Em largas áreas empresariais, é um panorama dominante que se perpetua e si mesmo e lança o seu domínio para a arena política.

⁷ Aqui, um dos seus últimos argumentos é o de apelarem à comparação com o que se passa com estrelas como as do futebol. Este fenómeno da futebolização da sociedade, agora globalizado, é seriíssimo e a merecer uma análise pormenorizada em si mesmo, porque contendo a constante e intensamente publicitada banalização do colapso social que são a violência, a tribalização, as remunerações obscenas e muito mais, sendo sintomático o apelo que lhe faz este elitismo oportunista do “managerialismo”, onde se revê ao espelho.

Mahatma.

- Branco, M. E. C. (2010). *João dos Santos - saúde mental e educação*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Darwin, C. (2004). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*. London: Penguin Books.
- de Waal, F. (2006). The Tower of Morality. In S. Macedo & J. Ober (Eds.), *Primates and Philosophers: How Morality Evolved*. Princeton: Princeton University Press.
- Frank, R. H. (2016). *Success and Luck - good fortune and the myth of meritocracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011). *Os Novos Líderes - a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- MacMurray, J. (2004). *Selected Philosophical Writings*. (E. McIntosh, Ed.). Exeter: Imprint Academic.
- Pereira, R. P. (2015). Educational Love or When is to Give Really to Give?. *Congresso Internacional e Interuniversitário Contra la Pobreza Infantil, Universidad de Huelva*. Huelva.
- Santos, J. dos. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. (M. E. Branco, Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, A. da. (2000a). Educação de Portugal. In H. M. B. e Mota (Ed.), *Textos Pedagógicos II*. Lisboa: Âncora.
- Silva, A. da. (2000b). *Textos Pedagógicos I*. Lisboa: Âncora.
- Silva, A. da. (2000c). *Textos Pedagógicos II*. Lisboa: Âncora.
- Williams, B. (1981). Moral Luck. In *Moral Luck - Philosophical Papers 1973-1980*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, B. (2006). *The Sense of the Past - Essays in the History of Philosophy*. (M. Burnyeat, Ed.). Princeton: Princeton University Press.

ESCOLA INCLUSIVA – UM OLHAR A PARTIR DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSORADO

Marco Jorge António Rosa¹

Resumo

Esta comunicação é uma reflexão sobre a Escola Inclusiva, numa abordagem em que se transmite um olhar a partir da situação profissional do professorado em Portugal. Os resultados parciais que se apresentam, numa estratégia de investigação qualitativa, reportam-nos para os aspetos relacionais e cooperativos no trabalho docente, para as condições de desenvolvimento profissional e para as alterações sentidas nas suas condições de trabalho.

Palavras-chave: inclusão, professorado, mudança, trabalho cooperativo.

Abstract

The aim of this communication is to reflect upon the Inclusive School and to take a look at the teacher's professional situation in Portugal. The partial results obtained, through a qualitative research strategy, report to us some relational and cooperative aspects of the teachers' work, the conditions of professional development and the changes felt in their labour conditions.

Key words: inclusion, teachers, changes, cooperative work.

INTRODUÇÃO

Equacionar a Educação Inclusiva a partir de uma visão holística da escola é a intenção desta comunicação, que coloca na centralidade desta problemática a situação profissional do professorado e a relevância do seu papel no desenvolvimento e aprofundamento deste paradigma, sempre inconcluso.

A conceção de práticas e atitudes profissionais que determinam uma Escola que se caracterize por uma vertente Inclusiva está subjacente à forma como esta se organiza e àquilo que são as condições de exercício profissional dos docentes, designadamente no que diz respeito às suas condições de trabalho, às relações profissionais que se estabelecem, à componente cooperativa do trabalho que se desenvolve entre pares e às condições para um desenvolvimento profissional, assente na aquisição de novas competências que vão ao encontro dos desafios que se colocam à Escola e à profissão.

As novas realidades discursivas procuram trazer o professorado para o centro desta discussão com uma retórica que se repete quanto à necessidade de valorizar o seu papel, a sua autonomia, ou a sua imagem social. Porque lhes cabe formar as novas gerações em conformidade com as exigências do futuro, da sociedade da informação, do desenvolvimento económico ou qualquer outra razão que esteja na moda. No

¹Agrupamento de Escolas Dr. Jorge Augusto Correia, marcorosa@estavira.com.

entanto, como referiu António Nóvoa², os discursos e as práticas muitas vezes revelam mundos distintos, construindo uma ideia que não corresponde à intencionalidade declarada.

Assim, os resultados do estudo que realizámos (Rosa, 2016a) permitiu-nos conhecer, através de uma abordagem investigativa de carácter qualitativo, narrativo e interpretativo, o processo complexo, multifacetado, idiossincrático e contextual com o qual os profissionais docentes se confrontam no seu trabalho, bem como os dilemas, as contradições e os paradoxos que daí decorrem e que determinam a sua predisposição para dar resposta a uma multiplicidade de exigências.

É dentro desta dialética que se apresentará uma reflexão sobre o conceito de inclusão, as atitudes e as contradições que resultam das evidências que os resultados do estudo sobre a situação profissional do professorado em Portugal, designadamente quanto aos impactos que os fatores políticos e sociais recentes tiveram na profissão e a forma como essas influências podem condicionar as atitudes potenciadoras de uma escola (mais) inclusiva. Assume-se assim, o pressuposto que uma verdadeira escola inclusiva só é possível com um corpo docente empenhado, motivado e valorizado.

INCLUSÃO – CONCEITO, ATITUDES E CONTRADIÇÕES

O movimento por uma escola inclusiva tem avanços significativos na década de 1990, com um marco inquestionável, a *Declaração de Salamanca*, em 1994. A emergência deste paradigma no contexto educativo consiste em acrescentar à integração física de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) nas escolas públicas, o envolvimento académico nas classes regulares das mesmas. Assume-se, assim, com clareza, que a heterogeneidade interpessoal é um fator que promove o desenvolvimento de comunidades escolares mais complexas, acreditando-se que dessa complexidade surja uma maior riqueza e tolerância.

A inclusão apresenta-se como um passo em frente para além da presença física e social do aluno nas escolas como era suposto no paradigma da integração, mas também com a participação efetiva na interação com os seus pares, com direito a intervenções e interações com os docentes e participação ativa na comunidade escolar. Pretende-se, portanto, que todos os alunos aprendam juntos respeitando a diversidade. Correia (2001) acrescenta que a diversidade pode ser definida como o conjunto de diferenças individuais, que em muitos casos devem ser objeto de intervenções adequadas e individualizadas, referindo-se obviamente a apoios educativos adequados.

A inclusão vem questionar as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração – o chamado *mainstreaming*. A inclusão refere-se à vida social e educativa de todos os alunos. Devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na *corrente principal*. O vocábulo integração, muitas vezes ainda referido em meio escolar, é confundido frequentemente com os princípios da educação inclusiva e, em muitos casos, traduz uma representação equivocada da educação inclusiva, assim como o processo inverso também é válido, isto é, muitas vezes fala-se em inclusão, trazendo à tona, do discurso, das atitudes e das representações, o paradigma da integração.

Não menos importante que as terminologias e as suas contradições é a discussão que se deve centrar nas atitudes, nas políticas e nas condições concretas para desenvolver e aprofundar práticas, que do meu ponto de vista, sempre e constantemente, possibilitarão margens de reflexão e de melhoria, pois devemos ter em

² Em palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de maio de 1999

conta que a própria realidade social, ela mesma, é dinâmica e, portanto, exigirá respostas à altura dessa mesma característica de contínua transformação. Por outro lado, devemos ter em conta que o termo inclusão é amplamente difundido, ainda que o conceito não seja totalmente consensual do ponto de vista académico e social.

A perspectiva inclusiva conduz-nos a uma rutura com as abordagens tradicionais e abre novos desafios a toda a comunidade educativa, as quais apontam para que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, tenham uma igualdade de oportunidades na sociedade.

Em trabalho de investigação realizado anteriormente (Rosa 2005), foi possível concluir que a inclusão se enquadra em conceções que se baseiam na igualdade de direitos e oportunidades, na participação e no respeito pela diferença, mas também se salienta o facto de se encontrar grandes dificuldades na conciliação de um trabalho de qualidade para alunos com NEE integrados em turmas regulares, emergindo a necessidade de um trabalho individualizado de reforço, trabalho esse que não será mais do que criar condições de igualdade para todos os, que por alguma razão, se encontrem em situação de maior vulnerabilidade.

Foi referido também, no mesmo estudo, que a realidade conceptual está longe de uma realidade prática, pois torna-se difícil à escola responder aos pressupostos da inclusão, uma vez que, não sendo um elemento estanque da sociedade, é altamente permeável ao contexto sociopolítico, não podendo alhear-se à mercantilização dos serviços públicos básicos, sobretudo na saúde e na educação, da degradação das condições de vida das comunidades proporcionadas pela crescente onda de políticas de globalização neoliberal, cujo lema dominante é limitar a despesa do estado nos serviços públicos colocando em causa os direitos, acentuando as diferenças individuais e aumentando as assimetrias sociais. Consideramos por isso que, o que está em causa são os direitos sociais e que a sua perda representa uma regressão civilizacional, o que, aliás, foi uma dura realidade sentida na sociedade portuguesa e que se intensificou sensivelmente a partir de 2011, com um programa de intervenção externa com grandes impactos no sistema educativo em Portugal (Benavente *et al*, 2015; Rosa, 2016a), como teremos possibilidade de explicar mais adiante.

Passadas praticamente três décadas desde a década de 1990, período marcante em que o movimento pela Escola Inclusiva teve um importante incremento, podemos afirmar, em retrospectiva, que os princípios humanos e progressistas da Educação Inclusiva, enquanto importante alicerce da coesão social, têm sido amplamente postos em causa por aquilo que tem sido uma transposição do discurso e da lógica dos *mercados* para as políticas educativas.

A educação tem sido alvo de um processo ideológico que se baseia numa narrativa vaga e incerta que oscila entre vocábulos como o *mérito*, a *excelência* e o *rigor* para justificar a mensuração enquanto critério de qualidade numa lógica de prestação de contas (*performativity*), impregnando uma crença e uma orientação mercantilista que se tem consubstanciado nas múltiplas chamadas de atenção para os constantes apelos às novas necessidades económicas, que desta forma se tem exprimido por uma subordinação das políticas educativas às demandas dos chamados *mercados*, uma entidade desprovida de rosto e de dimensão humana, com agendas muito próprias, que nos trazem um conceito de progresso e de nova modernidade baseadas em políticas de baixos salários, exploração, precariedade e erosão dos direitos fundamentais, colocando em causa direitos humanos. Desta forma, as novas exigências interpretadas por políticas europeias, na maior parte dos casos, com pressões muito acentuadas sobre os governos dos estados membros têm-se pragmatizado pelo contraponto com

as exigências de uma escola e de uma sociedade promotoras de inclusão, pois refletem-se pelo abandono de preocupações com o exercício, desenvolvimento e aprofundamento de práticas democráticas e de cidadania, pois, o que interessa é produzir trabalhadores *dóceis*, que se deixem explorar, numa lógica de conformismo, abdicando da sua dimensão de cidadãos, levando a que a sociedade atual se veja confrontada com uma crescente onda de *analfabetismo cívico*.

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSORADO EM PORTUGAL

Abordagem Metodológica - objetivos, metodologia e participantes

O Enfoque no processo de recolha de dados incidiu em dois cenários muito concretos que se desenvolveram em distintos momentos. Assim, procurámos conhecer e compreender os fatores objetivos e subjetivos que contribuíram para operar uma transição na identidade dos docentes, através de uma profunda revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e, por outro lado, na abordagem que se efetuou à crise económica e financeira, com cortes consideráveis na educação, que, com medidas muito concretas, implicaram a deterioração da qualidade do processo educativo e uma dificuldade acrescida às condições de trabalho e de vida do professorado.

Os dados foram recolhidos junto de docentes que exercem a sua atividade profissional no sistema de ensino público em Portugal, a Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional e os líderes das duas Federações Sindicais que representam a profissão docente, Designadamente da Federação Nacional dos Professores (Fenprof) e da Federação Nacional da Educação (FNE). Para o efeito realizámos um total de 27 entrevistas e dois grupos de discussão que implicaram o envolvimento de mais 13 docentes, num total de 40 protagonistas.

A utilização destas técnicas permitiu-nos recolher um manancial de informação, a partir da qual se pretendeu chegar a um entendimento profundo e, até, a uma dimensão subjetiva dos participantes (seja no plano individual ou coletivo) e dos fenómenos, dirigindo a intenção da pesquisa para grupos reduzidos, mas a serem intensamente estudados (Denzin & Lincoln, 2006).

Neste caso, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, interpretativa e descritiva, pois entendeu-se que seria a mais adequada para compreender os processos e os fenómenos inerentes à problemática da investigação que versa sobre a situação profissional do professorado em Portugal. Assim pretendemos efetuar uma investigação acerca *“das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a indagação”* (Pacheco, 1995:16).

O paradigma interpretativo assenta em posições fenomenológicas e interpretativas, assumindo uma importância ainda maior quando se trata de investigações que incidem sobre os pensamentos de sujeitos como refere Geertz (1973, cit in Bogdan & Biklen, 1994). O que os fenomenologistas enfatizam é a componente subjetiva do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceptual dos indivíduos, para o compreender, de que forma o constroem e quais os significados que se atribuem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas.

A dimensão fenomenológica parte do mundo conhecido, do qual se faz uma análise descritiva com base nas experiências vividas. Do mundo conhecido e das experiências intersubjetivas obtêm-se sinais e indicações para interpretar a diversidade dos símbolos, a partir dos quais é possível interpretar os processos e estruturas sociais em curso (Husserl, 1982).

O processo de análise das entrevistas e dos grupos de discussão foi-se desenvolvendo através de um método dedutivo, a partir dos tópicos que elaborámos e também, num processo indutivo, atribuindo valor aos dados que iam imergindo, em duas fases, numa análise vertical (Miles & Huberman, 1994), a partir do discurso de cada participante, e uma análise horizontal ou comparativa, com recurso a comparações constantes (Glaser & Strauss, 1967), para encontrar temas comuns e distintivos, procurando triangular os dados destas diferentes técnicas qualitativas de recolha.

O Contexto

A revisão do Estatuto da Carreira Docente

O mais recente processo de alteração do ECD, que se inicia em 2006 e que culmina com o DL nº15/2007 de 19 de janeiro implicou uma tremenda revolução no ECD, praticamente desfigurando-o, ou melhor dizendo, transfigurando a profissão. Um processo conturbado e nada pacífico para o professorado Português, pois, inclusivamente, esse dia foi decretado como *dia nacional de luto dos professores e educadores*, pela *Plataforma Sindical*, uma plataforma histórica para onde convergiram todos os sindicatos de docentes.

De acordo com Stoleroff (2007), o conflito em torno do ECD, destaca-se pela continuidade e intensidade da mobilização dos docentes e pela unidade sindical, sobressaindo da reforma generalizada também noutros setores da Administração Pública. Segundo o mesmo autor, a importância deste conflito deriva da dimensão deste grupo profissional, do alcance e da abrangência das reformas, das características particulares dos processos de negociação e do papel da Educação no desenvolvimento do País.

O movimento muito amplo e claramente maioritário em torno da defesa e afirmação da profissão docente assume um contorno de movimento social muito importante para a afirmação de uma identidade profissional que foi decisiva para provocar recuos por parte do Ministério da Educação (ME) e conquistas parcelares por parte do professorado, uma vez que as mesmas não significaram um retrocesso ao ponto de partida.

Muito embora os resultados do processo de investigação demonstrem que essas conquistas foram parcelares, contudo não foram incipientes, tendo em conta a situação anterior, os docentes e os seus sindicatos valorizam-nas, nomeadamente pelo fim de uma carreira hierarquizada e a simplificação de um processo de avaliação que veio alterar todo o mapa relacional e cooperativo no trabalho docente. Os recuos verificados decorreram de processos de grande unidade e resistência protagonizados pelos docentes e pela plataforma sindical dos professores que, só dessa forma, puderam forçar o diálogo e a negociação com o ME liderado por Maria de Lurdes Rodrigues.

O Programa de assistência externa a Portugal e as suas implicações na profissão docente

A austeridade imposta por instâncias internacionais, a que se aliou um governo de direita, desencadeou medidas devastadoras nas áreas sociais do estado (Benavente

et al, 2015) e, no caso que abordamos presentemente, no sistema educativo e na profissão docente.

De uma forma geral, assumimos a concordância com Benavente et al., quando se refere que há elementos no contexto mundial que favoreceram e favorecem políticas de retrocesso à Escola tradicional, “*a escola das notas e dos exames, da seleção e da exclusão*” (2015:19). Uma leitura feita a partir do discurso paradigmático do Ministério de Educação e Ciência, liderado por Nuno Crato, e que transporta a Escola para uma linguagem de um passado de ditadura fascista, que teve o seu ocaso em abril de 1974. As medidas e o discurso sobre as políticas educativas em Portugal, trazem fortes reminiscências a tempos de outrora.

O recurso a mecanismos sofisticados de controlo passa a ter uma ligação muito direta entre objetivos e resultados obtidos por valores mensuráveis, através de diversos instrumentos, resultados de exames, *rankings*, recurso a meios estatísticos e comparabilidades. Com a imposição de tendências e prioridades, normaliza-se, em meio escolar, a componente seletiva assente no pressuposto da inevitabilidade e das desigualdades sociais, fomentando-se o individualismo e a competição como motores do sucesso pessoal (Boia, 2003).

Uma das possíveis leituras do processo de gestão da crise em Portugal, é que a mesma se transformou num instrumento de dominação, pois serve para legitimar decisões políticas e económicas que amputam nos cidadãos o direito um exercício de participação que os define enquanto tal, afastando-os de todas as possibilidades de decisão.

Nunca como agora o desígnio, assumido pelo país como estado membro da UE, da construção de um espaço europeu comum de educação nos impôs uma posição tão claramente periférica, subalterna e tão exposta a deficit democrático. O alinhamento dos decisores políticos com a agenda hegemónica supranacional encontra na crise um aliado na defesa de medidas que nos conduzem perigosamente a uma regressão social (Benavente et al, 2015: 50-51).

Segundo Santos, a tensão entre capitalismo e democracia não é facto recente. Em grande medida, a função do Estado numa sociedade capitalista seria tentar equalizar as demandas de lucro que o sistema capitalista exige e as necessidades dos cidadãos. Enquanto os grupos marginalizados lutam por inclusão social, as empresas disputam espaço dentro do mercado de bens e serviços. Essa dinâmica deve ser administrada pelo Estado através do *contrato social*, na medida em que é esse mesmo contrato que “*regula a tensão entre regulação social e emancipação, entre ordem e progresso*” (2007:86).

As demandas políticas que advêm das exigências da economia capitalista em crise entram pela porta da escola e instalam-se assumindo a forma e o conteúdo dos processos de subordinação hierárquica (Benavente et al, 2015).

De acordo com Rosa (2016a), os valores da execução orçamental, que rondavam os 5% do Produto Interno Bruto (PIB), baixaram para 4% do PIB. Essa redução implicou uma redução de recursos a diversos níveis e com fortes impactos na profissão docente, pois durante período de 2011 e 2015, o número de docentes nas escolas reduziu-se em cerca de 34%. Essa redução foi feita através da operacionalização de medidas muito específicas, das quais destacamos com especiais efeitos:

- a) a reorganização da rede escolar, encerrando escolas de pequena dimensão e centralizando em grandes unidades e a fusão de agrupamentos de escolas já existentes, um fenómeno que ficou conhecido por *Mega-Agrupamentos*;

- b) o aumento do número de alunos por turma;
- c) uma reorganização curricular que reduziu as áreas de expressão, potenciando a disciplina de Matemática e de Português.

A estas medidas de corte, juntam-se também os cortes nos salários. Os impactos sentidos na dimensão pessoal e profissional da classe docente são tremendos, levando a que os sentimentos sejam pontuados pelo desencanto com a profissão, pelo desgaste acentuado e pela vontade de a abandonar, por via de rescisão ou mesmo por aposentação, conforme os casos. Também é notório o aumento do risco para doenças no âmbito da saúde mental, pois ao desgaste que se sente junta-se o facto de existirem menos docentes no sistema, com as consequências de uma maior precariedade nas condições de trabalho e de vida e uma intensificação e complexificação do trabalho docente, pois o mesmo é desenvolvido numa lógica mercantilista de obtenção de resultados, valorizando-se mais o produto que o processo, não levando em linha de conta as condições de partida.

Análise interpretativa dos Resultados³

Aspetos relacionais e cooperativos no trabalho docente

A análise dos vários quadros legais que se foram sucedendo sugere alterações na forma dos docentes trabalharem e se relacionarem entre si. Os docentes na sua generalidade concordam que as relações laborais e o trabalho cooperativo foram comprometidos pelas novas demandas, sentidos e significados concretos que dão um pragmatismo aos efeitos das mudanças operadas, particularmente, na forma como sentem e interpretam as suas funções, que em muitos casos choca com as suas expectativas e motivações iniciais, aquelas que outrora os levou a optar pela escolha da profissão.

A generalidade dos participantes, consideram que as relações profissionais e, nomeadamente, o trabalho cooperativo ficaram comprometidos pelas alterações operadas na carreira, dando ênfase às *relações de subordinação hierárquica* que assumiram um importante relevo e tiveram o seu expoente máximo de conflito nas alterações ao processo de avaliação de desempenho na vigência da Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, a partir de 2006, incrementando-se uma componente competitiva que é o contraponto da solidariedade, da entreatajuda e da cooperação, aspetos essenciais para um exercício da docência numa vertente (que se pretende) reflexiva.

Foram ainda apontados comentários que sugerem um *défice democrático* que nos permite inferir que as relações de igualdade entre pares foram postas em causa por uma relação, então, hierarquizada. São feitas várias referências à democracia como uma prática que se transmite no seu pleno exercício, dizendo no fundo que a escola não a pode transmitir se não a pratica. Uma reflexão que urge lançar no atual panorama educativo em Portugal.

O *trabalho cooperativo* é uma importante vertente para o desenvolvimento profissional e lança o desafio e a responsabilidade social que cada docente tem que assumir na defesa da sua identidade profissional.

³ Os nomes atribuídos às citações dos participantes são fictícios.

A saída para o desenvolvimento profissional na escola. É a força da convicção do que é ser professor e cada vez mais, cada um de nós, cada um dos professores, chamar para si essa função, aquilo que está inerente a essa função... e não se esquecer... e passar a palavra, sempre que possa fazê-lo, passar a palavra, embora possa parecer passar por “chato”, mas tem que ser (Almiro).

Uma referência incontornável é também ao clima de subserviência em relação ao regime de gestão e direção das escolas. Neste âmbito são referidas expressões como o medo que se sente e o cuidado exagerado para não afetar nenhuma suscetibilidade do poder.

Se já havia pouca democracia na escola, agora pode-se dizer que não há nenhuma. Não há uma prática democrática e fala-se na importância da democracia, mas se não existe a prática, logo... É uma coisa metafísica, não existe! É abstrata, isso é muito negativo (Inês).

Condições para o desenvolvimento profissional

As condições para cada docente desenvolver o seu trabalho e se desenvolver profissionalmente são uma questão central na classe docente. Os participantes são unânimes ao considerar que atualmente as condições para o seu desenvolvimento profissional não são as melhores, atribuindo que a inexistência dessas condições passa por várias razões, concretamente as que a seguir apontamos, que vieram à luz da análise efetuada aos seus segmentos discursivos, relativamente a estes aspetos em particular.

A *precariedade* e a falta de segurança, no que diz respeito ao vínculo laboral é um dos obstáculos apontados às condições favoráveis para o desenvolvimento profissional, pode-se dizer que há aqui um sentimento de instabilidade emocional e profissional associada a esse fator.

Alguma *quebra de solidariedade entre pares*, que resulta da introdução de numa maior competitividade entre os docentes é amplamente referido, uma vez mais as relações de cooperação assumem-se como fator promotor do desenvolvimento profissional.

Uma das coisas que nos faz melhores profissionais é as discussões de grupo, entre colegas do mesmo grupo. A partilha de dúvidas, a partilha de questões, faz com que nós fiquemos melhores também (Roberta).

Uma vez mais, o processo de *avaliação do desempenho* é apontado, desta vez como entrave às condições para o desenvolvimento profissional, pois toda a burocracia que o mesmo envolve representa um acréscimo de trabalho que, inevitavelmente, tem como consequência um incremento de fadiga, para além do dispêndio de tempo. Desta forma, a *fadiga* e o *desgaste* são a consequência de um trabalho cada vez mais árduo e multifacetado para responder às exigências do sistema, constituindo-se como uma importante barreira ao desenvolvimento profissional.

As pessoas estão, psicologicamente, um bocado fragilizadas e tendem talvez a não investir tanto em algumas coisas porque estão cansadas. Existe um grande cansaço entre os colegas (Carla).

A *falta generalizada de recursos* que se vai sentindo cada vez mais, resulta da acumulação de várias imposições orçamentais e já começam a ser um entrave, pois também limitam o trabalho dos docentes.

Por fim, a *oferta formativa*, que é considerada escassa e deficitária, também é um fator que os docentes consideram constituir um obstáculo ao seu desenvolvimento profissional, pois trata-se de uma profissão onde se sente uma necessidade permanente de atualização pedagógica e científica,

A formação contínua (...) é importante para o nosso desenvolvimento, porque as coisas estão sempre a evoluir e estão sempre a mudar e acho que nós também temos que entrar nessa evolução, a formação é importante, até porque tu podes fazer uma formação, outro colega faz outra formação, e depois encontram-se e acaba por haver a partilha dos conhecimentos de uns e de outros, esclarecendo dúvidas (Álvaro).

Condições de trabalho

A alteração das condições de trabalho surge como assunto incontornável quando se trata de definir alterações ao ser e sentir do professorado. Assim, decorrente de um conjunto de medidas, surgem consequências imediatas com um impacto determinante na fragmentação do trabalho docente e na sua intensificação.

O *aumento do número de alunos por turma*, que passou de 26 para 28 e, mais recentemente, de 28 para 30, é uma das principais razões de atribuição à deterioração das condições de trabalho.

O aumento do número de alunos por turma. A nível de Língua Estrangeira, na aprendizagem, é impossível. É fingir que estamos a ensinar, com um número tão grande de alunos por turma, não se consegue... Só fazendo o pino. Há muito mais dificuldade (Nádia).

Um exemplo bem ilustrativo das dificuldades sentidas por esta participante, que neste caso concreto se refere à dificuldade em ensinar uma língua estrangeira com mais alunos. Acreditamos que este fator traz claros prejuízos para a aprendizagem dos alunos, uma vez que se sobrevalorizam os aspetos de natureza burocrática, em detrimento dos aspetos pedagógicos.

Uma turma do ensino secundário, de artes, com 30 alunos, num trabalho, com folhas largas, para fazer uma maquete, não cabíamos dentro da sala. 30 alunos numa turma de Artes do Secundário é impensável. A gente faz, mas não dá a atenção que deve dar e alguns alunos perdem-se (Reinaldo).

Mais uma referência às dificuldades sentidas, neste caso por um participante que se dedica ao ensino de artes visuais, que refere dificuldades na organização do espaço físico, pelo número de alunos, mas também e, uma vez mais, pelo acompanhamento pedagógico que se perde, nomeadamente, no acompanhamento de alunos com mais dificuldades.

Dentro destes exemplos há duas evidências, por um lado, o acréscimo de desgaste a que os docentes estão sujeitos, pelo facto de trabalharem com mais alunos e, por outro lado, a constatação que a qualidade pedagógica diminui, com consequências para as aprendizagens dos alunos.

O preenchimento de papéis são uma treta, mas é assim, sou professor, sei ler e escrever e preencho os papéis que eles quiserem. O problema é que depois fico demasiado tempo a tratar (...) dos papéis e não faço o que devia fazer, que é ter uma relação com os meus alunos cordial, colaborativa, estimulante ou estimuladora. Isso é que era importante. (Filipe).

A fragmentação do trabalho docente, com o incremento de tarefas díspares também é um dos indicadores que os participantes apontam como aliás já foi referido anteriormente quando mencionámos o incremento de tarefas burocráticas, mas não só, pois com a tendência que se tem verificado, em que cada docente tem mais turmas, mais níveis de escolaridade e uma maior diversidade de trabalho, no âmbito de apoios e tutorias, faz com que o tempo para a sua formação e para a preparação do seu trabalho letivo seja amplamente colonizado.

Eu sinto que há uns anos atrás eu tinha tempo para falar com os meus colegas, encontrávamo-nos, e que hoje mal nos cruzamos. Já chegou a acontecer, há tempos atrás, encontrar um colega, quase no final do ano e chegarmos à conclusão que, estando na mesma escola, não nos cruzamos e nem nos vimos (Fernanda).

A forma como os docentes se encontram menos disponíveis para o trabalho com os seus pares, portanto cooperativo, ou mesmo para tratar de assuntos profissionais e para discussões que podem ser enriquecedoras, no sentido da partilha, é notória e várias vezes mencionada. Uma novidade relativamente recente também decorre da amplificação do espaço escolar a outros estabelecimentos, com a constituição dos referidos Mega-Agrupamentos.

A nossa escola era pequena e passou a uma escola grande. A mobilidade entre escolas também é uma coisa que não agrada a ninguém (...). Desenvolvo trabalho em duas escolas, com vários ciclos de ensino, o que também acho prejudicial ao trabalho, uma pessoa tem que avaliar vários níveis e isso aumenta-lhe as dificuldades, essencialmente em termos de tempo, porque obriga a gastar mais tempo com a avaliação dos alunos e obriga a passar mais tempo na escola porque, em horas mortas, tens que transitar entre escolas. Se for preciso tens que te deslocar duas vezes à mesma escola, isto é, o tempo que podias estar a dar aulas ou a preparar alguma coisa, andas de um lado para o outro (Nuno).

A intensificação do trabalho acaba por ser uma consequência das novas demandas, como se pode constatar por todas as razões apontadas pelos participantes que, segundo os mesmos, constitui-se como fatores que agravam o desgaste e a fadiga.

Sou professor de Educação Musical, estou com turmas das 8.20h até às 16 h, onde estou sempre sujeito a uma grande carga sonora, porque é disso que se trata, vou ter perturbações do sono, os níveis de stress vão aumentar, a minha capacidade auditiva, com o tempo, vai diminuir. Vou ter problemas de tensão arterial, vou ter problemas de concentração, isto está tudo estudado pela OMS. Isto é válido para mim e para qualquer outra pessoa que esteja sujeita às mesmas condições. Considero que esta profissão é de desgaste e com a intensificação do trabalho, esse desgaste ainda é mais potenciado. Havia medidas do anterior ECD que defendiam mais os profissionais,

nomeadamente com o alívio da carga horária a partir de determinada idade (Domingos).

Uma referência clara, num exemplo ilustrativo, de intensificação da carga de trabalho, neste caso concreto, um docente de Educação Musical, sujeito a uma estimulação auditiva constante e intensa.

Para terminar surge mais um exemplo da intensificação de trabalho e da sua influência na vida particular, designadamente, no tempo de descanso e na vida familiar.

A minha vida social nunca foi muito intensa, mas cada vez é menor, porque o ter disponibilidade para me encontrar com familiares ou amigos, etc... é cada vez mais raro, depois, inevitavelmente, o meu descanso, não consigo estar um dia sem trabalhar para a escola (Clara).

CONCLUSÕES

Uma profissão docente que reclama mais autonomia para dar uma resposta mais congruente aos desafios cada vez mais complexos que lhe são colocados passou a ter um importante incremento no seu trabalho que se caracteriza pela burocratização e fragmentação do mesmo, cada vez mais orientado para a uma lógica onde a pressão se faz sentir pela *performatividade competitiva*, potenciando assim a sobrevalorização dos resultados escolares dos alunos em referências *standartizadas*, relegando, para um outro plano, processos que visem a capacitação da Escola no sentido de combater a exclusão social, construir exemplos de boas práticas na inclusão, de promover o sucesso escolar e de democratizar o acesso às formas elaboradas de cultura. Muito embora esses pressupostos adornem os discursos oficiais, poderemos mesmo afirmar que esbarram com uma realidade bem difusa, sobretudo se tivermos em conta as condições em que os docentes exercem o seu trabalho.

O conceito de inclusão está longe de ser consensual. Existem bons e valiosos contributos para a sua definição, no entanto regista-se uma riqueza retórica que contrasta com a pobreza da generalidade dos contextos educativos e sociais para a colocar em prática, encontrando-se argumentos que a transportam para as dimensões da *utopia* ou do *romantismo*, que normalmente são usadas como argumentos para um conformismo em que a sua *não concretização*, se assume com naturalidade.

A inclusão é um ingrediente para sociedades mais ricas e tolerantes e um pilar essencial da democracia. Esta, para ser aprendida tem que ser praticada e vivida, assim o dizia John Dewey há cem anos, na sua obra *Democracia e Educação*. A inclusão alimenta-se e cresce a partir da convivência e da participação. Em meio escolar, os docentes são um elemento chave e indispensável para a construção de uma escola inclusiva. Acreditamos, por isso mesmo, que as condições em que exercem o seu trabalho são determinantes para o desenvolvimento de competências e metacompetências essenciais para a sua efetivação e para a sua promoção. Só com Escolas promotoras de inclusão podemos ter sociedades inclusivas e vice-versa.

Um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual é a aposta na formação inicial e ao longo da vida dos docentes. Para além destes aspetos é essencial o tempo, que deve ser uma realidade para que se possam entreajudar e explorar aspetos da sua prática pedagógica num clima positivo, saudável, evolutivo e reflexivo. A formação, que pode ser em ambientes formais, mas também a partir da própria prática em ação, assim como a disponibilidade de tempo são muito importantes e pertinentes, pois permitem identificar e partilhar os sucessos, os insucessos e as inquietações próprias do processo educativo.

As implicações emocionais, na forma como é vivida e sentida a profissão, são pontuadas por sentimentos como o desencanto, a desmotivação e a revolta. Estes decorrem de um profundo desacordo com as políticas educativas que têm originado um processo de erosão do estatuto social da profissão. A descrição dos sentimentos, que se foi desocultando, permite compreender que os docentes vivem a sua vida profissional de forma fragmentada, com extremos que se deslocam entre a paixão e o desencanto (Rosa, 2016b).

A enorme ambiguidade e avaliação pública a que o trabalho dos docentes se encontra sujeito, exerce sobre os mesmos uma pressão que os situa entre dois extremos, a luta permanente para ampliar a sua margem de autonomia no processo de trabalho e, conseqüentemente, o seu poder e prestígio, mas que, se encontra submetido à autoridade e rigidez das suas cúpulas hierárquicas, como sejam as direções escolares, cada vez mais distantes de processos de gestão democrática, que Lima (2014) caracteriza como uma *pós-democracia gestonária*, isto é, uma gestão centrada nos resultados escolares e numa racionalização das redes escolares, a par de processos de grande deterioração das condições de trabalho nas escolas e da recentralização do poder. Segundo o autor, esta situação é motivada por políticas de austeridade e de ajustamento económico, como as que ocorrem atualmente no sul da Europa, designadamente em Portugal. Na sua perspetiva, o governo democrático das escolas surge como uma preocupação deslocada, fora de tempo e das prioridades políticas, mas também, e sobretudo, associada ideologicamente a uma irresponsabilidade, em termos de gestão racional, eficaz e eficiente dos estabelecimentos de ensino. A Escola, nos seus aspetos organizacionais, fica assim praticamente expurgada de processos de eleição, de colegialidade e de participação nas decisões.

Para finalizar, um convite à reflexão e um dilema. Fará sentido falar em Escolas Inclusivas sem debater as situações atuais de organização escolar, dos currículos, no que diz respeito à sua conceção e prioridades e, finalmente, dos docentes, da sua formação e das condições em que desenvolvem o seu trabalho. Poderá a Escola ser inclusiva para os que a frequentam se não for inclusiva para os que nela trabalham, no que diz respeito ao seu acolhimento, valorização profissional e social e na implicação da sua participação nas decisões?

REFERÊNCIAS

- Benavente, A. et al. (2015). Crise austeridade e educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em educação – IIª série, Número 3*. (49-62).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bóia, J. (2003). *Educação e sociedade. Neoliberalismo e os desafios do futuro*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora (125-142).
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre. Artmed.
- Glauser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Husserl, E. (1982). *La Idea de la fenomenología*. Madrid. Fondo de Cultura Económica de España.
- Lima, L.(2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade. Campinas*, v. 35, n. 129, out/dez (1067-1083)
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto. Porto Editora.

- Rosa, M. (2005). *Representações dos professores de educação física na inclusão de alunos com NEE*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/1714>.
- Rosa, M. (2016a). *A situação profissional do professorado em Portugal – Análise às transições mais recentes (2007-2015)*. Tese de Doutoramento. Huelva: Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12084>.
- Rosa, M. (2016b). Situação do professorado em Portugal – Identidades fragmentadas entre a paixão e o desencanto. *Educação-Porto Alegre*. v. 39, n. 3, set/dez. (412-420).
- Santos, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo. Boitempo.
- Stoleroff, A. (2007) 'The revolution in the public services sector in Portugal: with or without the unions. *Transfer*, 13 (4), 631-652

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E JOVENS COM DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Rui Macário¹

Resumo

As crianças e jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), à semelhança dos restantes, têm direito a uma vivência positiva e saudável da sua sexualidade. No entanto, para que tal aconteça a literatura evidencia que é fulcral que a educação sexual (ES) em contexto escolar seja uma realidade para estes alunos. Como os professores estão intimamente ligados a este processo foi nosso objetivo centrarmo-nos nestes profissionais.

É nosso propósito investigar as conceções e práticas dos professores sobre a vivência da sexualidade e ES das crianças e jovens com DID.

A recolha de dados foi obtida a partir de entrevistas a oito professores que trabalham e/ou tenham trabalhado com alunos com DID.

Os resultados mostram-nos que os professores inquiridos manifestam total concordância com a ES na escola e consideram-na importante para todos os alunos. Estes profissionais evidenciam uma atitude positiva em relação à sexualidade na DID.

Os docentes, no geral, não levam a cabo uma implementação efetiva e estruturada da ES, sobretudo pela falta de formação adequada, pelas barreiras apresentadas pelos pais e colegas e também pela inexistência de trabalho de parceria com os pais e com os técnicos de saúde. Os professores consideram que a escola e a sociedade não contribuem para uma vivência positiva da sexualidade das crianças e jovens com DID.

Concluimos que, entre os professores inquiridos, existem várias contradições. Assim, estes profissionais verbalizam uma opinião sobre a sexualidade na DID contrária à maneira como pensam; e, apesar de considerarem a ES importante, não a implementam.

Palavras-chave: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental; Sexualidade; Educação Sexual; Professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dificuldade intelectual e desenvolvimental

No presente trabalho adotamos a terminologia *dificuldade intelectual e desenvolvimental* ao invés de *deficiência mental/intelectual*. A nossa opção vai no sentido do defendido por vários autores (Santos & Morato, 2012; Verdugo & Schalock, 2010) e segue o mote da AAIDD que, em 2007, substituiu no seu nome *Mental Retardation* por *Intellectual and Developmental Disability*.

Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos e Santos (2012) argumentam que a designação mais adequada, à luz dos atuais referenciais teóricos, é *incapacidade intelectual*. Por seu turno, Santos e Morato (2012) defendem que melhor expressão é

¹ Agrupamento Vertical de Almancil, rui.macario@gmail.com.

dificuldade intelectual e desenvolvimental uma vez que evidencia o constructo socioecológico atual, possibilita uma adequação às atuais práticas profissionais que se centram no comportamento adaptativo e na funcionalidade, é compatível com a CIF, apoia-se no paradigma que defende que com os apoios necessários a qualidade de vida poderá melhorar e é menos ofensivo e estigmatizante.

Assim, parece-nos que a terminologia proposta por Santos e Morato (2012) - *dificuldade intelectual e desenvolvimental* (DID) é a mais adequada e menos rotuladora, pelo que será adotada no presente trabalho.

Sexualidade na Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Historicamente, a sexualidade tem sido negligenciada às pessoas com DID (Kempton & Kahn, 1991). Esta realidade é visível na ausência de ES e no pouco interesse que tem existido em estudar o desenvolvimento psicosssexual destas pessoas. Apesar desta *conspiração silenciosa*, entre os especialistas é, hoje, claro que as pessoas com DID têm sexualidade, desejo sexual e necessidades sexuais (Franco, Cardoso & Neto, 2012; Kijak, 2011; Lentar & Mihokovic, 2007).

Como defende Kijak (2011), a pouca literatura existente até há pouco tempo atrás, no que concerne à sexualidade das pessoas com DID, está relacionada com as atitudes que a população em geral tem em relação à DID, que revelam inúmeros mitos e ideias erradas.

Por outro lado, enquanto é referido que as atitudes da sociedade estão a mudar, a literatura aponta em sentido contrário (Gougeon, 2009). Neste sentido, alguns estudos (Brown & Pirtle, 2008; Howard-Barr et al., 2005; Swango-Wilson, 2011) mostraram que as pessoas sem DID consideram a sexualidade das pessoas com DID como sendo diferente, inferior e, nalguns casos, inexistente. Há até um mito na sociedade, segundo o qual, à DID corresponde também uma deficiência sexual (Bastos & Deslandes, 2012).

No geral, a sociedade tem a percepção de que a sexualidade das pessoas com DID varia entre dois polos opostos: *inexistente*, sendo estas pessoas consideradas assexuadas, eternas crianças ou inocentes; ou *hipersexualizadas*, sendo descritas como selvagens, sem controlo, primitivos ou animais (Franco, Cardoso & Neto, 2012; Gomez, 2012; Gougeon, 2005; Kijak, 2011; Maia & Ribeiro, 2010).

Como sintetiza Gomes (1995, p. 11) “sexualidade e deficientes: dificilmente se juntarão dois conceitos tão carregados de conotações negativistas e preconceituosas”.

Segundo Félix (1995), não existe um desenvolvimento psicosssexual próprio das crianças e jovens com DID, mas sim alguns aspetos em que difere dos outros. Estes aspetos estão principalmente relacionados com a severidade da DID. Esta autora conclui que a conduta sexual dos jovens com DID é semelhante à dos restantes jovens, com exceção dos jovens com DID mais profunda, onde as manifestações sexuais são simples, auto-satisfatórias e mais desinibidas e, ainda, que as habilidades sociais, valores culturais e morais apenas são visíveis nas manifestações afetivo sexuais dos jovens com DID menos acentuada.

Apesar dos jovens com DID poderem vivenciar a sua sexualidade de forma similar aos sem DID, subsistem várias barreiras que tornam esta tarefa quase impossível. Vejamos: muitos jovens com DID vivem institucionalizados; outros, por este facto ou por se encontrarem constantemente sobre supervisão, têm pouca privacidade e poucas oportunidades para se relacionarem com os seus pares. A tudo isto acresce a falta de

ES e a impreparação e atitude negativa dos adultos sobre a sexualidade dos jovens com DID (Gomez, 2012; Wilkenfeld & Ballon, 2011).

Educação Sexual na Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental

Vários estudos (Isler, Beytut, Tas & Conk, 2009a, 2009a; Leutar & Mihokovic, 2007; Löfgren-Martenson, 2012) têm mostrado que os jovens com DID não têm informação suficiente sobre as transformações da adolescência, orientação sexual, IST, entre outros tópicos no campo da sexualidade. Por outro lado, estes mesmos jovens referem que pretendem que lhes seja fornecida informação adequada sobre contraceção, órgãos sexuais, IST, gravidez, masturbação, menstruação e higiene pessoal (Isler *et al.*, 2009b; Kijak, 2011).

Boehning (2006) refere que quando os estudantes com DID são alvo de ES, esta é, na maior parte das vezes, reativa ao invés de proactiva, pois só acontece depois deles serem sexualmente ativos. As consequências desta realidade são o aumento do risco de serem abusados, de contraírem uma IST, o comprometimento das competências sociais, comportamentos sexuais inapropriados e, em última análise, a exclusão social e o isolamento.

As evidências da importância e feitos positivos da ES junto de pessoas com DID surgem na literatura um pouco por todo o mundo. Assim, tem sido demonstrado que a ES das pessoas com DID aumenta os conhecimentos sobre atividade sexual, contraceção, reprodução e higiene pessoal (Ballon, 2001; Brown & Pirtle, 2008; Lindsay *et al.*, 1992; Murphy & Young, 2005; Murphy & Elias, 2006); reduz a vulnerabilidade ao VIH/SIDA e outras IST e aumenta os conhecimentos sobre sexo seguro (Murphy & Young, 2005; Rohleder, 2010); contribuiu significativamente para a melhoria das competências sociais (Hayashi, Arakida & Ohashi, 2011); melhora a capacidade de tomarem decisões saudáveis e serem assertivos (Khemka, Hickson & Reynolds, 2005); reduz significativamente a frequência de comportamentos sexuais inapropriados e aumenta a capacidade de se protegerem de aproximações abusivas (Gomez, 2012; Murphy & Young, 2005).

É importante que a intervenção de ES não tenha uma visão do sexo como algo mau ou patológico, pois esta é a perspetiva que, historicamente, tem estado ligada à sexualidade das pessoas com DID. É necessário equilibrar as preocupações com a segurança e a perspetiva do sexo ser natural e fonte de prazer (Rohleder, 2010). Tepper (2000) sugere que a sociedade deve colocar a tónica do discurso não na assexualidade, abusos e desvios, mas sim no prazer.

Para finalizar este ponto, reiteramos a importância das crianças e jovens com DID serem corretamente informadas sobre a sua sexualidade e saúde reprodutora, para o seu bem-estar e para sua efetiva inclusão na sociedade. Se receberem ES adequada e eficaz, poderão tornar-se adultos mais saudáveis, seguros, aceites socialmente e capazes de viver a sua vida sexual na plenitude (Isler *et al.*, 2009b).

Os educadores e a educação sexual na Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental

Os educadores têm um papel muito importante na ES das crianças e jovens com DID. Os educadores reconhecem-no (Brown & Pirtle, 2008; Howard-Barr *et al.*, 2005;

Rohleder, 2010; Wilkenfeld & Balan, 2011), os pais também (Bastos & Deslandes, 2012; Isler et al., 2009b) e os próprios jovens manifestam igual postura (Isler et al., 2009a; Löfgren-Martenson, 2012).

Vários estudos (Aunos & Feldman, 2002; Howard-Barr et al., 2005; Rohleder, 2010; Wilkenfeld & Ballan, 2011) têm mostrado que os educadores têm uma atitude positiva sobre a ES para crianças e jovens com DID; no entanto, a percentagem dos que se envolveram neste tipo de intervenção é baixa. Neste sentido, Howard-Barr e colaboradores (2005) concluem que, apesar da atitude da sociedade estar a mudar, os educadores continuam a manter atitudes e crenças conservadoras sobre a sexualidade das pessoas com DID. Estas atitudes e crenças, naturalmente, irão condicionar a maneira como a ES é implementada por estes profissionais.

Rohleder (2010), no seu estudo com educadores de jovens com DID, encontrou uma postura ambivalente entre o que dizem e o que fazem. Assim, os educadores inquiridos referem que a ES é uma necessidade; contudo, demonstram alguma ansiedade e algum receio sobre se a devem colocar em prática, como fazê-lo e se a intervenção não poderá ter efeitos contrários aos desejados. Desta forma, os educadores controlam os comportamentos dos jovens com DID, dificultam o acesso aos contraceptivos, não providenciam espaços privados e não promovem as relações interpessoais. No entender de Rohleder este tipo de intervenções de ES leva a que sexualidade seja vista como “má” e “perigosa”.

O à-vontade dos professores, os conhecimentos e a preparação são apontados como características fundamentais para os professores desenvolverem intervenções adequadas e eficazes (Anastácio, Carvalho & Clément, 2008; Macário, 2010; Ramiro & Matos, 2008; Serrão, Barbosa-Ducharne & Vilar, 2006; Veiga, Teixeira, Martins & Meliço-Silvestre, 2006). Contudo, os professores inquiridos em vários estudos têm manifestado a sua falta de preparação profissional e apoio de técnicos de saúde e pais (Howard-Barr et al., 2005); a falta de capacidade para abordarem determinados tópicos como a masturbação e o contacto sexual (Wilkenfeld & Balan, 2011); a dificuldade em não serem influenciados negativamente pelas crenças e atitudes (Brown & Pirtle, 2008); e a ansiedade causada pela possibilidade da intervenção ter efeitos contrários aos desejados (Rohleder, 2010).

Em jeito de conclusão deste tópico, poderíamos dizer, à semelhança de Tarnai (2006), que a sexualidade não é um problema para as pessoas com DID, mas sim para os educadores que com eles trabalham.

METODOLOGIA

No presente estudo, de natureza qualitativa, o nosso objetivo era averiguar as conceções e as práticas dos professores sobre a sexualidade e ES das crianças e jovens com DID.

A amostra enquadra-se no tipo não probabilística, por conveniência (Fortin, 1999). Deste modo, entrevistamos oito professores que trabalham e/ou trabalharam com alunos com DID.

Entre os oito professores que constituíram a nossa amostra dois eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Sete lecionavam em escolas do ensino público do Algarve e uma encontrava-se desempregada. As idades dos docentes variavam entre os 30 e os 45 anos. A experiência de trabalho com alunos com DID varia entre um e oito

anos. Ao nível das habilitações, sete são licenciados e um é mestre; seis possuem pós-graduação e uma possui mestrado em Educação Especial, a outra não tem formação nesta área. Uma das entrevistadas também é técnica de Psicologia.

As entrevistas que efetuamos podem ser qualificadas como sendo semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Os professores foram entrevistados entre Janeiro e Março de 2014. As entrevistas realizaram-se individualmente só com a presença do entrevistador e do entrevistado, tendo sido gravadas em suporte áudio. A informação obtida nas entrevistas foi analisada recorrendo à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os professores inquiridos manifestam total concordância com a ES na escola. Esta postura tem sido recorrente em recentes estudos realizados no nosso país (Anastácio, 2007; Caridade, 2008; Macário, 2010; Ramiro & Matos, 2008).

A importância da ES, segundo os docentes, reside em fatores como: ajudar a ultrapassar “a falta de conhecimentos” (P1₂); colmatar a demissão das famílias da temática; “evitar situações indesejáveis (...) [e] melhorar a assertividade” (P2); ajudar a “ultrapassar os inúmeros tabus que existem nesta área” (P7); “explicar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade” (P5); compreensão da “sexualidade como um todo e não limitada ao ato sexual” (P3); para “o conhecimento do que é a sexualidade e a sua vivência plena” (P3); e “tal como outros conteúdos” este “deve ser igualmente trabalhado na escola” (P7).

A atitude positiva dos professores que entrevistamos vai ao encontro dos resultados de alguns estudos (Caridade, 2008; Macário, 2010; Ramiro & Matos, 2008; Reis & Vilar, 2004) onde os docentes inquiridos demonstram atitudes positivas e atribuem grande importância à ES em meio escolar.

Relativamente à sexualidade das crianças e jovens com DID, os docentes, no geral, apresentam uma opinião que revela uma atitude positiva que, à partida, não espelha alguns mitos e ideias erradas que subsistem na sociedade (Félix, 2003; Kijak, 2011; Santos, 2012) sobre a sexualidade das pessoas com DID.

Assim, é mencionado que “têm as mesmas vivências que as outras crianças” (P1), que “deverão viver a sua sexualidade tal como o resto das pessoas” (P2), “não têm grandes diferenças dos outros” (P7) e que vivenciam “impulsos e desejos sexuais” (P6) iguais aos dos jovens sem DID. Contudo, os professores não deixam de assinalar que estas crianças e jovens “não entendem o porquê de não poderem satisfazer os seus impulsos quando e onde querem” (P1); “não têm a mesma consciência que nós (...) do certo e do errado” (P2); “apresentam uma “fantasia face à realidade” (P3); “têm uma visão alternativa da afetividade. As suas relações interpessoais são diferentes” e “estabelecem vínculos diferentes” (P2).

Pese embora demonstrem uma atitude positiva, os professores não deixam de manifestar a existência de “tabus e muitos constrangimentos” (P8) na vivência da sexualidade. Estes tabus, dizem os professores, são da sociedade e dos pais. Daqui poderíamos questionar se os professores, enquanto membros da sociedade, seriam imunes às ideias erradas, mitos e tabus que continuam a existir nesta temática.

2 P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 é a abreviatura para designar os professores entrevistados no presente estudo.

Embora não o tenham referido, a partir da postura que demonstraram e do trabalho desenvolvido, podemos inferir que alguns dos professores que entrevistamos continuam a não ter uma visão positiva da sexualidade na DID, ainda que tenham verbalizado o contrário.

Maia e Aranha (2005) explicam esta postura quando afirmam que “a conceção e a atitude do professor estão diretamente relacionadas com os valores que ele desenvolveu na sua história de vida quotidiana e não num processo sistemático de formação académica” (p. 115).

Esta ideia alinha com o que Gougeon (2008) menciona – as atitudes da sociedade estão a mudar, mas a investigação das práticas aponta em sentido contrário. Obviamente, a questão torna-se mais problemática quando lidamos com profissionais da educação que desempenham um importante papel na formação e inclusão de todos os alunos.

Os professores contam que a escola não contribui para uma vivência positiva da sexualidade das crianças e jovens com DID. Referem que “ainda há muito trabalho para fazer” (P1), pois “não se ouve falar do assunto” (P2) e que “a escola ainda precisa de se informar mais e de evoluir” (P3). No entender de alguns professores, a escola prefere que “eles não tenham comportamentos desse tipo” (P8) e que “se comportem de acordo com o que a sociedade espera” (P6). Quando não é assim, “acontece geralmente (...) a punição sem explicações” (P1).

A escola é uma entidade abstrata que apenas tem existência nos atores que a constituem (alunos, professores, auxiliares e técnicos). Neste sentido, os professores manifestam uma atitude positiva face à sexualidade na DID, mas, no geral, referem que a atitude da escola é diferente, contrária à sua, na maioria dos entrevistados. Há aqui uma contradição que reforça o que atrás referimos sobre a dicotomia entre o discurso e as práticas e a influência dos valores e atitudes da sociedade no comportamento dos docentes.

Os professores manifestam total concordância com a ES para crianças e jovens com DID, à semelhança do que defendem para os outros sem DID. Sendo até referido que “devem ter educação sexual, independentemente das suas diferenças” (P8).

Este posicionamento dos docentes que entrevistamos alinha com outros estudos (Aunos & Ballan, 2002; Howard-Barr et al., 2005; Rohleder, 2010; Wilkenfeld & Ballan, 2011) onde estes profissionais evidenciam uma atitude positiva face à ES para crianças e jovens com DID.

Os docentes referem que a ES é “tão importante [para os alunos com DID] como para os outros” (P8) e pode contribuir para “o desenvolvimento afetivo e favorece a sua capacidade de se relacionar, melhorando a autoestima e a adequação à sociedade” (P5). Acrescentam que a ES se justifica pelo facto destes alunos passarem “grande parte do tempo na escola” e, ainda, por “ser um assunto que gera muitos tabus” (P3).

Vários docentes referem a necessidade da ES ter que ser adaptada às capacidades cognitivas dos alunos, no entanto, convém ter presente que os alunos pretendem que a ES lhes seja acessível à compreensão, mas que não seja redutora, simplista e apenas baseada nas suas DID (Löfgren-Martenson, 2012).

Os professores do nosso estudo manifestam dois tipos de práticas em ES: as planeadas, de carácter pontual e pouco estruturadas; e as não planeadas, de carácter oral e de índole reativa. Vejamos: “nem sei como as fazer e desenvolver” (P2), “não trabalho esse tema, a menos que algum aluno me faça uma pergunta direta” (P7), “quando vem a propósito falo com eles, mas atividades planeadas (...) de forma bem

pensada nunca fiz” (P8), “nunca tinha feito nenhuma atividade planeada” (P2), “as atividades que desenvolvi foram apenas através de conversa e reflexão de sentimentos e atitudes” (P3), “ajudei a preparar e a implementar a ação ‘sexualidade em pessoas diferentes’” (P6).

A reforçar o atrás enunciado vem o facto de apenas fazerem referência à utilização de dois tipos de materiais – “uso materiais da APF” (P1) e “uso um jogo educativo – o *Gostarzinho*” (P5). Daí que não seja de estranhar que o balanço da ES seja pouco positivo: “ainda não é feito o desejável a este nível” (P3), “não é positivo” (P1), “teve pouca recetividade por parte dos alunos, pois foi muito expositivo” (P6).

Dos docentes entrevistados apenas nos parece que um (P4) adota práticas mais sistemáticas, ainda que apenas de carácter informativo: “fiz algumas sessões de informação com deficientes moderados, e tive algumas intervenções na descoberta da sexualidade, do conhecimento do próprio corpo e no colmatar de desejos individuais de alguns deficientes mais profundos”. Daí que efetue um balanço positivo, ainda que vago, – “quando se faz com que a sexualidade seja encarada como algo natural que faz parte da vida de todos os seres humanos, o balanço é sempre positivo”.

Este professor, embora adote práticas mais sistemáticas, são na sua base de sessões de informação o que segundo Schaafsma e colaboradores (2013) não é suficiente para alterar comportamentos. Por outro lado, uma sessão pontual de carácter expositivo para um grupo alargado de alunos com DID, como a referida pela professora 6, não nos parece que seja recomendável, até porque se defende que a implementação das intervenções deve basear-se na metodologia de trabalho de projeto (GTES, 2007), segundo a qual as atividades devem partir das dificuldades e lacunas detetadas no público-alvo.

Como bem sintetizam Ramiro e colaboradores (2010, p. 224) “só uma abordagem holística e democrática da sexualidade, mas simultaneamente direcionada aos défices previamente encontrados pode contribuir para o desenvolvimento de indivíduos felizes e saudáveis”.

A linguagem revela-se um fator de extrema importância no desenvolvimento de atividades de ES para crianças e jovens com DID, pois poderá levar a que algumas intervenções não sejam bem-sucedidas. Quando a linguagem não é adequada às características dos alunos, constitui-se como mais um fator de exclusão (Murphy & Elias, 2006).

No geral, os professores do nosso estudo evidenciam pouco trabalho desenvolvido em torno da ES. Importa mencionar que a ES, como os próprios reconhecem, será fulcral, entre outros aspetos, para que as crianças e jovens com DID aumentem os seus conhecimentos (Brown & Pirtle, 2008), melhorem as competências sociais (Hayashi, Arakida & Ohashi, 2011), reduzam a frequência de comportamentos inadequados e tenham mais capacidade para se proteger (Gomez, 2012).

Convém, ainda, destacar que se percebe alguma preocupação em impor limites e adequar comportamentos usando, por vezes, a punição. É importante realçar que a estratégia de atuação terá que ser diferente, caso contrário estamos a contribuir para que estes alunos vejam a sexualidade como algo mau e desviante, quando isso é precisamente o que se pretende combater. Interessa lembrar, à semelhança de Tepper (2000) e Rohleder (2010), que a tónica deve ser posta na sexualidade como algo natural e fonte de prazer.

Também é importante trazer à discussão a perspetiva de Boehning (2006), segundo a qual, a maior parte das intervenções de ES na DID é reativa ao invés de

proactiva. Parece-nos ser o que acontece nas práticas dos docentes do nosso estudo, pois a maioria apenas se limita a responder a dúvidas ou questões. Quanto a este tópico fazemos nossas as palavras de Félix (2003, p. 20): “a ES, quando existe, é mais fruto das disposições pessoais do que das necessidades dos jovens”.

Os professores enumeram várias dificuldades que encontram na realização de atividades de ES, desde logo a natureza do assunto – “existe um grande tabu em volta do tema da sexualidade” (P1), “esta não é uma temática fácil” (P7). Também aludem a barreiras que, supostamente, são colocadas pelos pais, colegas, e direções – “não tenho tido colegas muito entusiasmados” (P1), “há alguns receios de críticas de algumas direções e dos próprios colegas” (P6), “nem sabemos se os pais vão gostar” (P8), “encontram-se sempre alguns entraves” (P6).

Os docentes referem que têm pouca ou nenhuma formação – “um campo para nós desconhecido em que deveríamos ter formação” (P2), “não me sinto preparada nesta área, pois não tenho nenhum tipo de formação específica” (P6), “não tenho formação para lidar com a sexualidade destes alunos” (P8) e “seria importante que os docentes de educação especial tivessem formação para poderem orientar os alunos” (P2).

O tópico da formação dos professores é fulcral na ES, pois sabemos que a existência de formação adequada está positivamente associada à melhoria do conforto, a maiores conhecimentos, a atitudes mais positivas e, por consequência, a um maior envolvimento em ações de ES, sendo estas mais eficazes (Anastácio, Carvalho & Clément, 2008; Macário, 2010; Ramiro & Matos, 2008; Serrão, Barbosa-Ducharne & Vilar, 2006). À semelhança de Gomes (1995) pensamos que os educadores, no geral, deveriam ter, quer na sua formação inicial, quer na formação contínua, formação adequada nas várias vertentes da sexualidade e até em sexologia.

Apesar de reconhecermos todas as dificuldades atrás mencionadas, que de resto também são anotadas noutros estudos realizados no nosso país (Félix, 2003) e no estrangeiro (Brown & Pirtle, 2008; Howard-Barr et al., 2005; Wilkenfeld & Ballan, 2011), estamos em crer que muitas delas são justificações para esconder o conservadorismo e postura preventiva relativamente à sexualidade dos alunos com DID.

No entanto, notam-se algumas alterações nas atitudes, quiçá fruto das recomendações que são emanadas de instituições de prestígio internacional, das alterações legislativas e também do paradigma da escola inclusiva que, entre outros aspetos, pretende uma formação de todos os alunos em sentido amplo (Félix, 2003). Apesar disto, continua a notar-se a postura ambivalente entre o que pensam e o que dizem (Rohleder, 2010). Félix (2003), neste propósito, diz que a postura dos professores mudou de uma perspetiva de repressão para uma de tolerância.

Como bem sintetiza Félix (2003, p. 21) “todas estas justificações, que não deixam de ser verdadeiras, constituem motivos mais do que suficientes para deixar que tudo continue na mesma”.

Relativamente à parceria entre a escola e as famílias, a ideia principal é que esta, no campo da ES, é inexistente ou pouco significativa. Os professores aludem à falta de comunicação, à falta de preparação e receios em ambas as partes. Vejamos: “não há parceria efetiva neste campo” (P2); “é importante que [as famílias] sintam apoio a nível escolar, que confiem [na aptidão dos] profissionais envolvidos” (P3); “a comunicação é bastante difícil e, normalmente, é assunto tabu entre a escola e a família” (P4); “os pais ainda são muito protetores em relação aos filhos e preconceituosos em relação a este

tema” (P6); “talvez os pais tenham dúvidas e não as coloquem. Talvez a escola tenha receio de fazer algo que seja mal-entendido e mal recebido pelos pais” (P7).

Sabemos que é importante que os pais sejam envolvidos na ES (Bastos & Deslandes, 2012; Brown & Pirtle, 2008; Isler et al., 2009b), pois as crianças e jovens com DID adquirem mais competências na área da sexualidade quando há colaboração e continuidade entre o trabalho realizado na escola e em casa (Ballan, 2001).

Ballan (2001) alerta para o facto de ser responsabilidade da escola dar formação em ES aos pais que o pretendam.

A relação entre a escola e as famílias sobre sexualidade e a ES, à semelhança de outros aspetos, parece-nos ainda ter um longo caminho para percorrer. No meio desta falta de comunicação e trabalho de parceria ficam, mais uma vez, as crianças e jovens desamparados e a terem que procurar informação noutros locais – pares, internet, TV, revistas –, onde normalmente a informação se encontra deturpada (Ferreira & Vilar, 2009). Para alguns jovens com DID este desamparo é total, dadas as suas limitações em acederem ou em assimilarem a informação das fontes mencionadas.

CONCLUSÃO

Os professores que entrevistamos manifestam total concordância com a ES em contexto escolar, quer para alunos com DID, quer para alunos sem DID.

Os argumentos para justificar a ES passam pelo papel da escola em fornecer informação integral, pela necessidade de se colmatar ou complementar a formação dada pelas famílias, pela necessidade de se combater o tabu que existe em redor da sexualidade e pelo reconhecimento que esta abordagem pode contribuir para uma vivência mais saudável, feliz e responsável da sexualidade. Não há grande diferença no *argumentário* para a ES de alunos com DID, contudo merecem destaque as referências à necessidade desta ser adequada às capacidades cognitivas dos alunos.

Os docentes manifestam uma atitude muito positiva em relação à vivência da sexualidade das crianças e jovens com DID. Defendem que estes alunos têm exatamente os mesmos direitos que os outros a viver plenamente a sua sexualidade sem barreiras ou constrangimentos, embora aludem ao facto deles precisarem de ser enquadrados e orientados.

Todavia, os professores apontam a existência de tabus e barreiras na sociedade, na escola e nos pais. E aqui reside a primeira incongruência que detetamos, pois os professores apontam este problema à escola e à sociedade de que são parte integrante. Este facto, leva-nos a concluir que há diferenças entre o que dizem e o que pensam, como constatou Rohleder (2010).

Os professores informaram que, à exceção de algumas atividades de carácter pontual, não estruturado e, frequentemente reativas, não se envolveram na realização de sessões de ES para alunos com DID. Aqui reside a segunda incongruência, já que estes profissionais têm uma atitude positiva em relação à ES, mas não a colocam em prática.

Os argumentos para a não implementação da ES passa pela falta de formação adequada, pela dificuldade de trabalhar este tema com alunos com DID, pela falta de colaboração das famílias e por alguns obstáculos que são colocados por alguns colegas, pelas direções e por alguns pais.

Ao nível das sugestões, os docentes referem a realização de formação adequada e o incremento do trabalho de parceria com as famílias e com os profissionais de saúde.

Em jeito de síntese final, afirmamos que os professores que entrevistamos concordam com a ES, mas não a implementam. Verbalizam uma atitude positiva em relação à sexualidade das crianças e jovens com DID mas, pela totalidade do discurso e pelas práticas que relatam, pode inferir-se que não é essa a forma como pensam. Estamos em crer que estes profissionais passaram de uma postura de repressão para uma postura de tolerância (Félix, 2003) o que, não sendo o ideal, já tem algo de positivo.

REFERÊNCIAS

- Anastácio, Z. F. C. (2007). *Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Anastácio, Z.; Carvalho, G., & Clément, P. (2008). Concepções dos professores de 1º CEB sobre o contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde e a sua relação com a formação. In Pereira, B., Carvalho, G. (coord.). *Actividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Aunos, M. & Feldman, M. (2002). Attitudes towards sexuality, sterilization and parenting rights of persons with intellectual disabilities. *J. Appl. Res. Intellect. Disabil.*, 15(4), 285-296.
- Ballan, M. (2001). Parents as sexuality educators for their children with developmental disabilities. *SIECUS Report*, 29(3), 14-19.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (5ª edição). Lisboa: Edições 70.
- Bastos, O. M. & Deslandes, S. F. (2012). *Sexualidade e deficiência intelectual: narrativas de pais de adolescentes*. *Revista de Saúde Coletiva*, 22 (3), 1031-1046.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, 40-43.
- Boehning, A. (2006). Sex education for students with disabilities. *Law & Disorder*, 1(1), 59-66.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brown, R. D. & Pirtle, T. (2008). Beliefs of professional and family caregivers about the sexuality of individuals with intellectual disabilities: examining beliefs using a Q-methodology approach. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 8(1), 59-75.
- Caridade, M. (2008). *O Papel da Escola e da Educação em Ciências na Educação Sexual dos Adolescentes: Concepções de Professores de Ciências da Natureza/ Naturais e de Encarregados de Educação da Escola EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Félix, I. (1995). Evolução da sexualidade ao longo da Infância e da Adolescência. In I. Félix & A. Marques (Orgs.). *E nós...Somos Diferentes? Sexualidade e Educação Sexual na Deficiência Mental*. Lisboa: APF.
- Félix, I. D. (2003). As atitudes dos profissionais face à Sexualidade das Pessoas Portadoras de Deficiência Mental. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 37, 18-23.
- Ferreira, P. & Vilar, D. (2009). A educação sexual dos jovens - Conhecimentos e Fontes. *Educação Sexual em Rede*, 5, 2-53.
- Franco, D. G., Cardoso, J., & Neto, I. (2012). Attitudes Towards Affectivity and Sexuality of People with Intellectual Disability. *Sex Disabil*, 30, 261-287.
- Fortin, M. F. (1999). *Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Sociência.
- Gomes, A. M. A. (1995). Ideias gerais sobre a sexualidade dos deficientes. In I. Félix & A. Marques (Orgs.). *E nós...Somos Diferentes? Sexualidade e Educação Sexual na Deficiência Mental*. Lisboa: APF.
- Gomez, M. T. (2012). The S Words: Sexuality, Sensuality, Sexual Expression and People with Intellectual Disability *Sex Disabil*, 30, 237-245.
- Gougeon, N. A. (2009). Sexuality education for students with intellectual disabilities, a critical pedagogical approach: outing the ignored curriculum. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9(3), 277-291.
- Groce, N.E. (2005). HIV/AIDS and individuals with disability. *Health and Human Rights*, 8(2), 215-224.
- GTES (2005). Relatório Preliminar. Lisboa. Acedido a janeiro 20, 2015 em http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaosaude/data/educacaosaude/educacaosexual/relatorio_preliminar_es_31_10_2005.pdf

- GTES (2007). Relatório Final. Lisboa. Acedido a janeiro 20, 2015 em http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaosaude/data/educacaosaude/educacaosexual/relatorio_final_gtes.pdf
- Hayashi, M., Arakida, M., & Ohashi, K. (2011). The effectiveness of a sex education program facilitating social skills for people with intellectual disability in Japan. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 36*(1), 11-19.
- Howard-Barr, E. M., Rienzo, B. A., Pigg, R. M., & James, D. (2005). Teacher Beliefs, Professional Preparation, and Practices Regarding Exceptional Students and Sexuality Education. *Journal of School Health d March, 75*(3), 99-104.
- Isler, A., Tas, F., Beytut, D., & Conk Z. (2009a). Sexuality in Adolescents with Intellectual Disability. *Sex. Disabil., 27*, 27-34.
- Isler, A., Tas, F., Beytut, D., & Conk Z. (2009b). A Study on Sexuality with the Parents of Adolescents with Intellectual Disability. *Sex. Disabil., 27*, 229-237.
- Khemka, I., Hickson, L., & Reynolds, G. (2005). Evaluation of a decision-Making curriculum designed to empower women with mental retardation to resist abuse. *American Journal on Mental Retardation, 110*, 193-204.
- Kijak, R. J. (2011). A Desire for Love: Considerations on Sexuality and Sexual Education of People With Intellectual Disability in Poland. *Sex Disabil, 29*, 65-74.
- Leutar, Z. & Mihokovic, M. (2007). Level of knowledge about sexuality of people with mental disabilities. *Sex Disabil., 25*, 93-109.
- Lindsay, W.R., Bellshaw E., Culross, G., Staines C., & Michie, A. (1992). Increases in knowledge following a course of sex education for people with intellectual disabilities. *J. Intellect. Disabil. Res., 36*, 531-539.
- Löfgren-Martenson, L. (2012). "I Want to Do it Right!" A Pilot Study of Swedish Sex Education and Young People with Intellectual Disabilities. *Sex. Disabil., 30*, 209- 225.
- Macário, R. (2010). *Educação Sexual na Escola: Outro ano zero?!* Dissertação de mestrado. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.
- Maia, A. & Ribeiro, P. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial, 16*(2), 159-176.
- Maia, A. C. B. & Aranha, M. S. F. (2005). Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. *Interação em Psicologia, 9*(1), 103-116.
- Murphy, N. & Young, P.C. (2005). Sexuality in children and adolescents with disabilities. *Dev. Med. Child Neurol., 47*, 640-644.
- Murphy, N. A. & Elias, E. R. (2006). Sexuality of Children and Adolescents With Developmental Disabilities. *Pediatrics, 118*(1),118-398.
- Parker, R., Wellings, K., & Lazarus, J. (2009). *Sexuality education in Europe: an overview of current policies*. *Sex Education, 9*(3), 227-242.
- Ramiro, L. & Matos, M. G. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Rev. Saúde Pública, 42* (4), 684-692.
- Ramiro, L., Reis, M., & Matos, M.G. (2010). Educação Sexual: Propostas para Escolas. In Matos, M.G. (Coord.), *Sexualidade: afectos, cultura e saúde. Gestão de problemas de saúde em meio escolar*, (pp. 203-244). Lisboa: Coisas de Ler.
- Reis, M. H. & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores. *Análise Psicológica, 22*(4), 737-745.
- Rohleder, P. (2010). Educators' ambivalence and managing anxiety in providing sex education for people with learning disabilities. *Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organisations, 16*(2), 165-182.
- Rohleder, P., Braathen, S.H., Swartz, L., & Eide, A.H. (2009). HIV/AIDS and disability in Southern Africa: A review of relevant literature. *Disability & Rehabilitation, 31*, 51-59.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A desconstrução do conceito de deficiência mental e a construção do conceito de incapacidade intelectual: de uma perspetiva estática a uma perspetiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial, 18*(4), 553-568.
- Santos, S. & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira de Educação Especial, 18*(1), 3-16.
- Schaafsma, D., Stoffelen, J. M. T., Kok, G., & Curfs, L. M. G. (2013). Exploring the Development of Existing Sex Education Programmes for People with Intellectual Disabilities; An Intervention Mapping Approach. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 26*, 157-166.

- Serrão, C., Barbosa-Ducharne, M., & Vilar, D. (2006). Opiniões dos professores em relação à Educação sexual na escola. In N. Machado, M.I. Lima, M.M. Melo, A. Candeias, M-I. Grácio & A. Calado. *VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Departamento de Psicologia, Universidade de Évora. 2-20.
- Sousa, A. P., Soares, I. S., & Vilar, D. (2007). Lessons learnt from a secondary school Sex Education Program in Portugal. *Sex Education*, 7(1), 35-45.
- Swango-Wilson, A. (2011). Meaningful sex education programs for individuals with intellectual/developmental disabilities. *Sex. Disabil.* 29, 113-118.
- Tepper, M. S. (2000). Sexuality and disability: The missing discourse of pleasure. *Sex. Disabil.* 18, 283-290.
- Veiga, M. L., Teixeira, F., Martins, I., & Meliço-Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of portuguese future elementary teachers. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 6(1), 17-29.
- Verdugo, M. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas com discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(236), 7-21.
- Wilkenfeld, B. F. & Ballan, M. S. (2011). Educators' Attitudes and Beliefs Towards the Sexuality of Individuals with Developmental Disabilities. *Sex. Disabil.*, 29, 351-361.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO PARA OS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO – UM OLHAR A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES E ESTUDANTES ENVOLVIDOS

António Rodrigues¹, João Martins²

Resumo

Na presente comunicação analisaremos um conjunto de experiências formativas no âmbito do programa de formação de formadores ‘Educação Física e desporto para a democracia e os direitos humanos’, promovido pelo Conselho da Europa. No decurso desse processo formativo, foram desenvolvidos e aplicados dois programas de formação, com futuros profissionais de educação física e desporto, em duas instituições de Ensino Superior. Com o propósito de sensibilizar os futuros professores para a promoção da democracia e dos direitos humanos na escola e na(s) salas de aula desafiaram-se os estudantes a, num contexto institucional, planear e apresentar situações simuladas que contemplassem a utilização de diferentes estratégias de inclusão e de sensibilização para os direitos humanos nas atividades curriculares da educação física e do treino; ademais, noutro contexto institucional, estimularam-se os estudantes, a elaborar projetos para determinadas comunidades educativas que tivessem como enfoque temático o desenvolvimento da atividade física e dos direitos humanos. Destas experiências formativas merecem destaque: (a) o envolvimento dos docentes das duas instituições do ensino superior no programa de formação do Conselho da Europa supramencionado, usufruindo de dinâmicas de trabalho colaborativo e utilização dos princípios do aprender fazendo com o propósito de conceber, implementar e avaliar uma unidade de formação versando a temática referida; (b) o envolvimento dos estudantes, futuros profissionais da educação física e desporto, em atividades que lhes permitiram desenvolver competências de análise e reflexão sobre os processos de inclusão, direitos humanos e atividade física, vivenciando situações de trabalho colaborativo, utilização de estratégias de inclusão nas atividades propostas e mobilização de ferramentas relacionadas com a metodologia de trabalho de projeto para a concretização dos objetivos propostos. Para ambos os docentes esta experiência formativa revelou-se uma mais-valia em termos pessoais e profissionais, na primeira com um enfoque claro no auto e hetero-conhecimento e na partilha efetiva de sensações e conhecimentos que foram sendo experienciados; na segunda porque permitiu explorar diferentes técnicas e metodologias de trabalho pouco utilizadas nos contextos de ensino indicados.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Formação Professores, Educação Física e Desporto, Experiências de Formação

¹ Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, (Portugal)

² Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa (Portugal)

ESTADO DE IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ANGOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIENCIAS DOCENTES EM CABINDA, HUILA E LUANDA

Deolinda Ângela Baca Ndala¹

Resumo

A educação inclusiva nas escolas públicas de Angola é um desafio que se pretende tornar uma realidade. O principal objetivo do presente projeto, consiste em descrever o estado de inclusão escolar nas escolas públicas de Angola, com enfoque na vertente da ação formativa de professores em educação inclusiva e caracterizar as atitudes dos professores face à inclusão escolar.

A metodologia a utilizar será de caráter exploratório recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos (Sampieri & Collado, 2014), análise estatística com SPSS (Maroco) e análise de conteúdo (Bardin, 2014). É exigido ao professor um processo mais dinamizador com competências e saberes e um papel ativo dos elementos principais para o processo de inclusão. A formação do professor nos seus vários níveis, deve ser uma forte aposta de formação que certifique o domínio de conhecimentos, competências necessárias para o desenvolvimento das práticas promotoras de inclusão e de qualidade educativas (Marchesi, 2001).

Procedeu-se à análise do atual sistema educativo em Angola e utilizando uma metodologia de investigação qualitativa, realizou-se entrevistas aos principais atores do sistema angolano, com vista a recolher as suas opiniões acerca da realidade atual e das necessidades presentes e futuras para que o modelo inclusivo possa ser implementado

Tratando-se de um estudo em andamento, aprovado em prova pública, e de salientar que o presente documento trata-se de um recorte do projeto de pesquisa, com a Pretensão de obter respostas relativas à descrição do Atual estado da Inclusão escolar nas Escolas Publica de Angola e Formação de Professor.

¹ Universidade Nova de Lisboa/ FCT, deolindandala@gmail.com.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Livia da Conceição Costa Zaqueu¹, Nice Cleudes Borges Lopes²

RESUMO

Este estudo se propõe a analisar o atendimento educacional especializado-AEE para os alunos com deficiência intelectual com base na percepção de professores de classe comum e da sala de recursos multifuncional. **Método:** Estudo transversal com pesquisa de campo com abordagem metodológica qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados dois questionários com perguntas abertas direcionadas para professores de classe comum e professores de sala de recursos multifuncionais. **Resultados:** Os resultados evidenciaram como é desenvolvido o AEE para os alunos com deficiência intelectual em uma escola do município de São Luis-MA, assim como, a importância desse atendimento para os alunos com deficiência intelectual na percepção dos professores da classe comum do ensino regular e do professor da sala de recursos multifuncionais. Os resultados demonstraram alguns desafios enfrentados pelos professores tanto do ensino regular, quanto da sala de recursos multifuncionais no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual. Evidenciou-se a falta de informação do professor do ensino regular sobre o AEE, ausência de parceria entre os professores da classe comum e da sala de recursos multifuncionais, a falta de formação continuada para os professores do ensino regular. **Conclusão:** Com o presente estudo foi possível identificar a necessidade da oferta de recursos e metodologias de ensino que facilitem o acesso dos estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns do ensino regular. Ainda, constatou-se que as escolas precisam garantir a acessibilidade estrutural e instrumental, recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares, recursos pedagógicos e formação dos professores.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência Intelectual, Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This study aims to analyze the specialized educational assistance-SEA for students with intellectual disabilities based on the perception of common class teachers and the multifunctional resource room. Method: Cross - sectional study with field research with qualitative methodological approach. As data collection instruments, two questionnaires were used with open questions directed to common class teachers and multifunctional resource room teachers. Results: The results showed how SEA is developed for students with intellectual disabilities in a school in the city of São Luis-MA, Brazil, as well as the importance of this service for students with intellectual disabilities in the perception of teachers of the regular class And the multifunctional resource room teacher. The **Results** showed some challenges faced by teachers in both the regular and the multifunctional resource room in the process of inclusion of students with intellectual disabilities. It was evidenced the lack of information of the teacher of regular education on the SEA absence

¹ Universidade Federal do Maranhão-UFMA (BRASIL), liviazaqueu@ig.com.br

² Faculdade Dom Bosco-Instituto de Educação Athenas, Maranhão (BRASIL) nc.borges7@yahoo.com.br

of partnership between teachers of the common class and the room of multifunctional resources, the lack of continuous training for teachers of regular education. **Conclusion:** With the present study it was possible to identify the need to offer resources and teaching methodologies that facilitate the access of students with intellectual disabilities in the common classes of regular education. Also, it was verified that schools need to guarantee structural and instrumental accessibility, assistive technology resources, curricular adaptations, pedagogical resources and teacher training.

Key-words: Inclusion, Intellectual Disability, Specialized Educational Assistance.

INTRODUÇÃO

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva institui o Atendimento Educacional Especializado- AEE, a ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008). O AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2010, p. 21).

No que se refere à inclusão da pessoa com deficiência intelectual no município de São Luis, nos surgem algumas indagações, a saber: Como os professores da classe comum do ensino regular têm conhecimento sobre a pessoa com deficiência intelectual e suas necessidades educacionais; Qual a percepção dos professores sobre o atendimento educacional especializado- AEE para alunos com deficiência Intelectual?

O atendimento aos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, ainda, enfrenta muitas críticas e desafios, como retrata Dias (2015) um deles refere-se ao fato de que os objetivos da educação numa sociedade voltada para o consumo e para a competitividade se impõem como obstáculos ao ingresso e a permanência dos alunos com deficiência. A atuação dos professores também surge no cenário dos desafios da educação inclusiva, como aponta Dias (2015) “[...] bem como as questões relativas ao currículo, método de ensino e de avaliação daqueles em situação de inclusão como temas centrais dentro do debate. Dentre tais desafios destacamos a formação de professores como campo de investigação e reflexão”.

No entanto, a educação inclusiva apresenta diversas possibilidades para o aluno com deficiência intelectual como a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e sua sociabilidade. “A inclusão pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, desde que seja oferecida no ensino regular [...] (Paez, 2003 apud Silveira, 2006, p. 80). Comungando dessa perspectiva, acreditamos que o sucesso dos alunos com deficiência intelectual depende de apoio pedagógico, recursos e tecnologias que venham atender as suas necessidades educacionais.

A escolha do tema deve-se ao fato de que a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular é um assunto atual e pertinente, e ainda, se configura um desafio para o sistema educacional.

O presente estudo se propõe analisar o atendimento educacional especializado- AEE com base na percepção de professores da classe comum do ensino regular e de professores de sala de recursos multifuncionais; E ainda, pretende relacionar a atuação do professor de classe comum com a do professor de sala de recursos multifuncionais

no atendimento aos alunos com deficiência intelectual; e verificar a atuação do atendimento educacional especializado- AEE para alunos com deficiência intelectual atendidos na sala comum.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O atendimento às pessoas com deficiência passou por várias fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. A exclusão manifestou-se no início da história, quando as pessoas com deficiência eram totalmente retiradas do convívio social. Esta fase cedeu lugar à fase da segregação, que se caracterizava pelo atendimento restrito em centros e institutos direcionados apenas a essa clientela. (SASSAKI, 2003). Esta fase foi sucedida pelo processo de integração que determinava a integração da pessoa com deficiência na sociedade.

Compreende-se que para efetivar a integração, seria necessário que o sistema educacional sofresse algumas adaptações para responder as necessidades do educando, a fim de diminuir ou eliminar as diferenças. Contrapondo-se a isso, o aluno deveria adequar-se à estrutura da escola, precisando provar que era capaz de acompanhar os conteúdos propostos, caso não conseguisse, era considerado incompetente e dessa forma, precisaria de atendimento especial ou em instituição especializada. A pessoa era vista enquanto deficiente, pois não era desvinculada da sua deficiência e limitação (SASSAKI, 2003).

O cenário contemporâneo centra-se no Movimento de Inclusão, contrapondo-se ao movimento de Integração, a fim de ampliar e efetivar os direitos dos grupos excluídos e, principalmente, favorecer o atendimento educacional junto às pessoas com deficiência, no momento em que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Brasil, 2001, p. 28).

Observa-se que diferente da proposta da integração, na proposta de inclusão o sistema educacional precisa adequar-se às necessidades das pessoas com deficiência, para que estas possam estar em igualdade de condições. Assim, inclusão pode ser compreendida 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” (Sasaki, 2003, p. 41).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, e outros documentos oficiais fortalecem a inclusão, pois foram fundamentados no princípio de igualdade, na perspectiva de construção de uma sociedade democrática. Neste aspecto define a educação como “direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Brasil, 2010, p. 11). No artigo 208, destaca a importância do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2010, p. 11).

Outro acontecimento de grande avanço para o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em 1990, na Tailândia. Vale destacar que nesta conferência, foi discutida a importância de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, destacando as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requererem atenção especial. Para tanto, é “preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação, a essas pessoas com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Ribeiro, 2003, p. 46).

Cabe aqui enfatizar que o marco no processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência ocorreu em 1994, a partir do encontro com representantes de vários países na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada pela UNESCO, sediada em Salamanca, na Espanha. Dessa Conferência e das discussões sobre o atendimento educacional aos alunos com deficiência, foi elaborada a Declaração de Salamanca cujo princípio fundamental é que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectual, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]. As escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiência graves. O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive as que sofrem de deficiência graves. O mérito dessa escola não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças: com sua criação dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedade integradoras (Unesco, 1994, p.18).

Esta declaração aponta para a construção de uma sociedade inclusiva, reafirmando os direitos das pessoas com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas-ONU em 2006, estabelece que os Estados-Partes deverão assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, adotando medidas que garantam:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). (Brasil, 2010, p. 47).

No Brasil, em 2008, após a realização de um grande diagnóstico da Educação Especial no País é implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz como objetivo o “acesso, a participação e

a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (Brasil, 2010, p. 19). Garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informações; e Articulação intersetorial na implantação das políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 19).

Em se tratando do público-alvo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, o atendimento é direcionado a atender as necessidades educacionais especiais ou específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a educação especial trabalha com as especificidades de cada aluno e ainda, orienta e organiza as redes de apoio, oferece formação continuada aos profissionais envolvidos, identifica recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas. (Brasil, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva lançada em 2008, estabelece que a Educação Especial deve ofertar o atendimento educacional especializado–AEE. É importante destacar, que o AEE é ofertado em sala de recursos- que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado. O trabalho realizado difere do realizado em sala de aula do ensino comum, não sendo substitutivo à escolarização, este atendimento “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2010, p. 22). O AEE deve ser realizado no contraturno do ensino comum, na própria escola ou em centros especializados.

No que se refere aos profissionais que devem atuar no atendimento educacional especializado, este deve ter formação específica na área de Educação Especial, tais como: profissionais com conhecimento específico no ensino da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do Sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (Brasil, 2010).

QUEM SÃO OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Associação Americana de Deficiência Intelectual do Desenvolvimento- AADID define que: deficiência intelectual é aquela caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade. (AAIDD, 2010, p.1).

A deficiência intelectual possui vários conceitos, o da AAIDD, descrito acima, traz uma concepção funcional e multidimensional que favorece a compreensão e o planejamento dos apoios necessários a pessoa com deficiência intelectual, contribuindo desta maneira para sua qualidade de vida e sua inclusão social.

A prática do professor do atendimento educacional especializado direcionado aos alunos com deficiência intelectual se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. O AEE deve contemplar atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor prática que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento, deve ser baseado em situações problemas, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema. (Brasil, 2010).

Para desenvolver o AEE, é indispensável que o professor conheça o estudante e suas particularidades para além da sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é auxiliar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas. Especificidades que dizem respeito principalmente a relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual.

O atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência intelectual deve acontecer em parceria com o professor da sala comum do ensino regular, e apoio da família- que representa o primeiro espaço de socialização desse indivíduo, a fim de favorecer a autonomia e o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais.

METODOLOGIA

Tipo do estudo

O presente estudo é fruto de uma pesquisa de campo, que é caracterizada pelo “fato do investigador assumir o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que os fenômenos estão ou foram mencionados”. (TAVARES, 2011, p. 25), com abordagem metodológica qualitativa, realizada em uma escola do município de São Luis- MA, localizada na Av. Dom Delgado, s/n- Bairro Alemanha. Contou com a colaboração de professores de classe comum do ensino regular que atendem alunos com deficiência Intelectual que frequentam sala de recursos multifuncionais, do turno vespertino e professores da sala de recursos do turno matutino.

Local

A escola escolhida como campo de pesquisa trata-se da Unidade de Educação Básica Luis Viana, escola municipal, de ensino fundamental. A escolha da mesma dar-se pela sua tradição no atendimento aos alunos com deficiência, considerando que foi uma das primeiras escolas no município de São Luis a iniciar esse atendimento.

A sala de recursos da referida escola, é multifuncional, ou seja, “possui equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender às especificidades educacionais de cada um dos estudantes” (Brasil, 2011, p.6). Está organizada em um espaço físico amplo, constituída de mobiliário comum e específico para o atendimento, jogos pedagógicos, materiais didáticos, equipamentos eletrônicos, tais como: computador, impressora, cadeira de rodas, equipamentos para auxiliar os alunos com baixa visão, reglete e punção, lupas entre outros materiais. Mas

segundo as professoras os materiais são insuficientes e os equipamentos de informática não estão instalados, devido à rede elétrica encontrar-se danificada.

A sala de recurso funciona multifuncional nos dois turnos, com um quantitativo de 17 (dezesete) alunos no total, sendo 12 alunos no turno matutino e 05 (cinco) no turno vespertino.

Na sala de recursos multifuncional do turno matutino, na qual realizou-se a pesquisa, conta com 01 (uma) professora e 01 (uma) instrutora de Libras, ambas com formação em Pedagogia e Especialização na área específica, e ainda com 12 alunos matriculados e frequentando.

A inserção dos alunos na sala de recurso é mediante a comprovação da sua condição de pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, comprovada via laudo médico ou após avaliação diagnóstica efetuada pela equipe multiprofissional da Superintendência da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA. O estudante é matriculado em posse do encaminhamento efetuado pelo técnico do acompanhamento e este terá duas matrículas: uma no ensino comum e outra na sala de recurso.

Os estudantes são atendidos em grupo ou individualmente, uma a duas vezes na semana ou conforme sua necessidade com horários pré-agendados. Todos os estudantes atendidos no AEE da UEB em pauta, possuem um planejamento específico para suas necessidades educacionais.

Participantes

Professores da classe comum - participaram 02 (dois) professores de classe comum, todos com alunos com deficiência intelectual que frequentam a sala de recursos no contra turno. Os professores participantes são do 2º ano e 3ª ano;

Professores da sala de recursos multifuncionais - participaram 01 (uma) professora da sala de recursos multifuncionais;

Para delimitação, será trabalhado apenas com professores que possuem alunos com deficiência intelectual, considerando ser o maior público atendido nas salas de recursos multifuncionais e na classe comum no município de São Luis – MA, conforme destaca os dados do censo da Educação Especial de 2014.

QUADRO 1. Demonstrativo do CENSO escolar SÃO LUIS- MA, ano 2014.

CENSO 2014	
Alunos com deficiência matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais	
DEFICIÊNCIA	QUANTIDADE
Altas habilidades/superdotação	06
Autismo	41
Baixa visão	60
Cegueira	05
Deficiência auditiva	56
Deficiência física	194
Deficiência intelectual	976
Deficiência múltipla	56
Síndrome de Rett	01
Síndrome de Asperger	05
Surdez	47
Transtorno desintegrativo da infância	43

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de São Luis, 2014.

Instrumentos de coleta de dados

Utilizaram-se dois questionários estruturados com perguntas abertas, um direcionado aos professores da classe comum do ensino regular e o segundo direcionado ao professor da sala de recursos multifuncionais. Com o objetivo de levantar informações sobre o conhecimento e a importância do AEE e informações sobre o trabalho desenvolvido no AEE e sua importância para o aluno com deficiência intelectual, respectivamente.

Os questionários continham 10 (dez) perguntas cada um. O questionário 1 direcionado aos professores da sala de recursos multifuncionais, composto pelas seguintes perguntas: nome; tipo de atendimento; turno; formação; O que é o Atendimento Educacional Especializado- AEE?; Em sua opinião qual o grau de importância da Sala de Recurso para o aluno com deficiência intelectual?; Qual a sua percepção em relação ao entendimento dos outros professores sobre a sala de recurso?; Há uma comunicação/ diálogo/ troca de informações com o professor do ensino comum?; O que difere o trabalho da sala de recurso e o trabalho do professor do ensino comum?; Quais os maiores desafios que o professor da sala de recurso enfrenta?.

O questionário 02 direcionado aos professores da sala comum do ensino regular, contemplou as perguntas seguintes: Nome; Formação; turma que leciona; turno; Você tem aluno com deficiência intelectual na turma que você leciona? SIM () NÃO (), Quantos?; Esses alunos frequentam sala de recursos multifuncionais?; Você tem clareza do trabalho que é desenvolvido na sala de recursos multifuncionais?; Em sua opinião, o atendimento educacional especializado – AEE, desenvolvido em sala de recursos multifuncionais favorece o desempenho do aluno com deficiência intelectual atendido na sua sala de aula? Comente; Em sua opinião, o que difere o trabalho desenvolvido na classe comum do trabalho realizado na sala de recurso?; Qual a importância do AEE para os alunos com deficiência intelectual atendidos no ensino regular?

O segundo instrumento utilizado foi a observação in loco, nas classes comuns e na sala de recursos multifuncionais.

Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Inicialmente visitou-se a UEB. Luís Viana, no sentido de esclarecer a respeito dos objetivos da pesquisa, é importante ressaltar que a escolha dessa unidade de educação básica, deve-se a sua tradição no atendimento aos alunos público alvo da educação especial, além da sala de recursos, conta com sala especial de surdos, sala de recursos profissional e com alunos nas classes comuns.

Iniciamos a observação pela sala de recursos, do turno matutino, da professora S.L, esta é pedagoga e Especialista em Educação Especial. Atualmente encontra-se matriculados e frequentando 12 alunos: 07 (sete) alunos com deficiência intelectual, 02 (dois) alunos com deficiência física (paralisia cerebral), 02 (dois) alunos com transtorno do espectro autista e 01 (um) com TDAH. Destes, 08 (oito) são matriculados na UEB. Luís Viana e 04 (quatro) alunos são oriundos de outras unidades de educação básica. Quanto à frequência, 02 (dois) alunos frequentam 01 (uma) vez na semana e os demais frequentam 02 (dois) dias na semana.

No dia da observação, 24 de maio de 2016, estavam presentes 04 (quatro) alunos: 01 (um) com deficiência física (M.R) e A.S, R.S, O.R todos com deficiência intelectual, fato este que determinou o quantitativo de professores participantes da pesquisa.

Na mesma data, no turno vespertino, foi realizada a visita às classes comuns do ensino regular, a fim de observar os alunos nas suas classes e aplicar o questionário com os mesmos.

Após as observações, conversas com os professores e posse dos questionários, os dados foram submetidos à análise. Na pesquisa qualitativa se considera a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (Triviños, 1992 apud Fantacini, 2015). Dessa forma, as respostas dos professores foram lidas e organizadas nas seguintes categorias: os professores da classe comum do ensino regular tem conhecimento da deficiência intelectual dos alunos e se freqüentam sala de recurso multifuncional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo se propõe a analisar o atendimento educacional especializado-AEE com base na percepção de professores da classe comum do ensino regular e de professores da sala de recursos multifuncionais; E ainda pretende relacionar a atuação do professor de classe comum do ensino regular com a do professor da sala de recursos multifuncionais com alunos com deficiência intelectual; e verificar a atuação do atendimento educacional especializado- AEE para alunos com deficiência intelectual atendidos na sala comum.

Considerando os objetivos propostos, daremos início à análise das informações colhidas a partir de uma abordagem sobre o AEE para alunos com deficiência intelectual ofertado na UEB. Luís Viana sob a ótica dos professores do ensino regular.

Inicialmente, procurou-se identificar se os professores da classe comum têm informações sobre a deficiência Intelectual dos seus alunos e se tem conhecimento sobre a frequência dos alunos na sala de recursos multifuncionais no contra turno.

Vale ressaltar que todos os professores entrevistados do ensino comum 02 (dois) continham informações sobre a deficiência intelectual dos seus alunos e que esses frequentavam sala de recursos multifuncionais no contraturno.

Ao serem perguntados se têm clareza do trabalho que é desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, todos responderam que não, têm apenas algumas informações, que julgam serem poucas, vejamos a fala da professora T.N. “*não, pois as professoras do AEE e o da sala regular não tem oportunidade de trocar opiniões e experiências referentes ao trabalho e as crianças*”. A fala da professora remete a uma lacuna no atendimento a esse público, a falta de informações sobre um serviço que visa “ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas” (Brasil, 2010, p.08), pode ocasionar perdas significativas para este aluno.

Sobre se o AEE favorece o desempenho do aluno com deficiência intelectual atendido na sua sala de aula comum, as professoras T.N. e M.J. reconhecem que o AEE favorece o desempenho do aluno. Vejamos respectivamente as falas: “*Sim, porque o aluno tem um atendimento diferenciado, o que favorece a sua aquisição de regras e conceitos*” e “*já trabalhei com outros alunos com deficiência e o desempenho do aluno que frequenta a sala de recurso é melhor. Os avanços são poucos, mas dá para o aluno desenvolver algumas habilidades. Este ano tenho uma aluna com deficiência intelectual,*

que frequenta *sala de recurso, com uma aprendizagem bastante avançada, mas não é só o trabalho de sala de recurso, ela tem um ótimo acompanhamento da família, aí está a diferença*”.

A professora traz uma questão muito importante a respeito da participação da família, esta é fator indispensável no desenvolvimento do AEE, como aponta as orientações oficiais para o AEE (Brasil, 2010, p. 14).

O contato com a família é fundamental, para que se possa conhecer o comportamento do aluno no ambiente familiar, quais suas preferências, como ele se relaciona com os familiares, o que gosta de fazer durante os momentos livres e quais as expectativas da família em relação ao aluno na escola e fora dela.

Observa-se que mesmo não tendo informações precisas sobre o AEE as professoras do ensino regular relatam que este atendimento beneficia a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Sobre essa questão Fantacini; Dias (2015), enfatizam que [...] questionar sobre o rendimento do aluno, na maioria das vezes, implica em refletir sobre o trabalho do professor e, nessa perspectiva, pode ser difícil ao professor lidar com crítica a seu próprio trabalho”.

Em relação ao que difere do trabalho desenvolvido na classe comum do trabalho realizado na sala de recurso, a professora T.N. considera que o que diferencia um trabalho do outro é a *“oportunidade de um trabalho individualizado, conhecendo melhor o aluno e das suas necessidades pedagógicas”*. Enquanto que para a professora M.S. *“na sala de recursos, o quantitativo de alunos é menor, os professores estão sempre em formação e a questão dos recursos ajuda”*. Ainda sobre essa questão a professora relatou, que o professor do ensino regular não tem suporte para realizar o atendimento aos alunos com deficiência, falta formação, tudo fica muito na responsabilidade do professor, que já têm inúmeras demandas.

Para ilustrar essa questão, Silveira (2006), afirma que,

a inclusão escolar pressupõe mudanças físicas relacionadas a postura frente às concepções que co-habitam nas escolas, sendo que um dos embates de maior significância é o que se refere á formação de professores em nível teóricos, práticos e sociais que, na maioria das vezes, se mostra bastante insólita para edificar práticas que realmente estimulem a autonomia, a criatividade e a ampliação das competências do aluno com deficiência [...]. (Silveira, 2006, p. 80).

Já a professora da sala de recurso S.L. afirma que *“o trabalho em sala de recurso é mais individualizado, trabalhando a dificuldade específica do aluno. A sala regular trabalha mais o conteúdo, escrita, esquecendo a necessidade específica do aluno”*. Nesse sentido, se visualiza o trabalho complementar do AEE para os alunos com deficiência intelectual. Mas o AEE vai além do trabalho individualizado, este é caracterizado pelo *“conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar á formação dos alunos no ensino regular”*. (Brasil, 2010, p. 27).

A professora do AEE destaca ainda, o planejamento individualizado como principal característica desse atendimento. Este planejamento baseia-se no

levantamento das necessidades específicas do estudante. Vejamos o que a professora fala sobre o planejamento *“o planejamento é individualizado, cada aluno tem o seu plano, mensal, faço anotações diárias sobre o desenvolvimento dos alunos. O planejamento contém os seguintes itens: área, situação de aprendizagem, objetivos a ser contemplados, sequência metodológica, registro de evolução”*.

A professora trabalha com planejamento individualizado, com registros diários e com construção de portfólio das atividades realizadas com os alunos. As atividades na sua maioria envolvem recursos didáticos confeccionados pela própria professora. Observou-se que as atividades realizadas são diversificadas, lúdicas, e correspondem as necessidades de cada aluno. Durante a observação cada aluno teve três atividades, contemplando as áreas da escrita e leitura, reconhecimento, traçado e escrita de números, reconhecimento de cores, formas e tamanhos. O que vai ao encontro com as orientações do Ministério da Educação (2010), que afirma que é função do professor do AEE organizar situações que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, produzir materiais didáticos e pedagógicos e deve estimular a construção de conhecimento pelo estudante com deficiência intelectual. (Brasil, 2010).

A professora S.L. destaca que na sua percepção os professores de classe comum, consideram que *“sala de recurso é somente para alfabetizar e brincar, esquecendo que o brincar ajuda o aluno a desenvolver-se...”*. Podemos perceber na fala da professora da sala de recurso, uma falta de compreensão sobre o AEE por parte dos professores da classe comum.

Sobre a importância do AEE para os estudantes com deficiência intelectual, a professora M.S. afirma: *“Acho de muita importância, pois os professores são capacitados, estão sempre em formação e fazem um trabalho muito bom”*. Opinião reforçada pela professora T.N. *“é importante porque trabalha as dificuldades dos alunos, elevando seu nível de aprendizagem”*. Logo a professora S.L. da sala de recursos assegura: *“é de suma importância para o desenvolvimento acadêmico e social, observa-se que a frequência desse aluno na sala de recurso o torna mais independente para solução de problemas do dia a dia”*.

Os professores do ensino comum e das salas de recursos reconhecem a importância da sala de recurso de forma unânime, reconhecem que auxilia no desenvolvimento intelectual, social e cognitivo dos estudantes, mas apontam alguns desafios na realização deste atendimento.

Segundo a professora da sala de recursos os professores da classe comum *“ainda não entenderam o que é o AEE”*. *“E devido à incompatibilidade de horários não consegue ter uma comunicação com os professores da classe comum”*. A respeito desse desafio, Fantacini; Dias, (2015), apresenta uma discussão relevante sobre ensino colaborativo, que significa

[...] um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2006 apud Fantacini, 2015).

A parceria entre o professor da classe comum e o professor da sala de recursos multifuncionais fortalecerá, ainda mas, a construção de um sistema educacional inclusivo. E apresenta também como desafio a falta de materiais adequados e adaptados para determinados alunos, mobiliários, as tecnologias, etc.

A professora T.N. declara que não há um contato com a professora da sala de recursos multifuncionais, se houvesse uma troca de informações e materiais o AEE poderia favorecer mais o aluno. São pequenos desafios, mas que podem fazer grande diferença na qualidade do serviço e contribuir para o sucesso e permanência dos estudantes com deficiência intelectual no ensino comum.

CONCLUSÕES

O presente estudo objetivou analisar a importância do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais para os estudantes com deficiência intelectual, tendo como sujeitos professores de classe comum e da sala de recursos.

É fato que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum é uma realidade, amparada pela legislação da área, tais como: declarações, constituição, leis, decretos, estatutos e políticas que garantem os direitos dos estudantes de serem atendidos no ensino comum juntamente com seus pares, sendo respeitados seus potenciais e suas limitações. Para ser garantido um atendimento significativo e de qualidade para os estudantes com deficiência intelectual, é necessário recursos de acessibilidade, como: profissionais capacitados, acessibilidade arquitetônica, tecnologia assistiva, adaptações curriculares, recursos pedagógicos, dentre outros.

O Atendimento Educacional Especializado-AEE ofertado em sala de recursos multifuncionais para estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a fim de lhes dar condições de participação e aprendizagem no ensino regular.

Entre os desafios destacamos: a necessidade de maior divulgação no ambiente escolar, para que todos entendam a importância do AEE para os estudantes público alvo da Educação Especial; a implantação de salas de recursos em todas as escolas para que os estudantes não tenham necessidade de serem encaminhados para outra escola diferente da sua escola de origem, ampliação da participação dos estudantes do ensino fundamental dos anos finais que ainda apresentam resistência quanto à frequência na sala de recursos multifuncionais; manutenção dos equipamentos específicos das salas de recursos multifuncionais, pois ainda, encontramos salas pouco equipadas ou com falta de manutenção dos seus equipamentos, o que desestimula os estudantes e dificulta o trabalho do professor. E para finalizar o principal desafio é o diálogo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, para que afinem seus planejamentos e socialize as necessidades do estudante em foco.

Apesar dos desafios, a pesquisa demonstrou a importância do AEE para os estudantes com deficiência intelectual, esta foi sinalizada na fala de todos os participantes, fica claro a necessidade desse atendimento para o desenvolvimento cognitivo e permanência do estudante com deficiência intelectual no ensino regular. A eficácia do AEE foi comprovada também através da observação dos estudantes em sala comum e em sala de recurso durante a observação. Seus desenvolvimentos eram evidentes a partir da fala dos professores sobre como chegaram ou encontravam-se antes de frequentarem a sala de recursos.

Acredita-se que o que contribui para tal quadro de desenvolvimento, seja o planejamento individualizado construído a partir do levantamento das necessidades educacionais específicas de cada estudante, a atuação do professor especializado e o atendimento individualizado e/ou em pequenos grupos dispensados aos estudantes na sala de recurso. Dessa forma, o atendimento educacional especializado vem para contribuir no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, demais público da educação especial e ainda para a comunidade escolar, uma vez que facilita o processo de ensino e aprendizagem. Sugere-se que trabalhos futuros poderão analisar a importância do AEE na visão das famílias que é o principal grupo de convivência dos estudantes com deficiência intelectual, configurando-se o primeiro espaço de inclusão social.

REFERÊNCIAS

- American Association Intellectual Disability Development-AAIDD. Definição de Deficiência Intelectual. Disponível em: <http://aaidd.org/publication/journals>. Acesso em: 29/09/2016.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marco Político-Legal da educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- Brasil. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- viver sem limites. Brasília: 2011.
- Brasil. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- Dias, M. Á. L., Rosa, S. C., Andrade, P. F. (2016). *Psicologia USP*, dez 2015, Volume 26, nº 3, 453-463. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 29/09/2016.
- Fantacini, R. A. F., Dias, T. R. S. (201). Professor do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, mar 2015, Volume 21, nº 1, pag 57-74.
- Ribeiro, M. L. S.. (2003). Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: Ribeiro, M. L. S., Baunel, R. C. R. C. (org.). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp.
- Sassaki, R. K. (2003). *Inclusão: construindo uma nova sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Silveira, F. F. (2006). Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: concepções de pais e professores. *Revista Psicologia: teoria pesquisa*. Jan-abr 2006, vol. 22 nº 1, PP. 079-088.
- Tavares, F. A.. (2011). *Pesquisa em Serviço Social*. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2011.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância-Unesco. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Resultado da Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca- Espanha, em junho de 1994

FORMAÇÃO PARA DOCENTES DE ENSINO REGULAR DO 2º CEB SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Helena Inês¹, Filipa Seabra²

Resumo

A presente comunicação insere-se no contexto do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, em curso, e tem como foco o modo como a diferenciação curricular e pedagógica é considerada pelos docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em função da sua formação inicial e contínua, quando confrontados com a gestão curricular do trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Guiadas por esta inquietação, definimos vários objetivos, dois dos quais serão trabalhados no contexto desta comunicação: i) caracterizar os planos de estudos dos cursos de formação inicial do Ensino Superior destinados a professores do 2ºCEB; ii) conhecer a oferta de formação contínua estabelecida para docentes, no que concerne à gestão da diversidade e das NEE.

Com vista a responder aos objetivos traçados, optámos por uma metodologia mista. Apresentamos aqui exclusivamente dados recolhidos por análise documental e sujeitos a análise de conteúdo.

Os resultados preliminares sugerem uma preocupação crescente com a gestão da diversidade/NEE, visível nas alterações aos planos de estudo consultados, na introdução cada vez mais comum de unidades curriculares no âmbito da Educação Especial e na oferta significativa de ações de formação contínua. Apesar do trabalho estar ainda em curso, é já possível antever um reconhecimento progressivo da relevância da formação inicial e contínua de professores do ensino regular sobre a gestão curricular da diversidade e concretamente do trabalho com a população de alunos com NEE. No entanto, essa relevância ainda não está totalmentegeneralizada, percebendo-se que ainda estamos em tempo de mudança e transição.

Palavras-chave: Desenvolvimento Curricular; Formação Docente; Necessidades Educativas Especiais; Inclusão.

Abstract

This communication is presented in the context of Doctoral studies (Educational Sciences-Curriculum Development), in progress, and focuses on how curricular and pedagogical differentiation is perceived by teachers of the 2nd cycle of basic education in the light of their initial and continuing training, when they are faced with the management of work with students with Special Educational Needs.

Guided by this concern, we determined several purposes, two of which will be developed in the context of this communication: to characterize the study plans of the initial training teachers of the 2nd cycle of basic education, in public higher education; to know the continuous training offer for teachers, in relation to managing diversity and Special Educational Needs.

In order to meet the purposes outlined, we have chosen a mixed methodology. We present here, exclusively, data collected by documental analysis and subjected to content analysis.

Preliminary results suggest a growing concern with the management of diversity / Special Educational Needs, noticeable in the amendments to the plans of study conferred, in the introduction increasingly common of curricular units in the framework of Special Education and in the significant offer of continuous training actions. Although the study is still in progress, it is

¹ Universidade do Minho e Agrupamento de Escolas 4 de Outubro (PORTUGAL), helenaines@sapo.pt

² LE@D, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal e CIEd-UMinho (PORTUGAL), fseabra@uab.pt

already possible to anticipate a progressive recognition of the relevance of the initial and continuing training of regular education teachers for the management of diversity and specifically working with students with Special Educational Needs. However, this importance is not completely generalized yet. Therefore, we have realized we are still in a time of change and transition.

Keywords: Curriculum Development; Teacher Training; Special Educational Needs; Inclusion.

INTRODUÇÃO

O público heterogêneo das escolas públicas atuais desafia uma gestão curricular eficaz, potenciadora da equidade e do sucesso educativo de cada aluno, nomeadamente dos que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Correia, 2013; Leite, 2002; Morgado & Barata, 2011; Moraes, 2014; Roldão, 2003; Sousa, 2010).

Ora, a formação docente, inicial e contínua, concorre para o desenvolvimento de práticas pedagógicas apropriadas, pelo que esta assume um relevo central.

É com base nestas premissas que este estudo, em curso, ganha pertinência, na medida em que permitirá, entre outras finalidades, conhecer os planos de formação e caracterizar os planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores do 2º CEB das Universidades Públicas Portuguesas, no que concerne à gestão da diversidade e das NEE, dando uma visão da oferta formativa atualmente existente, bem como da sua atualização desde a afirmação, em contexto nacional, do movimento de Inclusão Escolar.

Num primeiro momento, apresentaremos uma breve contextualização teórica das temáticas integradas que sustentam a investigação. De seguida, serão apresentados os dados recolhidos, relativos à consulta dos planos de estudos e planos de formação consultados. Posteriormente, os dados serão alvo de reflexão, discutindo-se com vista a avançar algum conhecimento na área.

FORMAÇÃO DOCENTE: ESTRATÉGIA INCLUSIVA

Na escola pública do século XXI, heterogênea, idealmente inclusiva e atenta à diversidade, a gestão curricular é uma condição necessária ao **sucesso escolar e pessoal**, e ocorre a diversos níveis de decisão, correspondendo a opções escolares e pedagógicas (Pacheco, 2014).

A diferenciação curricular e pedagógica tem sido amplamente estudada no Sistema Educativo Português (Leite, 2002; Roldão, 2003; Sousa, 2010), entendendo-se atualmente que é uma parte integrante da organização curricular (Ribeiro, 2000), bem como dos seus modelos, processos e práticas (Gaspar & Roldão, 2007).

Esta nova realidade colocou, nas agendas educativas contemporâneas, um desafio sem precedentes – **a gestão da diversidade**.

Na escola inclusiva, incompatível com aquela que fornece a todos os seus alunos as mesmas respostas educativas, a diferenciação conduzirá naturalmente à procura do ajustamento das práticas de ensino aos alunos, estando conseqüentemente a escola e os seus docentes profundamente implicados. Diferenciar estará, portanto, intrinsecamente conotado com diversidade, singularização e prevenção da exclusão.

Em alunos com NEE, a gestão curricular revela-se essencial. As suas singularidades justificam um ensino e uma avaliação particularmente ponderados e personalizados.

Trabalhar com a heterogeneidade constitui um desafio épico, atual e sem precedentes, que requer uma atualização permanente da formação docente para gerir eficazmente a diversidade na sala de aula. O investimento na formação de professores, nomeadamente daqueles que não tiveram acesso a uma formação inicial ou especializada no âmbito da Educação Especial / NEE, revela-se premente.

A formação docente tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos (Formosinho & Niza, 2010). A revisão da formação inicial e contínua docente é hoje entendida como central e urgente. Efetivamente, a aposta na qualidade da formação docente, inicial e contínua, como meio para dar uma resposta ajustada a cada aluno, promovendo o sucesso escolar, colhe, nomeadamente desde o final do século passado, posições favoráveis por parte da comunidade científica (Alarcão, 2000; Carvalho & Peixoto, 2000; Miranda Correia, 1999, 2003; Sousa, 2010; UNESCO, 1994).

Efetivamente, a preparação inadequada/ insuficiente dos professores para gerir a heterogeneidade dificultará uma gestão curricular eficaz, traduzindo-se em práticas pedagógicas pouco apropriadas e colaborativas (Seabra, 2011), conducentes a um eventual insucesso escolar, que perpetuará assim a exclusão. Tomou-se consciência de que "(...) a organização do trabalho pedagógico desempenha um papel relevante na génese do *fracasso escolar*" (Coelho, 2010: 30).

Estas questões têm sido questões amplamente investigadas e discutidas quer em contexto nacional, quer em âmbito internacional, sem, todavia, terem ainda esgotado respostas definitivas.

A heterogeneidade de públicos escolares, a evolução das tecnologias de informação e comunicação e a transformação rápida da sociedade contemporânea, competitiva e alicerçada no conhecimento, num mundo globalizado, definiram a Educação como um setor estratégico (Lima & Dorziat, 2015) e promoveram um olhar renovado em torno da gestão curricular, assim como da formação docente inicial e contínua, assumidas como catalisadores indispensáveis para a **promoção do sucesso escolar, da mudança, e da inovação**.

METODOLOGIA: ANALISANDO PLANOS

A correlação entre a formação docente, inicial e contínua, na promoção de uma escola mais inclusiva, e a gestão eficaz da diversidade da sala de aula, conducente ao sucesso escolar e pessoal de todos os alunos, definiu como **problema de investigação** do nosso estudo empírico o modo como a diferenciação curricular e pedagógica é perspectivada pelos docentes do 2º CEB, quando confrontados com a gestão curricular do trabalho com alunos com NEE.

Optámos por uma **metodologia mista**, de **carácter interpretativo**. Efetivamente, tendo em conta as potencialidades e as limitações de cada método e a pertinência da triangulação de dados, entendemos o **modelo quantiquantitativo** como o mais adequado, na medida em que o mesmo é capaz de proporcionar uma continuidade e

uma complementaridade claramente vantajosas (Carmo & Ferreira, 2008), assegurando a validade do estudo.

Na presente apresentação são expostos os **dados, recolhidos por pesquisa/ análise documental e trabalhados por análise de conteúdo**, referentes à consulta dos planos de estudos dos cursos dirigidos à formação docente das Universidades públicas portuguesas, que foram examinados entre os meses de maio de 2015 e de junho de 2016, em normativos, nos catálogos das Faculdades e nas páginas eletrónicas das Universidades nacionais. A consulta foi ainda complementada por informações dadas por Coordenadores de cursos do Ensino Superior, via telefónica ou correio eletrónico, bem como por pesquisas, na *Internet*, nomeadamente nas páginas do Diário da República eletrónico³, Direção-Geral do Ensino Superior⁴, Legislação Portuguesa⁵, e *Google*, com os termos/ expressões de pesquisa: formar professores de 2º ciclo do ensino básico; formação docente- cursos; formação de professores- oferta educativa; planos de estudo- formação de professores; legislação- formação de professores; [nome da Universidade] - [nome do curso]- legislação; [nome da Universidade]- [nome do curso]- unidades curriculares no âmbito da Educação Especial ou Necessidades Educativas Especiais; cursos de professores e NEE.

São ainda apresentados os dados relativos à consulta a planos de formação dos Centros de Formação de Agrupamentos de Escolas (CFAE) das regiões Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo, analisados desde setembro de 2016 nas páginas eletrónicas dos CFAE, e complementados por informações dadas por alguns Diretores de centros, via correio eletrónico.

Apesar das diligências efetuadas e repetidas, o acesso aos esclarecimentos pretendidos não foi inteiramente conseguido, na medida em que as informações existentes nas páginas eletrónicas nem sempre são exaustivas. Por outro lado, as solicitações efetuadas junto dos Coordenadores de cursos do Ensino Superior e dos Diretores de centros de formação nem sempre foram deferidas. Por outro lado ainda, nem sempre foi possível uma deslocação pessoal a cada instituição. Por fim, a pesquisa efetuada em endereços da *Internet* não promoveu, em todos os cursos, uma informação completa.

RESULTADOS: OFERTA FORMATIVA INICIAL E CONTÍNUA

Consultados todos os planos de estudos dos Institutos Politécnicos e das Universidades Portuguesas (ensino público) dos cursos destinados à formação docente do 2º CEB, foram apurados os resultados apresentados na tabela 1 e no gráfico seguinte (Tabela 1 e Fig. 1), e cuja apresentação encontra eco em divulgação recente (Inês & Seabra, 2016).

Os dados recolhidos evidenciam uma prevalência da oferta formativa para a docência no 2º CEB nos Institutos Politécnicos, em todos os cursos, à exceção do grau de Doutoramento, mais expressivo nas Universidades.

³ www.dre.pt

⁴ <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>

⁵ www.legislacaoportuguesa.com

Os planos de estudo das Licenciaturas e de cursos não conferentes de grau expõem a oferta formativa mais vasta, ao inverso dos cursos de Doutoramento, cuja representação se afigura mais discreta.

Tabela 1. Oferta Formativa na Formação para a Docência no 2.º CEB

	INSTITUTOS POLITÉCNICOS	UNIVERSIDADES
1. Licenciaturas	16	12
	28	
Licenciaturas com UC no âmbito da Educação Especial/ NEE	8	8
	16	
2. Mestrados	68	58
	126	
Mestrados com UC no âmbito da Educação Especial/ NEE	29	18
	47	
3. Doutoramentos	1	27
	28	
Doutoramentos com UC no âmbito da Educação Especial/ NEE	0	5
	5	
4. Cursos não conferentes de grau (Pós-Graduações/ Formações Especializadas/ Aprendizagem ao Longo da Vida)	22	8
	30	
Cursos no âmbito da Educação Especial/ NEE não conferentes de grau	11	6
	17	
Total 1+2+3+4 = 212		

No que concerne à oferta de unidades curriculares/ conteúdos no âmbito da Educação Especial/ NEE, os mesmos foram encontrados em mais de metade dos cursos de Licenciatura (57%) e de cursos não conferentes de grau (57%). Porém, esta observação não é visível em níveis de estudos mais aprofundados, decrescendo nos cursos de Mestrado (37%), e cedendo significativamente nos estudos de Doutoramento (18%).

Em termos globais, o número total de cursos do Ensino Superior Público Português, destinados à formação de professores do 2º CEB, com unidades/ conteúdos curriculares sobre Educação Especial/ NEE é de 40% (85 em 212 planos de estudo analisados).

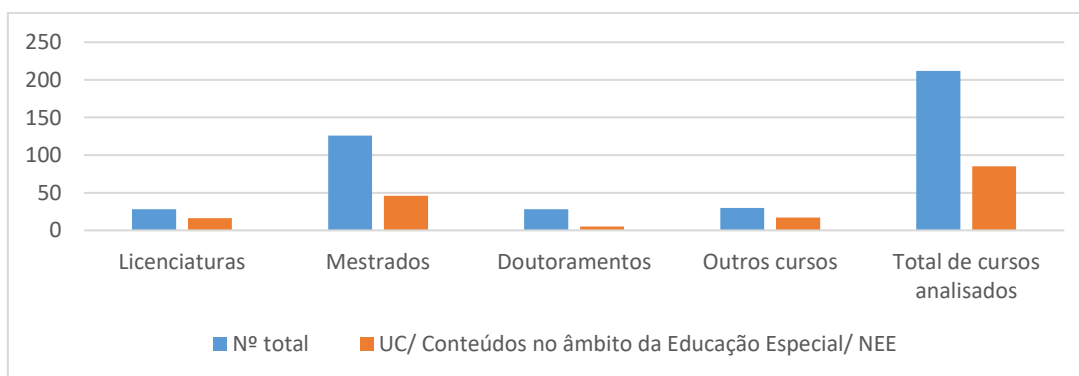


Figura 1. Análise comparativa da presença de conteúdos sobre NEE nos diversos graus do Ensino Superior

Foram também consultados todos os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) da região Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo, representando um total de 78 CFAE analisados.

Os planos de formação consultados reportam-se ao período entre 2010 e a atualidade. A nossa atenção dirigiu-se à formação docente do 2º CEB, destinada ao trabalho com alunos com NEE.

De momento, estão por analisar as regiões do Alentejo, Algarve, Açores e Madeira, pelo que os dados aqui apresentados correspondem a resultados preliminares.

Tabela 2. Oferta Formativa na Formação Contínua

Região	Número CFAE	Total de	Número de CFAE com formação no âmbito das NEE
Norte	32		20
Centro	19		16
Lisboa e Vale do Tejo	27		21
Total	78		57

Dos resultados apresentados, verificámos que 62,5% dos CFAE da região Norte apresentam formação contínua no quadro das NEE. Este valor sobe para 84,2% na região Centro e desce ligeiramente para 77, 7% na região de Lisboa e Vale do Tejo. Nas 3 regiões estudadas, 73% dos CFAE apresentam planos de formação com temáticas das NEE.

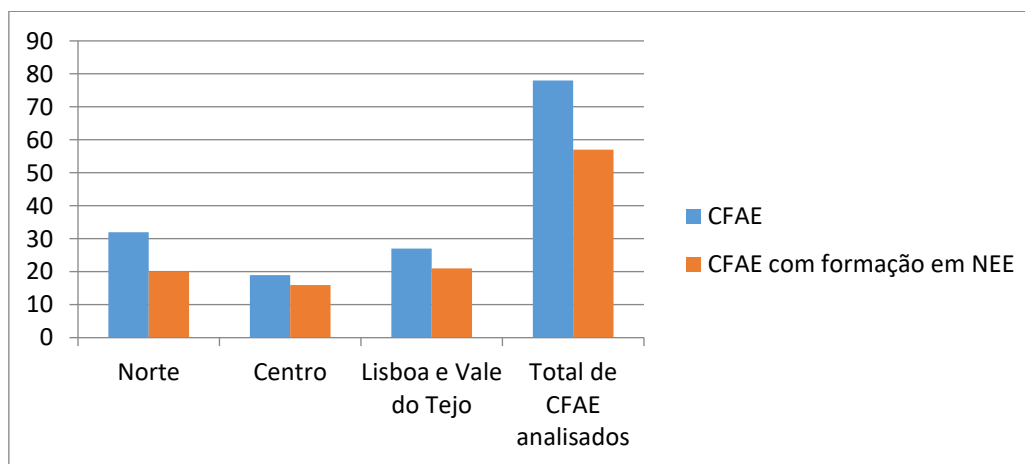


Figura 2. Análise comparativa de formação contínua no âmbito das NEE nas regiões Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo

Planos: dinamismo

Os cursos de ensino superior consultados têm um plano de estudos recente, incidindo sobretudo nesta década (Tabela 3).

Tabela 3. Criação de Cursos para a Formação Docente de 2º CEB

	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2016
Licenciaturas			6	19
Mestrados			16	78
Doutoramentos	2		4	18
Outros cursos			1	19
Total	2	-	27	134

É também nesta década que as revisões aos cursos se tornaram mais frequentes, verificando-se casos em que decorreram sucessivas alterações ao mesmo plano de estudo (Tabela 4).

Tabela 4. Revisões aos Planos de Estudo dos Cursos para a Formação Docente de 2º CEB

	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2016
Licenciaturas				8
Mestrados			3	20
Doutoramentos		1		4
Total	-	1	3	32

No que concerne às ações de formação ligadas às NEE, percebemos que as mesmas são recentes, incidindo com maior expressão a partir da revisão do regime jurídico da habilitação profissional para a docência (1997, 2014).

Tabela 5. Ações de Formação no âmbito das NEE por regiões

Região	Até 2009	2010-2014	2015- atualidade
Norte	-	45	69
Centro	15	38	54
Lisboa e Vale do Tejo	2	38	49
Total	17	76	172

Unidades/ conteúdos curriculares

Nos planos de estudo investigados, encontramos numerosas referências (122 unidades ou conteúdos curriculares) ligadas à Educação Especial e NEE (Tabela 6), das quais apresentamos alguns exemplos.

Tabela 6. Formação Inicial na Docência do 2º CEB e Gestão da Diversidade

<p>Exemplos de UC ou conteúdos sobre Educação Especial/ NEE em planos de estudo de cursos destinados à docência do 2º CEB</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidades Específicas de Educação - Necessidades Educativas Especiais - Educação Inclusiva e Necessidades Especiais - Educação Especial e Inclusão - Educação Inclusiva - Aspectos Psicopedagógicos da Inclusão - Adaptações Curriculares - Transição para a Vida Ativa - Intervenção Precoce - Desporto e Inclusão - Perturbações do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem - Diferenciação, Flexibilidade e Adequação curricular - TIC aplicadas às NEE - Modelos e Práticas de Avaliação e Intervenção em Educação Especial - Problemas de Domínio Cognitivo e Estratégias de Intervenção - Problemas de Domínio Motor e Estratégias de Intervenção - Currículos Funcionais e Transição para a Vida Pós-Escolar - Práticas em Educação Especial - Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem em Crianças com Problemas Cognitivos e Motores - Tecnologias de Apoio e Comunicação Alternativa e Aumentativa - Avaliação e Metodologias de Intervenção em Crianças com Problemas Cognitivos e Motores
--	---

Também nos planos de formação dos CFAE, surgem numerosas ações ou outros eventos (seminários,...) relacionados com Educação Especial e NEE. Nas regiões analisadas, foram encontradas 275 formações de curta duração destinadas a docentes de ensino regular. Seguem alguns exemplos das ações encontradas.

Tabela 7. Ações de Formação no âmbito da Educação Especial/ NEE

<p>Exemplos de ações de formação e outros eventos ligados à Educação Especial/ NEE encontrados nas 3 regiões analisadas: <i>Norte/ Centro e Lisboa e Vale do Tejo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - (Dis)Lexias e (Dis)Ortografias - Necessidades Educativas Especiais e TIC - Inclusão e Diversidade - Múltiplos Olhares - As Necessidades Educativas Especiais na EMRC - Sucesso Escolar e Diferenciação Pedagógica - Elaboração do Programa Educativo Individual com Referência à CIF - Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Avaliar para Intervir - Educação Inclusiva e Educação Especial: Planeamento, Organização e Monitorização - Estratégias de Ensino Cooperativo em sala de aula - Alunos com Necessidades Educativas Especiais e/ou problemas de aprendizagem I - Simpósio: Inclusão 2017
---	--

Outros níveis de ensino...curiosidade científica

Embora a análise de planos de estudo destinados à formação de professores de outros níveis de ensino não se insira no âmbito deste estudo, foi muito interessante verificar que na formação inicial dos educadores e professores do 1º CEB, 3º CEB e

Ensino Secundário foram localizados unidades ou conteúdos curriculares, das quais destacamos os seguintes, relativos à Educação Especial/ NEE (Tabela 8).

Tabela 8. Formação Inicial de Outros Níveis de Ensino e Gestão da Diversidade

Exemplos de UC ou conteúdos sobre Educação Especial/ NEE em planos de estudo de outros níveis de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Inclusiva - Práticas de Intervenção precoce - Necessidades Educativas Especiais - Necessidades Educativas Especiais: distúrbios da linguagem - Educação Especial - Currículo, Organização Escolar e Inclusão - Educação Especial e Inclusão - Currículo e Inclusão - Intervenção nas NEE - Ensino da Matemática para a Inclusão
---	---

DISCUSSÃO DE DADOS

A heterogeneidade do público escolar atual, decorrente da massificação do ensino, bem como o crescente reconhecimento do direito à educação e sucesso de todos, consagrado na construção de uma escola e educação inclusiva (Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro; UNESCO, 1994, UNESCO, 2015), foi acompanhada de um aumento do número de unidades/ conteúdos curriculares sobre Educação Especial/ NEE nos cursos de formação inicial e contínua de professores do 2º CEB; aumento especialmente visível a partir da presente década. Este incremento comprova a importância do debate em torno da escola inclusiva, da gestão da diversidade e da importância da formação docente (Correia, 2008; Mesquita, 2011; Miranda Pacheco, 2008).

Observou-se que todos os graus do Ensino Superior consideraram a presença de unidades/ conteúdos curriculares sobre Educação Especial/ NEE, com uma maior prevalência nos cursos de formação inicial docente (Licenciaturas) e de Cursos não conferentes de grau, que atinge 57%, em ambos os casos, do total de cursos analisados, em detrimento dos cursos de Mestrado (37%) e de Doutorado (18%), cujo valor declina consideravelmente. Ressalva-se que o grau de Doutor não é exigido para o exercício da docência no 2º CEB.

Os planos de estudo investigados revelam-se dinâmicos, registando-se revisões e alterações aos mesmos, particularmente nesta década. As mudanças são frequentes nos cursos de Mestrado e pouco perceptíveis nos de Doutorado. As Licenciaturas apresentam planos de estudo recentes, pelo que, muitas vezes, já contemplam unidades/ conteúdos curriculares no âmbito da Educação Especial/ NEE. A incidência na revisão da formação inicial vai ao encontro das recomendações (inter)nacionais (Leite, n.d.; UNESCO, 1994), no sentido de incluir unidades ou conteúdos curriculares sobre NEE. Verificámos ainda que alguns planos sofreram sucessivas revisões, cujas alterações mais recentes introduziram já unidades curriculares/ conteúdos nesta área. Observou-se ainda que, quando a revisão ao plano de estudos insere unidades curriculares, as alterações posteriores mantêm-nas, não havendo retrocessos, mas antes continuidade, validando assim a importância e atualidade desta temática. Esta permanência cumpre ainda as imposições legais nacionais (Decreto-Lei n.º 79/ 2014, de 14 de maio).

As unidades/ conteúdos curriculares definidos no quadro da Educação Especial/ NEE variam quanto à sua frequência (obrigatória/ opcional), e adotam designações diversificadas (superiores a 120), demonstrando que ainda estamos em tempos de transição, testando novos caminhos e respostas, apesar da assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, que procurou definir um espaço europeu do Ensino Superior uniformizado.

No decurso da nossa investigação, foram consultados, por curiosidade científica, planos de estudo destinados à docência de outros níveis de ensino. Esses planos apresentaram também diversas UC/conteúdos curriculares relativos à Educação Especial/ NEE, o que denota uma preocupação em ajustar-se à diversidade de públicos escolares que permanecem no sistema educativo por mais anos (alargamento da escolaridade obrigatória), e afirmando esta questão contemporânea.

Os dados apresentados indicam um reconhecimento gradual da importância da formação de professores, assim como da reflexão em torno da gestão da diversidade na sala de aula regular, designadamente nos casos de inclusão de alunos com NEE.

Os CFAE evidenciam também uma preocupação crescente em oferecer ações de formação no quadro da Educação Especial/ NEE, particularmente evidente a partir da década de 2010, e com acentuação a partir de 2015, momento próximo da revisão da habilitação profissional para a docência.

CONCLUSÕES

O estudo aos planos de estudo da formação docente põe em evidência que os professores com habilitação profissional para o exercício da docência no 2º CEB são formados em instituições públicas (Almeida, & Faria, 2015). A investigação aponta também uma inquietação progressiva em preparar professores capazes de gerir eficazmente a diversidade da sala de aula do século XXI, designadamente no atendimento a alunos com NEE. No nosso entender, os planos de estudo constituem hoje roteiros possíveis para uma gestão apropriada da diversidade.

Esta reflexão e imposições legais geraram mudanças, que se acentuaram na década em curso. As alterações promoveram a definição de unidades/ conteúdos curriculares específicos quer em cursos de formação docente inicial (Licenciaturas), quer em formação avançada (Mestrados e Doutoramentos), quer ainda em cursos de formação especializada e não conferentes de grau (Pós-Graduações, Aprendizagem ao Longo da Vida, Formação Contínua). Os reflexos da mudança abrangem assim a formação inicial e contínua, bem como todos os graus do Ensino Superior.

Os CFAE também acompanharam esta tendência, sendo numerosas as ações de formação contínua, no âmbito da Educação Especial/ NEE, principalmente a partir da década de 2010, com particular relevo desde 2015.

Contudo, da mudança lenta e sem abrangência plena desponta um desassossego: os docentes atuais, cuja formação inicial não aflorou as temáticas da Educação Especial/ NEE, poderão não estar dotados de conhecimentos e práticas conducentes a uma intervenção apropriada e bem-sucedida, pelo que entendemos que a formação contínua emerge como área de investimento central.

Não obstante o facto de a mudança não estar ainda generalizada, evidenciando em certos casos um hiato entre as recomendações (inter)nacionais, algumas com mais de 20 anos (UNESCO, 1994), e a aplicação das mesmas, a verdade é que a mudança

tem vindo e continua a acontecer, e por isso, julgamos que os professores do 2º CEB do Futuro poderão estar mais e melhor preparados para lidar com a diversidade na sala de aula regular, nomeadamente no que concerne ao atendimento de alunos com NEE.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, S. & Faria, E. (2015). Instituições de Formação e Classificações Académicas dos Docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. *Livro de Atas dos Seminários e Colóquios Formação Inicial de Professores* (pp. 22 a 47). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para Autoaprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, O. & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na escola actual: da teoria à prática. Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/1/TME%20445.pdf>
- Correia, L. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão. In L. M. Correia (org.) *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º95/ 1997, de 23 de abril. *Diário da República*, 1.ª série, nº 95. Pp. 1831-1833.
- Decreto-Lei n.º3/ 2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série, nº 4. Pp. 154-164.
- Decreto-Lei n.º 79/ 2014, de 14 de maio, *Diário da República*, 1ª série, nº 92. Pp. 2819-2828.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2010). Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. In J. Formosinho (org.) *Formação de Professores – Aprendizagem e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Inês, H., & Seabra, F. (2016, no prelo). Que Formação Inicial e Contínua para Docentes de Ensino Regular do 2º CEB sobre Necessidades Educativas Especiais. In. C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (Coords.), *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação. ISBN: 978-989-96261-6-4
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (n.d.). *A Formação de Professores em Portugal e a Declaração de Bolonha*. Disponível em http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf
- Lima, N., & Dorziat, A. (2015). Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 23 (87), 437-460. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000200437
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor – representações sobre a formação e a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.
- Miranda Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Moraes, P. (2014). *A Formação Docente na Prática Inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade Lusófona. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5470/Paula%20Moraes%20Dissertacao.pdf?sequence=1>

- Morgado, J. C., Barata, C. & Ferreira, J. (2011). Impacto das Políticas Educativas e Curriculares na Construção das Práticas Inclusivas. *Livro de Atas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação* (pp. 34 a 47). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre Diversificação/ diferenciação curricular em Portugal. *Intermeio: revista do programa de Pós-Graduação em Educação, n.º 28*, 178-87.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. C. (2000). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa : Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Seabra, F. (2011). Pedagogia por Competências no Ensino Básico: Análise de Concepções e Práticas Docentes. *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. 1, pp. 49-54. Instituto Politécnico da Guarda.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- UNESCO (2015). Declaração de Incheon- Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>.

OLHARES E PERSPETIVAS: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO MULTICULTURAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ALGARVE

Teresa Bilé Venânci¹

RESUMO

Com o presente estudo propomo-nos conhecer as perspectivas e as estratégias de acção de alguns professores da Educação Especial acerca da interculturalidade na região do Algarve.

Objetivos:-Conhecer as perspectivas dos professores de Educação Especial do Algarve acerca da multiculturalidade; -Conhecer as estratégias de intervenção pedagógica em contexto multicultural; Conhecer as práticas educativas, neste âmbito; - Identificar as facilidades/dificuldades que sentem na implementação das actividades promotoras de acções multiculturais; -Identificar as suas competências ou lacunas ao nível da formação inicial e contínua, no plano da educação multicultural; -Identificar os tópicos de maior relevância susceptíveis de serem utilizados em contexto multicultural. O nosso interesse por esta problemática advém da nossa visão sobre a actualidade social e educacional, na realidade das escolas portuguesas nos dias de hoje. Enquadramento teórico: O estudo destaca as perspectivas construtivista e desenvolvimentista com o objectivo de aprofundarmos os conhecimentos acerca do desenvolvimento cognitivo, tentando perceber as capacidades/dificuldades mais significativas que os sujeitos do estudo apresentam. Abordamos também as conceptualizações de Ana Bérnard da Costa (2006) e de Nóvoa (2010), sobre a educação especial e interculturalidade. **Metodologia:** A investigação centrou-se na utilização de técnicas do questionário, da entrevista, da observação naturalista e a análise dos Planos Anuais de Actividades, no sentido de conhecer as perspectivas e práticas facilitadoras da inclusão numa escola para todos, centrados numa óptica de cidadania plena.

Palavras-chave: Formação Docente, Multiculturalidade, Inclusão, Educação Especial.

Referências

- Costa, A. M. B, Leitão, F. R., Morgado, J., & Pinto, J. V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva*. Lisboa.
- Nóvoa, A. (2010). *La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando através de los datos y la comparación*. Revista Española de Educación Comparada, 16, 23-41
- Vygotsky, L. S. (2003) *Psicología Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. (Texto original publicado em 1926)

¹ Agrupamento de Escolas Dr. Jorge Augusto Correia – Tavira, tbvenancio@gmail.com.

AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Paulo César Dias¹

Resumo

Nos últimos anos tem sido notório o investimento de recursos para a promoção da escola inclusiva, seja ao nível material, mas também na capacitação dos professores para a adoção de práticas inclusivas. Se a inclusão visa o respeito pela diferença e o envolvimento de todos os alunos na comunidade educativa, constitui um desafio para o qual muitos docentes estavam preparados. A formação contínua e a experiência têm permitido, muitas vezes ao mesmo tempo que a prática, refletir e aperfeiçoar competências para lidar com todos os alunos na sala de aula. Assumindo uma perspetiva sociocognitiva, que valoriza o papel do sentido de eficácia no comportamento, pretendemos com este trabalho conhecer como os professores avaliam a sua capacidade para lidar com a inclusão e implementar práticas adequadas. Para isso, com o recurso a um estudo transversal de natureza quantitativa, foram recolhidos dados junto de 195 docentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com o recurso a um questionário sociodemográfico e à Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Estudos descritivos permitiram-nos perceber o sentido de eficácia dos docentes, que não se distinguem por género, idade ou experiência docente no ensino regular, nem pela presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Foram encontradas pontuações superiores no sentido de eficácia entre os docentes que trabalham na educação especial, entre os professores com maior tempo de serviço e experiência de lecionação com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Os resultados seguem tendências da literatura, que valoriza a experiência e proximidade com alunos com Necessidades Educativas Especiais determinante da inclusão. Apesar de possíveis enviesamentos que decorrem da própria metodologia, implicações para as escolas e a formação contínua dos docentes são exploradas.

Palavras-chave: Autoeficácia dos professores, Práticas Inclusivas, 3º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário, Formação de Professores.

Abstract

In recent years, the investment of resources for the promotion of inclusive school, both at the material level and in the training of teachers for the adoption of inclusive practices, has been notable. If the inclusion is aimed at respect for difference and the involvement of all students in the educational community, it is a challenge for which many teachers were prepared. Ongoing training and experience have often allowed, at the same time as practice, to reflect and refine skills to deal with all students in the classroom. Assuming a sociocognitive perspective that values the role of sense of efficacy in behavior, we intend with this work to know how teachers evaluate their capacity to deal with inclusion and implement appropriate practices. To do so, using a cross-sectional study of a quantitative nature, data were collected from 195 teachers of the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education, using a sociodemographic questionnaire and The Teacher Efficacy for Inclusive Practices scale (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Descriptive studies have allowed us to perceive teachers' sense of effectiveness, which is not distinguished by gender, age or teaching experience in regular education, nor by the presence of students with

¹ Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos (Portugal), pcdias@braga.ucp.pt

special educational needs in the classroom. Higher scores were found in the sense of efficacy among teachers working in special education, among the teachers with more time of service and experience of teaching with students with Special Educational Needs. The results follow trends in the literature, which values the experience and proximity to students with Special Educational Needs as determinant of inclusion. Despite possible biases arising from the methodology itself, implications for schools and continuing teacher training are explored.

Keywords: Teacher self-efficacy, Inclusive Practices, 3rd cycle of Basic Education, Secondary Education, Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Mais do que uma opção política um movimento disruptivo em contexto educativo e social, a inclusão é um valor intrinsecamente ligado aos Direitos Humanos. Ao direito à justiça, à equidade e à participação, mas também à oportunidade de desenvolvimento integral e à promoção de competências sociais, emocionais e de aceitação da diferença enquanto valor.

Ao longo das últimas décadas temos assistido a mudanças bastante assinaláveis para a promoção de uma escola para todos (em revisão, ler Pinto, 2013). Não ignorando os prós e contras das mudanças legislativas, ao confronto das intenções com a realidade (Silva, 2013), temos assistido progressivamente a um reforço de meios e de formação de docentes para a inclusão. Também ao nível da investigação diversos trabalhos têm sido realizados junto dos diferentes atores, sejam eles pais, pares ou professores, para o conhecimento de atitudes, percepções, comportamentos e práticas inclusivas. A investigação nacional e internacional tende a demonstrar atitudes positivas de pais (Boer, Pijl, & Minnaert, 2010), de professores (Avramidis & Norwich, 2002) e pares (Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Grandjean, & Arnaud, 2009) assim como os efeitos/benefícios para todas as crianças da experiência inclusiva (Ruijs & Peetsma, 2009). Contudo, outros estudos apontam algumas ilusões e desilusões da generalização destas práticas e alguma falta de eficácia pelos seus resultados, seja em função da gravidade das Necessidades (Boer & Munde, 2015), ou diferenças nas expectativas de resultado da Educação Especial entre pais e professores (Ferraz, Araujo & Carreiro, 2010). Se alguns autores falam do fim do “estado de graça” (D. Fuch & L. Fuchs, 1995), outros discutem o que faz da especial a Educação Especial (e.g.: Cook & Schirmer, 2003). Importa, portanto, contribuir para a avaliação da eficácia destas políticas, no sentido de perceber tendências e necessidades.

Acreditamos que um bom indicador da eficácia das políticas inclusivas é o grau em que os docentes se sentem eficazes para implementar estas práticas no seu dia-a-dia. Baseados em pressupostos sociocognitivos, a literatura tem mostrado como o sentido de eficácia é um determinante no comportamento em situações de desempenho, pelo que nos parece, aplicado ao contexto inclusivo, um indicador fiável do grau em que os docentes implementam estas práticas na sala de aula. Nesta linha de pensamento, o presente estudo pretende explorar o sentido de eficácia dos docentes do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a implementação de práticas inclusivas.

AUTOEFICÁCIA PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: EMERGÊNCIA DO CAMPO DE ESTUDO

Especialmente a partir do final dos anos 80, com os trabalhos de Bandura, na sua teoria sociocognitiva, têm surgido fortes evidências sobre o papel da autoeficácia na prática dos professores. A autoeficácia é definida como uma crença nas capacidades de organizar e executar determinada ação para produzir um resultado desejado (Bandura, 1997). Trata-se, portanto, de uma percepção sobre as próprias capacidades para executar com sucesso um comportamento para atingir determinado desempenho, pelo que rapidamente surgiram evidências da sua relação com situações de desempenho. Compreensivelmente, um nível superior de eficácia pessoal estaria relacionada com um maior esforço e persistência para atingir determinado resultado, mesmo que surjam desafios, obstáculos ou contrariedades (Faria & Simões, 2002).

Muitos estudos foram desenvolvidos junto da população escolar, apontando a relação entre a autoeficácia dos alunos e o seu sucesso escolar (e.g. Bzuneck, 2001; Ross, 1992; Schunk, 1985). Mas especialmente a partir dos trabalhos da Rand Corporation (Bzuneck & Guimarães, 2003), e mais tarde de autores como Megan Tschannen-Moran e Anita Hoy (2001), começam a surgir novos estudos e específicos para avaliar estas variáveis junto de professores. O entusiasmo nesta linha de investigação justifica-se uma vez que, esta crença orientada para o futuro, o nível de competência que o professor espera ter em determinada situação, influencia os seus padrões de pensamento e as suas emoções, com repercussão nos recursos comportamentais que investe nas suas ações (Bembenutty, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Dessa forma, vários estudos começam a apontar a sua relação com os comportamentos na sala de aula, o investimento que os docentes fazem no ensino, os objetivos, os níveis de aspiração e o desejo de motivar os estudantes (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) assim como na sua própria motivação e bem-estar pessoal no trabalho (Bzuneck & Guimarães, 2003).

Apesar dos avanços na literatura, a metodologia e o desenvolvimento de instrumentos de medida tem gerado um intenso debate quanto à sua definição e à sua dimensionalidade (Gibson & Dembo, 1984; Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran, Woolfolk How & Hoy, 1998). Por um lado, não existe acordo acerca da conceptualização do que é a eficácia do professor, até que ponto se trata de um conceito específico a determinado contexto ou pode ser transferível a outros contextos. Além disso, diversos investigadores questionaram a validade e fidelidade dos instrumentos e revelaram uma estrutura de dois fatores, sem que exista consenso sobre um deles (ver em revisão Tschannen-Moran, Woolfolk How & Hoy, 1998). Se existe consenso sobre o primeiro, a eficácia pessoal do professor, relacionada com os sentimentos de competência, já o segundo fator, geralmente denominado de eficácia geral do professor tem sugerido maior controvérsia. Noutro sentido o modelo de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, (1998) sugere que uma medida válida da autoeficácia do professor deve avaliar, além da sua competência pessoal, a sua análise dos recursos e dos constrangimentos nas tarefas de ensino, uma dimensão que a maioria das medidas não inclui. A autoeficácia do professor não seria percebida, assim, como um construto unidimensional, mas no que se refere à sua eficácia para a realização de tarefas/papéis específicos da função de docente. Nesse contexto, os autores desenvolveram uma escala denominada Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES; Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2001), que mostrou sólidas evidências de validade e fidelidade ao avaliar

a eficácia nas estratégias de ensino, eficácia na gestão da sala de aula, e eficácia no envolvimento escolar.

Com a emergência do paradigma inclusivo, e inspirado no modelo de Tschannen-Moran e colaboradores, logo apareceram adaptações da escala para a implementação de práticas inclusivas. Trabalhos recentes, realizados por Sharma, Loreman e Forlin (2012), centraram-se sobre a adaptação do instrumento anterior em três contextos distintos, como a Austrália, Hong Kong, Índia e o Canadá. Os estudos de adaptação permitiram perceber que o modelo teórico era adequado, tendo sido suportado posteriormente por outros estudos realizados na Finlândia, China e África do Sul (Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, Nel, & Tlale, 2013), nos Estados Unidos (Park, Dimitrov, Das & Gichuru, 2016) e Portugal (Dias, 2017). Apesar de ligeiras diferenças entre os países, os estudos mostraram uma adaptação do instrumento em três dimensões, eram elas o sentido de eficácia para utilização de práticas pedagógicas inclusivas, o sentido de para a colaboração com os restantes docentes, técnicos e com a família, além do sentido de eficácia para lidar com os comportamentos disruptivos/desafiantes dos alunos. Em estudos anteriores, os docentes do sexo masculino tendem apresentar pontuações mais elevadas na autoeficácia, que vai diminuindo com a idade (Dias, 2017). Foram também verificadas pontuações mais elevadas entre os professores com formação específica na área da Educação Especial, assim como os que têm mais contacto pessoal ou experiência profissional com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (Dias, 2017). Aliás, a experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais aparece em diversos estudos como o mais forte preditor da autoeficácia para as práticas inclusivas (Malinen et al., 2013).

Se num primeiro olhar, as conclusões destes trabalhos nos permitem compreender melhor a realidade nas escolas, um conhecimento mais aprofundado pode permitir-nos refletir e encontrar respostas, ao nível das políticas educativas e da formação inicial e contínua de professores para concretizar uma escola para todos. Nesse contexto, o presente estudo pretende contribuir para esta linha de investigação, explorando o sentido de eficácia dos professores para a prática inclusiva nos ciclos finais da escolaridade obrigatória. Se a maioria dos estudos se tem centrado nos primeiros ciclos de formação, no presente estudo pretendemos conhecer o sentido de eficácia dos docentes do terceiro ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, que, especialmente estes últimos, têm recebido alunos com Necessidades Educativas Especiais mais recentemente.

METODOLOGIA

Amostra

A amostra do estudo foi constituída por 195 docentes, na sua maioria do sexo feminino ($n = 123$, 63.1%) e idades entre os 24 e os 63 anos ($M = 43.71$, $DP = 8.125$). A maioria dos docentes tem o grau de licenciado ($n = 134$, 68.7%), leciona no ensino público ($n = 135$, 70.3%), no ensino regular ($n = 173$, 88.7%) e tem uma experiência profissional entre 1 e 40 anos ($M = 17.92$, $DP = 8.941$).

Tabela 1. Descrição da amostra.

Variável	Grupo	F	p
Género	<i>Masculino</i>	72	36.9
	<i>Feminino</i>	123	63.1
Idade	<i>Até 30 anos</i>	7	3.6
	<i>31 a 40 anos</i>	72	36.9
	<i>41 a 50 anos</i>	71	36.4
	<i>51 a 60 anos</i>	42	21.5
	<i>61 ou mais anos</i>	3	1.5
Nível de Ensino em que leciona	<i>Terceiro Ciclo</i>	118	60.5
	<i>Ensino Secundário</i>	50	25.6
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	27	13.8
Grau Académico	<i>Licenciatura</i>	134	68.7
	<i>Pós-graduação</i>	21	10.8
	<i>Mestrado</i>	37	19.0
	<i>Doutoramento</i>	3	1.5
Estabelecimento de ensino	<i>Público</i>	135	70.3
	<i>Privado</i>	57	29.7
Tempo de serviço	<i>Até 5 anos</i>	15	7.8
	<i>6 a 10 anos</i>	23	12.0
	<i>11 a 15 anos</i>	37	19.3
	<i>16 a 20 anos</i>	53	27.6
	<i>21 a 25 anos</i>	29	15.1
	<i>26 a 30 anos</i>	15	7.8
	<i>31 a 35 anos</i>	15	7.8
	<i>36 a 40 anos</i>	5	2.6
Modalidade de ensino	<i>Regular</i>	173	88.7
	<i>Especial</i>	22	11.3

Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico e a versão portuguesa da Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

O questionário sociodemográfico permitiu recolher dados sobre os docentes, nomeadamente sexo, idade, grau académico, mas também sobre a sua experiência profissional, como sejam o nível de ensino em que lecionam, no ensino público ou privado, experiência profissional e se leciona no ensino regular ou educação especial.

Já a Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) é um instrumento com 18 itens, que nos permite avaliar o grau de sentido de eficácia dos professores para a adoção de estratégias de ensino inclusivas (exemplo: Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação, por exemplo, portfólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho etc.), a eficácia na colaboração (exemplo: Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários [por exemplo, auxiliares, outros professores] no ensino a alunos com NEE, na sala de aula), ou a eficácia no controlo de comportamentos desafiantes/disruptivos (exemplo: Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência). No final, permite obter uma pontuação total que nos permite perceber a perceção de autoeficácia ou sentido de eficácia do professor para a implementação de práticas inclusivas. A resposta aos itens é dada através de uma escala de resposta fechada, com opções de resposta desde 1 (discordo totalmente) até 6 (concordo totalmente). A escala foi adaptada para a

população portuguesa, revelando boas propriedades, seja ao nível da validade como fidelidade (Dias, 2017).

Procedimentos

Na realização do estudo, foi utilizada a versão da Escala com a autorização dos autores. Os instrumentos foram posteriormente distribuídos através de um processo não probabilístico, de bola de neve, para a recolha de dados junto de professores especialmente do norte e centro do país. Os questionários, entregues em papel, foram acompanhados das suas instruções, o objetivo do estudo, carácter anónimo e confidencial dos dados, sublinhando o carácter voluntário da participação. A todo o momento, poderia o docente desistir da sua participação. Uma vez recolhidos dos dados, foram introduzidos numa base de dados do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 23, com vista às análises descritivas e inferenciais adequadas.

RESULTADOS

No sentido de tornar mais clara a apresentação dos resultados, começamos por explorar diferenças no sentido de eficácia em função de variáveis pessoais, como género, idade ou grau académico, seguidos da análise em função de variáveis profissionais e da experiência inclusiva.

Autoeficácia em função de variáveis pessoais

Não há diferenças em função do género ($p > .05$) nem com a idade ($p > .05$). Quando comparadas as pontuações médias dos docentes em função do seu grau académico, com o teste ANOVA, pudemos perceber diferenças significativas apenas na eficácia para a colaboração ($F = 4.868$, $p = .003$) com as pontuações mais elevadas a ser encontradas entre os docentes com Pós-graduação ($M = 20.381$, $DP = 3.106$) e as mais baixas entre os docentes com Doutoramento ($M = 13.667$, $DP = 10.017$). Na dimensão autoeficácia para o controlo dos comportamentos disruptivos, as diferenças foram marginalmente significativas ($F = 2.535$, $p = .058$), sendo mais elevada a média dos docentes com Doutoramento ($M = 32.667$, $DP = 4.933$), sendo mais baixas as pontuações dos docentes com Licenciatura ($M = 29.090$, $DP = 3.931$).

Autoeficácia em função de variáveis profissionais e da experiência inclusiva

Também analisadas as diferenças nas pontuações médias entre docentes do ensino público e privado, não foram encontradas diferenças significativas ($p > .05$). Também entre os ciclos em que os docentes lecionam, não encontramos diferenças significativas ($p > .05$). Já no que diz respeito ao tempo de serviço, verifica-se uma relação negativa com o sentido de eficácia para controlar os comportamentos disruptivos ($r_s = -.164$, $p = .024$).

Para comparar as pontuações dos docentes que lecionam no ensino regular ou especial, foi utilizado o teste t de student. Os seus resultados permitem perceber

diferenças significativas na dimensão da autoeficácia para a colaboração [$t_{(193)} = -2.580$, $p=.011$] e na pontuação total da escala [$t_{(193)} = -2.352$, $p=.020$]. Em ambos os casos, como se percebe pela tabela abaixo (tabela 2), encontramos pontuações médias mais elevadas entre os docentes que lecionam na educação especial. Também na dimensão relativa ao controlo de comportamentos disruptivos, encontramos uma diferença marginalmente significativa [$t_{(193)} = -1.905$, $p=.058$]

Tabela 2. Autoeficácia em função da modalidade de ensino em que leciona.

	Regular		Especial		t de student		
	M	DP	M	DP	t	gl	p
Estratégias	38.393	4.940	39.955	5.332	-1.384	193	.168
Colaboração	19.000	2.983	20.727	2.746	-2.580	193	.011
Comportamentos	29.378	3.922	31.046	3.373	-1.905	192	.058
Total	86.750	9.427	91.727	8.670	-2.352	192	.020

Em função da experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais na sua sala de aula, com o recurso ao teste *t de student*, encontramos diferenças significativas na dimensão das estratégias inclusivas [$t_{(193)} = 2.097$, $p=.039$]. Docentes sem experiência parecem revelar uma pontuação média superior, como se percebe na tabela abaixo (tabela 3).

Tabela 3. Autoeficácia em função da experiência com alunos com NEE na sala de aula.

	Não		Sim		t de student		
	M	DP	M	DP	t	gl	p
Estratégias	39.900	4.229	38.216	5.246	2.097	76.915	.039
Colaboração	19.725	2.679	19.000	3.107	1.339	177	.182
Comportamentos	29.333	3.989	29.662	3.933	-.460	176	.646
Total	88.923	9.488	86.878	9.450	1.193	176	.234

Numa análise mais fina, considerando, aproximadamente, o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais com que trabalhou, verificou-se uma relação estatisticamente significativa, positiva, com as estratégias inclusivas ($r_s = .158$, $p = .036$). Quando questionados sobre se possuem alguma pessoa com necessidades especiais entre os seus contactos pessoais, verificamos que não existem diferenças significativas entre os grupos ($p > .05$).

CONCLUSÕES

O presente trabalho pretendia explorar a autoeficácia, ou sentido de eficácia, dos professores para a implementação de práticas inclusivas. Como se percebe pela literatura, este conceito tem sido fortemente associado ao comportamento, sendo indicado como um dos mais fortes preditores do comportamento em situações de realização. A literatura permitiu-nos ainda perceber passos dados na evolução deste conceito e a sua aplicação à inclusão. Apesar de recente, tem permitido estudos

interessantes, seja nos diversos países, seja comparando realidades e culturas para a resposta a este desígnio social universal.

Para assegurar o cumprimento dos direitos das crianças com Necessidades Educativas Especiais, e das suas famílias, importa a capacitação das escolas e a formação e prática profissional adequada dos docentes. Os resultados deste estudo, genericamente coincidentes com estudos anteriores realizados no nosso contexto (Dias, 2017), permitem destacar o papel da formação no âmbito da Educação Especial e da experiência inclusiva no sentido de eficácia dos docentes. Embora professores sem experiência inclusiva tenham apresentado maior sentido de eficácia, a relação com o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, dados mais finos, podem permitir ler esses dados à luz das expectativas dos docentes e alguma desejabilidade social a que estes temas são sensíveis.

Embora os desafios sejam conhecidos, estes elementos salientam a importância da uma formação prática adequada, seja na etapa inicial de formação dos professores, seja na formação contínua. Não tendo este instrumento dados normativos sobre a população portuguesa, justifica alguma dificuldade em fazer uma leitura mais geral do nível de autoeficácia dos professores. Contudo, estudos mais abrangentes, com amostras mais representativas dos docentes Portugueses podem contribuir para um avanço significativo no estado da arte. Também uma leitura mais fina, considerando o tipo de necessidades educativas, nos pode permitir ajustar os modelos de formação mais abrangente para, possivelmente, modelos de formação mais curtos e específicos para atender à diversidade de população-alvo.

REFERÊNCIAS

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17* (2), 129-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bembenutty, H. (2007). Teachers' self-efficacy and self-regulation. *Academic Exchange Quarterly, 11*, 155-161.
- Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25* (2), 165-181.
- Boer, A., & Munde, V. S. (2015). Parental attitudes toward the inclusion of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education, 49* (3), 179-187.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In J. A. Bzuneck & E. Boruchovitch (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S.E. (2003). Crenças de eficácia de Professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF, 8* (2), 137-143.
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about Special Education? Overview and Analysis. *Journal of Special Education, 37* (3), 200-205
- Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica, 31*, 177-196.
- Ferraz, C. R., Araújo, M. V., & Carreiro, L. R. (2010). Inclusão de crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: Comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial, 16* (3), 397-414.
- Fuch, D. & Fuchs, L. (1995). What's "Special" about Special Education? A Field under Siege. *Phi Delta Kappan, 76*, 522-530.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31* (3), 627-643.

- Park, M-H., Dimitrov, D.M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 2–12.
- Pinto, I. P. (2013). A Inclusão como processo de socialização, equidade e aprendizagem. In A. Rodrigues, J. Casal & P. C. Dias (orgs.), *Educação Especial: Por uma escola de, com e para todos* (pp. 9- 20). Odivelas: Pedago Edições.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ruijs, N.M., & Peetsma, T.T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Silva, J.C. (2013). Prós e contras do Dec. Lei 3/2008 – das intenções à realidade. In A. Rodrigues, J. Casal & P. C. Dias (orgs.), *Educação Especial: Por uma escola de, com e para todos* (pp. 103- 119). Odivelas: Pedago Edições.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Grandjean, H. & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 473-479.

AS REPRESENTAÇÕES E AS EXPECTATIVAS DUMA EQUIPA MULTIDISCIPLINAR SOBRE AS PERTURBAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS EM RISCO.

Maria da Graça Viegas¹, Maria Helena Horta²

RESUMO

Este estudo, realizado no âmbito da dissertação do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor na Universidade do Algarve, tem como principal objetivo conhecer as representações e as expectativas duma equipa multidisciplinar sobre as perturbações no desenvolvimento da linguagem oral em crianças em risco, designadamente a forma como os diversos técnicos valoriza esta temática, bem como as estratégias e atividades que utilizam, objetivando a promoção do desenvolvimento da linguagem oral, o bem-estar e o sucesso educativo destas crianças.

Adotando uma metodologia qualitativa realizámos uma entrevista semiestruturada a sete elementos de uma equipa multidisciplinar de técnicos, de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve, entre os quais se contava: uma Educadora de Infância, uma Professora do 1.º Ciclo, uma Professora de Educação Especial, uma Psicóloga, uma Terapeuta da Fala, uma Terapeuta Ocupacional e uma Fisioterapeuta. Apesar de ainda nos encontrarmos na fase de análise interpretativa dos dados, é nosso intuito apresentar alguns dados prévios – designadamente no que à definição de categorias respeita – e que são relativas: à valorização atribuída por cada um destes técnicos à importância atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral no futuro sucesso educativo da criança; às estratégias desenvolvidas para a promoção da linguagem oral/escrita; e à organização da equipa multidisciplinar.

Palavras-chave: Desenvolvimento da linguagem oral, crianças em risco, equipa multidisciplinar, intervenção precoce, sucesso educativo.

¹Refúgio Aboim Ascensão, gracaluisa-ed@hotmail.com

² Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (PORTUGAL), hhorta@ualg.pt

D- CONCEÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS

MATERIAIS EDUCATIVOS PARA O ENSINO INCLUSIVO DE FÍSICA

Angela Maria dos Santos¹, Maria Angélica Pinto Nunes²,
João Marcos Hodecker Almeida³

Resumo

Todo ser humano tem direito à liberdade, e, para aprender a ser livre, precisa encontrar uma escola que qualifique para o mundo do trabalho, que abra espaço para o processo inclusivo. A partir desta consideração, a pesquisa aqui apresentada, trata da criação de materiais educativos de baixo custo, para o ensino de física, que foram utilizados por estudantes de ensino médio e técnico, na região sul do Brasil, respeitando as questões relacionadas à educação inclusiva e a interdisciplinaridade. Após a confecção acompanhou-se a utilização destes materiais, em salas de aulas inclusivas, considerando que os alunos com incapacidades devem estar realmente incluídos, e devem, portanto, aprender da mesma maneira que os demais alunos e com o mesmo nível de conhecimento. A aplicação destes materiais e em algumas situações, a própria confecção dos materiais pelos estudantes, auxilia na compreensão de conceitos físicos e proporciona uma troca de informações importantes, visto que criar materiais e saber utilizá-los, necessita de conhecimentos físicos que não necessariamente se aprenderia em uma aula tradicional. É fundamental que as escolas sejam inclusivas, possibilitando a progressão social, pessoal e cultural de quaisquer indivíduos, envolvendo não apenas os alunos com incapacidades, mas transformando a sala de aula em um local onde as diferenças são respeitadas e o trabalho conjunto é motivado para que as trocas e experiências diversas possam auxiliar a todos os estudantes.

Palavras-chave: Aulas inclusivas, material educativo, física, ensino técnico

Abstract

Everyone has the right to freedom, and in order to learn to be free, must find a school that qualify them for the world of work, and that opens space for the inclusive process. From this consideration, the research presented here deals with the creation of low-cost educational materials for physics teaching that were used by high school and technical students, in southern region of Brazil, respecting issues related to inclusive education and interdisciplinarity. After the preparation, the use of these materials was avalueted in inclusive classrooms, considering that students with disabilities should be included, and should therefore learn in the same way as other students and with the same level of knowledge. The application of these materials and in some situations, the students' own making of the materials, helps in the understanding of physical concepts and provides an important exchange of information, since creating materials and knowing how to use them requires physical knowledge that would not necessarily being learned in a traditional classroom. It is critical that schools be inclusive, enabling the social, personal and cultural progression of any individuals, involving not only disabilities pupils, but turning the

¹ Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba (BRASIL), mscangela@gmail.com

² Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba (BRASIL), mangel.nunes@gmail.com

³ Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba (BRASIL), jm.hda@hotmail.com

classroom into a place where differences are respected and the work together is motivated to that exchange and experiences can help all students.

Keywords: Inclusive classes, educational equipment, physics, technical education.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva passou a ser mais debatida e mais divulgada nos meios escolares a partir da Conferência Mundial de Educação Especial que resultou na Declaração de Salamanca (1994). Antes disso, em 1988 a Constituição Federal do Brasil (1988) já promulgava em seu artigo quinto que “ todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, portanto, efetivamente, desde o fim da década de 1980, a todo ser humano, no Brasil, já estava assegurada a igualdade. Infelizmente, contudo, essa igualdade não fazia parte dos bancos escolares, pois pessoas com deficiência frequentavam escolas chamadas especiais.

Com a Declaração de Salamanca, todos os países que a assinaram passaram a, efetivamente, tratar as pessoas com deficiência com a igualdade perante a diversidade de suas necessidades. Com isso, as pessoas com deficiência passaram a fazer parte dos bancos escolares regulares, participando do processo de ensino e aprendizagem com as demais pessoas sem deficiência. Este processo, no entanto, ainda é muito novo e nem sempre fácil de ser aceito por escolas, pais e professores. Requer uma mudança profunda, exigindo alterações não apenas físicas, mas em todos os aspectos humanos envolvidos (Correia, 2005).

As diversas deficiências requerem posturas distintas dos professores e profissionais da educação, não permitem que se tenha salas de aulas tradicionais, onde o professor é o dono do saber e os alunos são, como na base da palavra, os que necessitam de luz. É imprescindível que todos os alunos aprendam os mesmos conteúdos mas nem sempre da mesma maneira, considerando que possuem necessidades distintas. Desta forma, confeccionar materiais didáticos que auxiliem o aprendizado de estudantes cegos ou com baixa visão, é também uma maneira de auxiliar todos os estudantes que não possuem dificuldade visual, mas que possuem necessidade de aprender de maneiras diversas, não apenas ouvindo ou lendo algum material.

Os materiais confeccionados podem auxiliar os estudos regulares e também os de currículos adaptados. É necessária a promoção da inovação e da criatividade em sala de aula pois elas fazem com que a diferença seja um aspecto importante para o grupo e para a pessoa com deficiência (Sanchez, 2003).

Uma sala de aula inclusiva requer professores conhecedores de suas práticas, o que, na realidade, nem sempre acontece nas salas de aulas regulares do país. Muitos professores não foram e não estão capacitados para as disciplinas que ministram, e outros, inclusive, não sabem como trabalhar, em sala de aula regular, as diferentes necessidades educativas que alguns alunos apresentam.

Precisa-se modificar os aspectos pedagógicos de sala de aula, tanto do processo de ensino quanto do processo de avaliação, não é possível, em uma instituição inclusiva, que o professor transmita conhecimentos específicos e prontos e os alunos apenas assimilem aquilo que lhes é passado através de maneiras mecânicas e não percebam o estudo de física ou qualquer outra disciplina no seu cotidiano. Criar novas metodologias que auxiliem o processo de ensino aprendizado e com elas utilizar

materiais pedagógicos é transformar a sala de aula em um ambiente mais promissor, mais interessante e que permita, aos diferentes alunos, diferentes abordagens e maneiras distintas de aprender.

O processo de ensino e aprendizado requer também interações entre professores, familiares e todos os estudantes, portanto, é imprescindível que haja trocas dentro de uma sala regular, que os pares possam auxiliar e discutir, possam discordar e ensinar e aprender uns com os outros.

O processo de inclusão escolar requer que todos os estudantes, com e sem necessidades educativas específicas, participem do processo de ensino e aprendizado da mesma maneira, isto é, as diferenças existentes são respeitadas e existe uma nova maneira pedagógica para desenvolver o processo escolar (Camargo, 2012). Inclusão e integração são processos distintos, colocar um estudante com alguma deficiência em uma sala de aula regular não requer muito trabalho, em contrapartida, para que o processo de inclusão aconteça é imprescindível que a escola (gestão, profissionais e estudantes) mude, que pense a pedagogia de forma integrada, que renove os processos de sala de aula, que perceba as necessidades individuais dentro de um grande grupo.

São poucos os trabalhos que discutem o saber docente dos alunos com deficiência em sala de aula regular, principalmente no ensino das ciências química e/ou física. No Brasil, recentemente, alguns trabalhos mais específicos sobre aspectos do ensino de física para estudantes cegos ou com deficiência visual mostram a necessidade de confeccionar materiais didáticos de apoio, que possam levar ao estudante deficiente visual, a percepção tátil do que muitas vezes apenas traduz-se em imagens (Duarte, 2005), (Camargo, 2006), (Camargo, 2009), (Camargo, 2012).

A confecção de materiais, no entanto, não representa por si só uma maneira de proporcionar a educação inclusiva, é imprescindível que haja formação continuada de professores, que a educação especial não seja tema apenas de cursos de formação de professores da educação infantil, mas que também perpassasse todas as licenciaturas, pois todos os professores, sejam eles da área de humanas, artes ou ciências precisam ter contato com as significações e ressignificações da aprendizagem de estudantes com quaisquer tipos de deficiência.

Para que exista o processo de aprendizagem são necessários três elementos: o professor, o estudante e o método de aprendizagem (Castro, 2013). A educação especial e a partir dela, a educação inclusiva, necessitam de uma abordagem cognitivista, baseada nos preceitos de Vygotsky, que diz que o conhecimento deve ser construído a partir da integração do homem no mundo social e que cada pessoa possui uma forma interpessoal de aprendizagem (Vygotsky, 1989). Para o referido autor, também quanto maior forem as trocas psicossociais, melhores serão os desenvolvimentos cognitivos (Vygotsky, 1997).

Desta maneira, quando se fala em educação inclusiva não se é possível manter uma mesma metodologia sempre, é preciso a inovação pedagógica, a abordagem em grupos, mas também os processos individuais e diversificados, assim, este trabalho tem o intuito de não vincular a confecção de materiais didáticos inclusivos apenas ao uso de estudantes cegos ou com deficiência visual, ou mesmo como uma única maneira de aprendizagem.

Este trabalho pretende discutir a confecção destes materiais como uma ferramenta de educação inclusiva no sentido de não apenas integração do aluno, mas sim no sentido de realmente incluí-lo, utilizando aspectos e materiais pedagógicos que facilitem o aprendizado de todos, não apenas dos com deficiência, mas de todo o grupo.

Mais importante do que a confecção dos materiais, acreditamos, são as diferentes metodologias utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem da ciência física.

METODOLOGIA E OBJETIVOS

O trabalho aqui apresentado traz o resultado da confecção de materiais desenvolvidos para as aulas de cursos técnicos integrados de uma escola de Curitiba, no estado do Paraná, Brasil. Antes do desenvolvimento dos materiais, no entanto, os autores do trabalho pesquisaram metodologias para o ensino e aspectos de várias necessidades específicas, entre elas, a deficiência visual e a cegueira, a deficiência auditiva e a surdez, a superdotação, a deficiência física, a deficiência intelectual e os transtornos globais do desenvolvimento (autismo, asperger, etc.).

Cada etapa do processo era discutido pensando em como os materiais poderiam ser utilizados em sala de aula e a necessidade de sua aplicação. Após a confecção de todos os materiais, estes foram avaliados por uma professora cega da área de ciências de uma instituição de ensino especializada em educação de alunos com deficiência visual e cegueira.

Na confecção dos materiais as explicações necessárias para o uso deles em sala de aula foram escritas e colocadas no próprio material utilizando máquina braile. Além do braile usou-se também cola em relevo para alunos que não conhecem as letras em braile.

Além da educação inclusiva é importante também falar-se sobre a interdisciplinaridade, projetos que englobem outras disciplinas em que os estudantes percebam a sala de aula como um prosseguimento da vida cotidiana. Trabalhar contextos físicos vinculados com a vida real tornam o aprendizado mais fácil e mais motivador.

A pesquisa e o desenvolvimento dos materiais contou, portanto, com várias etapas:

1. Pesquisa sobre as diferentes necessidades específicas e tipos de materiais que poderiam auxiliar no processo de aprendizagem.
2. Definição de assuntos a serem abordados no ensino de física tanto para cursos técnicos integrados como para o curso subsequente de enfermagem.
3. Avaliação de materiais de pequeno custo que poderiam ser utilizados.
4. Avaliação dos materiais por professor especialista em ciências e na educação de estudantes cegos e com baixa visão.
5. Readequação dos materiais após avaliação.
6. Utilização em sala de aula regular.

Em sala de aula regular os materiais foram utilizados como uma metodologia de ensino e também utilizados como modelos para que os próprios estudantes construíssem materiais que auxiliassem no seu aprendizado. Assim, a confecção de materiais gerou interesse pelos próprios estudantes em descobrirem sua maneira de melhor aprender.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho desenvolvido possuiu três vertentes, a primeira diz respeito às diversas

deficiências e suas necessidades quanto a metodologias para uma maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem, uma outra vertente é a utilização destes materiais em sala de aula, analisando os aspectos positivos de um trabalho em grupo que seja de partilha e de constante troca e por último a importância e os aspectos qualitativos da aprendizagem quando da participação de alunos enquanto criadores e desenvolvedores de materiais para si próprios e para seus colegas.

A criação de materiais didáticos auxiliares para salas de aula no ensino de física para pessoas com baixa visão ou cegueira são muito bem explicados por Camargo, onde ele salienta que:

Códigos táteis e auditivos não veiculam informações indissociáveis de representações visuais, ou seja, tocar e ouvir nunca farão que cegos de nascimento compreendam significados como cores, transparente, opaco, etc. (Camargo, 2012, pág. 62)

Assim, não adianta apenas montar materiais táteis, é fundamental que exista uma vinculação entre a informação e a maneira de comunicação. Ter materiais que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem não significa uma estratégia rica e com um fim determinado, isto é, os materiais por si só não indicam que os estudantes aprenderão, é fundamental que exista uma relação entre o que é conhecido e o conhecimento científico que se deseja construir.

As atividades de sala de aula regular com alunos com necessidades especiais demandam dos professores, cotidianamente, revisões dos aspectos práticos e também teóricos (Beyer, 2006). O processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais requer o conhecimento da importância do convívio para a aprendizagem, requer ainda a experiência de um trabalho de diferentes métodos, porque cada aluno tem o seu desenvolvimento no seu tempo e da sua maneira, e este aprendizado diz respeito a todos, não apenas aos alunos com deficiência, assim, quando a sala de aula é muito mais heterogênea, maiores são as revisões necessárias para que o processo de significação do conteúdo ministrado realmente aconteça.

Os assuntos de física a serem discutidos e os materiais confeccionados foram: eclipse solar, corrente elétrica e circuitos resistivos e ondas e conjuntamente com o curso de enfermagem, avaliou-se a criação de um modelo de tórax para a discussão da lei de Boyle na respiração, este modelo, no entanto, na avaliação pela profissional especializada, foi descartado por ser de grande magnitude e por poder trazer mais dúvidas do que auxílio para estudantes cegos de enfermagem ou de qualquer área da saúde.

Os materiais didáticos confeccionados são simples e utilizam de objetos de baixo custo para uso de quaisquer escolas e também por parte dos próprios estudantes.

A figura 1 representa a estrutura de uma onda transversal, no aspecto tátil estuda-se o que é um comprimento de onda, o que é um vale, uma crista e a amplitude. Como já discutido anteriormente, apenas o material não é uma solução para o processo de aprendizagem, mas pode auxiliar nas questões mais abstratas, a partir de aspectos táteis que para os alunos videntes fica mais claro por conta do aspecto visual.

A utilização deste material em uma sala de aula inclusiva partiu de um processo de estudo em grupos, onde os estudantes do segundo ano do ensino médio (o que corresponde ao décimo primeiro ano no ensino português), foram instigados a responderem o que era uma onda e onde era possível encontrá-la. As respostas eram

sempre onda de rádio, onda do mar, microondas. A partir desta primeira questão o material foi apresentado aos alunos, com deficiência visual e sem deficiência. A partir deste momento a aula segue diferenciando ondas mecânicas e eletromagnéticas, longitudinais e transversais e discutem-se questões de período e frequência que também podem ser percebidas pelo material tátil. As metodologias utilizadas para cada turma são diferentes, trabalham-se momentos em grupo, discussão de vídeos e textos (que também são escritos em braille), a importância é que o estudante com baixa visão ou cegueira possa participar da mesma maneira que os demais, também podendo atingir o mesmo nível de aprendizado.



Figura 1. Modelo tátil de uma onda transversal

A figura 2 representa um modelo de circuito resistivo em série e em paralelo, onde o material verde representa a resistência à passagem de corrente elétrica, que de forma mais simplificada, pode ser representada pelas esferas de vidro. Este material foi apresentado a turmas de terceiro ano do ensino médio (o que corresponde ao décimo segundo ano no ensino português), quando o tópico discutido era circuitos resistivos. Normalmente para facilitar o processo de aprendizagem desse conteúdo, experimentos com lâmpadas mostram a intensidade luminosa quando os circuitos estão em série ou em paralelo, para um estudante com deficiência visual, no entanto, este tipo de atividade não auxilia seu processo de aprendizagem, portanto, além da importância de material tátil, também é possível a confecção de materiais que representem a intensidade luminosa através de intensidade sonora.

Outros materiais foram confeccionados, mas não utilizados em sala de aula regular, portanto, não foram avaliados por estudantes.

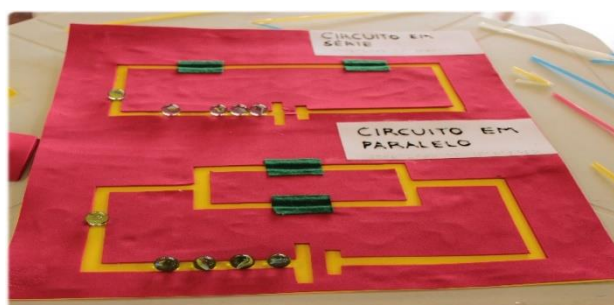


Figura 2: Modelo tátil de circuitos em série e em paralelo

Nas aulas em que este material foi apresentado os alunos videntes aproveitaram muito mais a explicação. Compreenderam o que é um resistor e como ele funciona em um circuito, considerando o fato de que as bolas de vidro ao passarem pelo material

verde faziam com que ele aquecesse, gerando calor, o efeito Joule.

As palavras CIRCUITO EM SÉRIE e CIRCUITO EM PARALELO, além de serem feitas em alto relevo, foram apresentadas também em braile, o que gera o interesse dos estudantes, sem deficiência, de aprenderem outras formas de comunicação e também o respeito pelas diferenças.

Ter acesso a estes materiais de fácil confecção e a percepção de que eles auxiliaram a aprendizagem dos estudantes com alguma deficiência, motivou os demais estudantes a confeccionarem diversos materiais e esta questão, então, passou a ser uma maneira de avaliar a aprendizagem dos jovens, que construindo outros materiais, precisavam explicar como funcionava e indicar aplicações e conceitos físicos.

Cabe a escola (professores, gestores, trabalhadores da educação) verificar como é possível o atendimento dos diferentes alunos, sabendo que o aprendizado não acontece mais apenas nos bancos escolares, mas em qualquer meio em que se tenha acesso às novas tecnologias. Portanto, motivar os estudantes a construir o seu próprio conhecimento é um dos objetivos da educação inclusiva e a partir de materiais simples, que agreguem e possam auxiliar o aprendizado de todos, com trocas de experiência, o processo de ensino aprendizagem torna-se mais rico e com maior índice de sucesso.

CONCLUSÕES

A educação inclusiva não é apenas aceitar estudantes com necessidades específicas em escolas regulares, é também compreender as suas necessidades e capacidades, é fazer com que todos os estudantes tenham o mesmo aprendizado, considerando as suas diferenças.

Não é possível uma escola inclusiva que ainda utilize os modelos tradicionais de ensino. Não é possível fazer uma mesma aula para todos os alunos, nem manter a mesma metodologia em todos os encontros. Vive-se hoje a era da globalização, milhares de informações chegam a todo o momento, maneiras agradáveis de aprender são conhecidas em outras regiões do mundo, portanto, não é possível manter estudantes, seja com ou sem deficiência, em salas de aula enfileirados e esperar que absorvam todas as informações e sem questionamentos.

Para uma escola verdadeiramente inclusiva é imprescindível a variação, a aceitação das diferenças, o trabalho em grupo. E para que isto aconteça é também importante a experimentação, trazer novos materiais para a sala, utilizar as tecnologias, permitir que os próprios alunos criem suas tecnologias, seus materiais, que sejam também inventores, inovadores. É fundamental ainda que os professores tenham formação continuada e que os cursos de licenciatura se modelem para a diversidade.

Além da formação dos professores para a educação inclusiva é importante que as escolas modifiquem seus projetos pedagógicos, afinal, não existe escola inclusiva sem uma mudança geral, sem uma discussão coletiva, isto é, todos os envolvidos devem atuar conjuntamente no processo educacional.

Materiais didáticos inclusivos, táteis e em alto-relevo podem nos reportar à educação infantil, mas são de grande valia para a percepção do mundo e dos conceitos físicos, pois auxiliam na atenção a aula e ajudam na passagem do concreto para o abstrato. Escola inclusiva requer colaboração, trabalho unitário e interdisciplinaridade. A escola inclusiva é uma escola para aprender a viver com as diferenças, com o mundo globalizado e com o respeito pelo tempo de aprendizagem de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- Beyer, H.O. (2006). A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Revista da Educação Especial*. Brasília, 2(2), 8-12.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Distrito Federal.
- Camargo, E. P. et al. (2006). *Trabalhando conceitos de óptica e electromagnetismo com alunos com deficiência visual e videntes*. Londrina: X Encontro de pesquisa em ensino de física, X. Anais.
- Camargo, E. P. et al. (2009) *Inclusão no ensino de física: materiais adequados ao ensino de eletricidade para alunos com e sem deficiência visual*. Vitória: XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física. Anais.
- Camargo, E.P.. (2012). *Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física*. São Paulo: Editora UNESP.
- Castro, L.S, et al. (2013) *Educação e Teorias de Aprendizagem: um foco na teoria de Vigotsky*. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, USP*, 10(1), 551-559.
- Correia, L. M.. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. C. S. (2005) *Aprendizagem de ciências naturais por deficientes visuais: um caminho para a inclusão*. Bauru: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Anais.
- Sanches, I. R.. (2003). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora
- Unesco. (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

O PAPEL DE 4 PATAS NA ESCOLA INCLUSIVA

Sandra Frederica Cristina¹

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Intervenções Assistidas por Animais (NIAA's) de Faro é uma das valências da PRAVI (Projeto de Apoio a Vítimas Indefesas) que tem como missão intervir na comunidade local com o apoio de cães e gatos terapeutas com o objetivo de trabalhar competências emocionais, sociais, cognitivas e motoras.

O NIAA's de Faro é composto por uma equipa humana multidisciplinar: na área social, na área da psicologia e em terapia da fala, e conta com a colaboração de quatro co-terapeutas caninas e dois co-terapeutas felinos. Esta harmonia, ou vínculo, conseguida na equipa entre animais e humanos é a pedra chave que caracteriza o seu trabalho e que se reflete na forma como atua junto aos seus públicos-alvo.

As intervenções assistidas por animais envolvem qualquer intervenção que intencionalmente inclua um animal com o intuito de promover bem-estar ou benefício para a saúde humana e que ocupa um lugar complementar paralelamente a outros tipos de intervenção ou terapia.

O NIAA's de momento atua em quatro vertentes:

- Atividades Assistidas por Animais (AAA). As AAA são atividades lúdicas, que não requerem objetivos terapêuticos nem registo de resultados. Produzem benefícios motivacionais, cognitivos, motores, emocionais e sociais exclusivamente através do contacto com o animal mediante sessões (mais ou menos estruturadas).

- Terapias Assistidas por Animais. As TAA envolvem obrigatoriamente a participação de um técnico de saúde (seja um Terapeuta da Fala, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional, Psicólogo, Médico ou Enfermeiro), que define objetivos específicos e estratégias de avaliação que o especialista e/ou técnico em intervenções assistidas por animais irá ter em conta ao colocar o animal como parte principal e integrante do processo terapêutico.

- A Educação Assistida por Animais (EAA) consiste na integração do animal na escola em função das necessidades do aluno face ao seu curriculum e ao desenvolvimento pessoal, visando benefícios no processo de aprendizagem dos alunos, promovendo atividades cognitivas e o desenvolvimento afetivo, psíquico, social e motor da criança. À semelhança das TAA, são definidos objetivos específicos e estratégias de avaliação que o especialista e/ou técnico em intervenções assistidas por animais irá ter em conta ao colocar o animal como parte principal e integrante do processo terapêutico.

Porém, o NIAA's atua também com uma dupla função cívica e social. Realizamos seminários e *workshops* para sensibilizar, informar e educar a comunidade (tanto a geral como a especializada). Estamos a preparar um programa para aumentar com sucesso o número das adoções responsáveis por: dar formação às equipas de voluntários e

¹ PRAVI - Projeto de Apoio a Vítimas Indefesas, taa.pravifaro@gmail.com

famílias de acolhimento temporário e definitivo das várias associações; treino de cachorros resgatados; seleção, avaliação, protocolo de modificação comportamental e treino de cães resgatados incluindo-os em programas com crianças em idade escolar e jovens institucionalizados com perturbações no seu desenvolvimento emocional, comportamental e social, trabalhando terapêuticamente as questões destes indivíduos ao mesmo tempo que aumentamos as possibilidades de adoção dos cães.

INTERVIR COM RESPONSABILIDADE E DE FORMA ÉTICA

A par do *boom* e da divulgação realizada pelos meios de comunicação sobre as intervenções assistidas por animais que quase atribui um papel milagroso à atuação dos cães no contexto terapêutico, há sérias preocupações que a nós, profissionais, necessitam ser colmatadas com seriedade.

Em termos legislativos, ao contrário do que se passa com os cães de assistência, nem os cães de terapia nem o Especialista em Terapias Assistidas por Animais é reconhecido e salvaguardado por lei, seja em direitos como em deveres. Então, como garantir um padrão de boas práticas?

Quando falamos em Intervenções Assistidas por Animais temos de ter em conta uma tríade: o humano que se forma e especializa na área da saúde, da educação, e do treino animal; do animal que deve ter um temperamento afiliativo, isto é, gestos amistosos e positivos, face a pessoas conhecidas e desconhecidas e ser treinado; o utente final com a sua situação específica. Relativamente ao Especialista e/ou Técnico em IAA deve ter uma formação sólida na área que lhe permita responder às várias solicitações e exigências desta tríade. A entidade que solicita os serviços de uma equipa de IAA tem o direito de solicitar informações sobre a sua formação, especialmente sobre a entidade formadora e o curriculum da equipa de formadores que a compõe. Sempre que possível a certificação deve ser reconhecida por entidade reconhecida pelo seu trabalho na área ou por uma entidade internacional como a ADI (Assistance Dogs International). O Especialista deve ter como principal preocupação o bem-estar e segurança do seu cão co-terapeuta, que não trabalha para si, mas consigo, e deve zelar pelo seu bem-estar e segurança, pois isso irá repercutir-se no sucesso da intervenção com o utente. Deve ter a capacidade de se ajustar e ser flexível às necessidades de cada indivíduo ou de cada grupo, pois não existe uma receita padrão que sirva a todos os casos, mesmo que partilhem dum diagnóstico semelhante. O Especialista deve saber trabalhar em equipa com outros técnicos e em diversos contextos e manter atualizados os seus conhecimentos, em especial, nas áreas em que deseja trabalhar.

Existem hoje recursos que permitem recolher informação válida sobre o impacto e a importância das IAA, como é o caso do trabalho desenvolvido pela AAI (Animal Assisted Intervention International) e pela HABRI (Human-Animal Bond Research Institute) assim como um conjunto de especialistas internacionais de renome cujo trabalho é inspirador como Aubrey Fine, Melissa Winkle, Rise Van Fleet, Donna Hill, entre muitos outros.

CÃES DE ASSISTÊNCIA: O QUE DEVO SABER PARA ACONSELHAR?

Daiana Ferreira¹

INTRODUÇÃO AOS CÃES DE ASSISTÊNCIA

São aqueles que, através de treinoprofissionais, possuem **características e habilidades** que permitem a **melhoria da autonomia, autossuficiência e independência** das pessoas com deficiência sensorial, mental, orgânica ou motora. O seu carácter distintivo encontra-se na capacidade de prestar **apoio emocional** e companhia ao seu parceiro além dos apoios físicos que desempenham, acrescentando-se ainda a **adaptabilidade** do animal à situação ou fase da deficiência.

Os cães de assistência não devem ser incomodados!

Cães de assistência é o termo lato onde se incluem os seguintes subtipos:

- **Cão de Serviço** treinado para apoiar pessoas com deficiência física em diversas tarefas motoras como recolha de objetos, abertura de portas, transferências, entre outras trabalhadas em função das necessidades específicas do usuário *
- **Cão de Serviço para Crianças com Autismo** são treinados para aumentar a segurança vial, através do bloqueio de fugas espontâneas, sejam para a estrada ou fuga em locais públicos, que podem derivar em desaparecimentos ou acidentes. Apoia na integração social e nos ritmos de sono *
- **Cão Guia** treinado para apoiar e guiar pessoas com deficiência visual através da marcação de desníveis, esquivar obstáculos e orientação no espaço.
- **Cão Sinal** treinados para pessoas com deficiência auditiva onde avisam de sons do quotidiano como campainha, alarme de incêndio, choro de um bebé, chamada do nome do usuário, entre outros.
- **Cão de Alerta Médica** avisa, através da deteção por odor, casos de hipoglicémias, epilepsia, entre outras doenças orgânicas.
- **Cão de Apoio Emocional** para pessoas com agorafobia/transtorno de ansiedade social, permitido desenvolver um ritmo normalizado de vida.

* A Kokua é especializada no treino de CS e CSCA.

¹ Associação Kokua – Cães de Ajuda Social, Cães de Assistência | Intervenções Assistidas por Animais, kokua@outlook.pt; www.kokua.pt

SELEÇÃO, TREINO E ENTREGA

A **seleção dos cães de assistência** varia em função da sua finalidade que determinará aspetos importantes como níveis de sensibilidade geral, táctil e auditiva, porte, carácter mais ativo ou passivo, etc., sendo que todos eles devem respeitar os seguintes critérios:

- Bons comportamentos sociais
- Bom estado de saúde
- Resiliência
- Ausência de fobias

Exemplo prático:

Usuário com distrofia muscular VS. Usuário com PEA
Sensível, cuidadoso, porte médio VS. Sensibilidade baixa, gosta de contacto, porte grande

A **metodologia de treino** deverá ser em base ao reforço positivo! Não só o cão deverá sentir prazer no treino e desempenho das suas funções, como também é importante não dessensibilizar o animal aos toques de trela ou utilizar técnicas corretas de habituação.

A duração do treino pode variar. Mínimo 6 meses mas pode chegar aos 2 anos (cão guia).

O **sistema de entrega e seguimento** divide-se em duas partes essenciais:

- Acoplamento

Entende-se por acoplamento os dias necessários para que o cão, já treinado, e o seu usuário e família aprendam os fundamentos do seu futuro trabalho em equipa. Entrega da documentação e manual.

Dentro destes dias de formação os objetivos são:

Para o cão:

- Identificar o usuário como o seu parceiro e trabalhar com ele;
- Impacto emocional positivo, está feliz por acompanhar o usuário.

Para o usuário:

- Aprender a cuidar, treinar e guiar o cão;
- Entender e assumir a responsabilidade que supõe um cão de assistência.

Para o instrutor:

- Ajustar as habilidades à casa e zona de habitação;
- Assegurar que o usuário pode comandar o cão;
- Apoiar o usuário no acesso público;
- Gerir temas legais da entrega do cão.

Cronograma: 4-10 dias

Horas: Mínimo 20/25 horas

- Seguimento

Entende-se por seguimento as visitas presenciais feitas ao binómio de forma a supervisionar os avanços do trabalho conjunto e apoiar no aparecimento de dúvidas ou dificuldades. A frequência dos seguimentos é variável. À medida que o vínculo e trabalho é fortalecido, estes variam de semanais para mensais e de mensais para anuais. O sistema de seguimentos aplica-se a TODA A VIDA LABORAL DO CÃO!

SELEÇÃO DE USUÁRIOS

As características do solicitante devem ser avaliadas em função das suas expectativas, finalidade que procura para o cão, grau de deficiência, disponibilidade económica (quando considera benéfico desviar meios para o animal) e quanto será o cão potenciador da sua autonomia e independência.

Como consequência da junção do binómio devem verificar-se os seguintes pontos:

- Aumento da autonomia e independência
- Cão como facilitador social e apoio emocional
- Melhoria da qualidade de vida do usuário
- Trabalho contínuo e manutenção da obediência e habilidades
- Bem-estar do animal

ENTIDADES DE TREINO COMPETENTE

A **avaliação do profissional** é feita através de quatro pontos fulcrais:

- Formação (mínimo 6 meses)
- Experiência (através do pedido de CV)
- Conhecimento teórico-prático sobre temáticas de treino e deficiência
- Seguimento de critérios internacionais (ADI – assistance dog international)

Treinador – pode realizar o treino base dos cães (curso de formação)

Instrutor – indivíduo responsável pela adequação do treino ao futuro usuário, detém conhecimento sobre deficiência e metodologias de ligação dos binómios (curso de formação ou treino e entrega supervisionada de 3 cães de assistência).

A **ADI/ADEu**, Assistance Dog International/Assistance Dog Europe, é a entidade internacional que estabelece e promove os padrões de excelência sobre os cães de assistência, facilita a comunicação e aprendizagem das entidades membro e educa o público sobre os benefícios dos cães de assistência.

- Os Cães de Assistência devem trabalhar no seu estado máximo de saúde, bem-estar e qualidade de treino;
- O teste de acesso público avalia o comportamento em público, aptidão social e treino;

- A ADI estabelece estândaes mínimos e ética para os diferentes cães de assistência, respetivos usuários, instrutores/treinadores/voluntários, formação e programas de treino.

www.assistancedoginternational.org



REFERÊNCIAS

Consulte a lei portuguesa de cães de assistência: **Decreto-Lei n.º 74/2007 de 27 de Março**

CONSTRUÇÃO E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESPONTANEIDADE E CRIATIVIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Katiuscia de Paula¹, Rafaela Matavelli,
Viviane Almeida, Vera Pereira

Resumo

As necessidades educativas especiais englobam todas as crianças e jovens com dificuldades escolares ou deficiências. Considerando que a Educação Inclusiva é um conceito fulcral, que confere igualdade e direito à educação, uma educação para todos constitui-se como um conceito basal, sustentado na crença de que todos os membros de uma determinada comunidade têm direito a participar e a aceder à educação. A Declaração de Salamanca (1994) prevê que as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sejam incluídas em escolas de ensino regular, sendo ainda importante destacar que este termo não se refere apenas às crianças com deficiência, mas sim a todas e quaisquer necessidades educativas.

A inclusão, que se pressupõe subjacente à educação, perspetiva um enfoque na promoção das capacidades e/ou potencialidades das crianças e adolescentes. Assim, o desenvolvimento de ambientes que promovam o sucesso do processo ensino-aprendizagem implica um incremento e uma adequação de materiais e estratégias, com vista ao desenvolvimento integral do aluno com NEE. A dimensão social e, conseqüentemente, as competências associadas à mesma, bem como a sua prática ou treino, assumem-se assim, como ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento. Estes atributos perspetivam-se como facilitadores de interação social do indivíduo, bem como da interação consigo próprio, assumindo-se ainda como fator de inclusão.

Neste seguimento, este trabalho pretende mostrar o processo de construção e adaptação de materiais didático-pedagógicos, de forma a que o aluno participe ativamente no processo escolar (com autonomia, espontaneidade e criatividade), promovendo a acessibilidade pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, bem como o delineamento inerente à implementação de programas de promoção de competências pessoais e sociais para alunos com necessidades educativas especiais. A metodologia empregada foi qualitativa, do tipo documental e a análise de conteúdo, bem como a experiência observacional em contexto educativo. Recorreu-se também ao recurso teórico do Psicodrama para o desenvolvimento da espontaneidade e criatividade. Os resultados observados de acordo com os dados documentais sugerem que, as crianças com NEE que têm acesso a diferentes recursos, estratégias e materiais didático-pedagógicos obtêm uma maior autonomia e espontaneidade, no que respeita ao seu processo educativo.

Palavras-chave: Construção de materiais didático-pedagógicos, educação inclusiva, espontaneidade, competências sociais.

¹ Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. rdmpsiche@hotmail.com

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOCENTE E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: REFLETINDO A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luan Rosestolato¹, Dario Aragão Neto², Adilson Pereira³

Resumo

O tema do presente estudo é a representação social dos docentes de Educação Física sobre alunos com deficiência. Considerando esse escopo teórico, enunciamos como questão: Que tipos de representações sociais, os docentes produziram sobre alunos com deficiência e como elas incidem sobre o trabalho pedagógico? Tendo em vista analisar a relação implicativa apresentada pelo problema da pesquisa, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, considerando as contribuições de trabalhos já realizados sobre dados coletados de artigos em periódicos. A perspectiva verificada na bibliografia pesquisada indica que a compreensão das representações sociais e sua aproximação à educação, criam possibilidades que vinculam essa dimensão conceitual a uma cultura de intervenção pedagógica. Em nosso caso, as mudanças ocorridas na legislação brasileira, nos últimos 15 anos, que trata da inclusão de alunos com deficiência e as necessárias transformações que ocorrem no ambiente escolar, indicam que houve alteração em termos da conduta dos docentes frente à necessária pedagogia inclusiva, ao mesmo tempo que apresenta as limitações enfrentadas por parte dos docentes. Tendo em vista esse escopo teórico, a pesquisa possui como metodologia a análise de campo de como os docentes constroem representações sociais acerca dos discentes com deficiência e como isso impacta o trabalho pedagógico que deve considerar o discente de modo integral. Situou-se a cidade de Rio Claro, para levar a cabo a investigação por possuir 15 escolas nas quais os docentes que atuam com Educação Física Escolar receberão formulário contendo as questões acerca do objeto de pesquisa. Por possuir 15 escolas, a pesquisa poderá contemplar em 100% o conjunto de instituições de Ensino do governo municipal, fornecendo o perfil de atuação dos docentes frente às questões da Inclusão de alunos com deficiência e os problemas que os docentes enfrentam, de modo que os resultados auxiliem na melhor administração de política pública voltada para o atendimento dos deficientes que se encontram em fase escolar. Por fim, sabemos ser o docente sujeito auxiliar na produção de novas representações auxiliares na transformação da cultura na sociedade.

Palavras-chave: Representação social, Alunos com deficiência e Inclusão.

¹ Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) luanrorestolato@yahoo.com.br

² Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) dan.foa@gmail.com

³ Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) adilsonfaetec@gmail.com

A MULHER E SUA ATUAÇÃO COMO DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLETINDO DIFERENÇAS DOS CONCEITOS DE INCLUSÃO E PRESENÇA

Débora Gomes¹, Luan Rosestolato²

Resumo

Durante muitos séculos o estudo acerca do corpo foi objeto de investigação por parte de filósofos e o tratamento a ele endereçado esteve relegado às suas relações com a psique (consciência), considerando o homem como sujeito e objeto desse estudo. Somente na idade contemporânea os estudos sobre o corpo consideraram as relações de gênero, deficiências diversas, sexualidade e outras questões como objeto de investigação. No caso do que pretendemos abordar, partimos de uma evidência, a de que haveria a emergente afirmação de direitos e participação das mulheres nas esferas de poder social, uma novidade em termos históricos, sobretudo por considerarmos as sociedades marcadas pelo patriarcalismo. Essa questão não é diferente na história das mulheres na área da Educação, de modo geral e, muito embora seja uma área com expressiva presença feminina, ainda assim, encontramos questões relativas às relações de gênero, relacionadas ao poder e problemas relacionados à subordinação reproduzida socialmente, que tornam as mulheres excluídas, muito embora sejam elas figuram sempre **presentes** no ambiente escolar. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objeto de análise a questão do gênero e educação e, mais propriamente e, de modo mais especificado, como essa questão estaria refletida na Educação Física Escolar, relacionando e diferenciando os conceitos de **presença da mulher**, diferenciando-se de **inclusão da mulher**. Para tanto, a pesquisa, de natureza qualitativa e fenomenológica, toma por base a entrevista aberta com professoras de Educação Física Escolar que atuam em 5 escolas da rede pública Estadual de Ensino de Volta Redonda – Rio de Janeiro – RJ/Brasil, verificando como elas relacionam **presença e inclusão**, demonstrando se **vivenciam, em sala de aula e, nas atividades pedagógicas que desenvolvem, esses conceitos como sinônimos, ou verificam que são conceitos díspares na escola**. Assim, pretendemos verificar a integração ou separação e como essas ocorreriam no ambiente escolar. Por fim, esperamos contribuir com a reflexão para a ampliação do conceito de inclusão na escola, em que a mulher deve ser considerada como sujeito pleno de direitos, tal como os alunos com deficiências devem sê-lo, e que promover essa ampliação é tornar os direitos fundamentais resguardados e efetivados.

Palavras-chave: Atuação docentei, nclusão social, Educação Física, Escola.

¹ Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) deboragomes1992@hotmail.com

² Centro Universitário de Volta Redonda (Brasil) luanrorestolato@yahoo.com.br

O PAPEL DA ESCOLA NA TRANSIÇÃO DOS ALUNOS COM NEE PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

Maria da Graça Veríssimo¹, Maria Leonor Borges²

Resumo

A inclusão plena de todos os cidadãos é determinada, entre outros fatores, pelo acesso à educação e ao mercado de trabalho, sendo um direito e uma condição para que todos se sintam socialmente úteis e tenham uma vida mais digna e com qualidade.

A par da família, a escola exerce uma influência determinante em cada um dos seus alunos, dotando-o não só de competências cognitivas, mas também pessoais e sociais, fulcrais para o exercício da vida quotidiana. Deste modo, a escola deve orientar e acompanhar os jovens ao longo do seu percurso escolar e ainda no seu processo de transição para a vida pós-escolar, em particular aqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que usufruem de um Programa Educativo Individual (PEI), com as medidas educativas previstas na alínea e) do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, Currículo Específico Individual (CEI) direcionado às especificidades de cada aluno, promotor de competências funcionais facilitadoras do processo de transição.

Como tal, neste projeto de investigação, pretende-se conhecer, analisar e refletir acerca do papel desempenhado pela escola no processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar, conjecturando-se que as aprendizagens realizadas no ambiente escolar são suficientemente relevantes para promoverem o sucesso pessoal de cada jovem adulto, concorrendo para a sua inserção profissional e para uma participação social ativa, autónoma e crítica.

O estudo decorrerá num agrupamento de escolas do ensino público secundário, na região do Algarve, em cujas turmas se encontrem alunos com Currículo Específico Individual e Plano Individual de Transição (CEI/PIT), em fase de transição para a vida pós-escolar, ou seja, que frequentem o último ano do ensino secundário e reúnam condições para um processo de transição efetiva.

A recolha de dados terá por base a realização de uma entrevista semiestruturada aos professores de educação especial, que apoiam alunos com CEI/PIT, e ao diretor do agrupamento de escolas. Será ainda aplicado um inquérito por questionário aos encarregados de educação dos alunos com CEI/PIT.

Palavras-chave: Escola, Educação inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Transição para a vida pós-escolar.

INTRODUÇÃO

O conhecimento do processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com necessidades educativas especiais é importante para professores e educadores, em geral. Trata-se de um tema muito atual e pertinente na medida em que, com o alargamento da escolaridade obrigatória, todos os alunos irão permanecer na escola até ao 12.º ano, necessitando de uma orientação específica, no que diz respeito ao seu processo de transição para a vida ativa e à inclusão na sociedade e no mundo do trabalho, em função das suas especificidades individuais.

¹ Mestranda em Educação Especial, UAIG –ESEC, gracaverissimo@hotmail.com

² UAIG –ESEC, mlborges@ualg.pt

Embora existam alguns estudos em torno desta problemática, as práticas de transição e a sua conceptualização pelas escolas e pelos restantes intervenientes no processo educativo dos alunos, não são suficientemente divulgadas e não existe ainda um espírito de partilha e um trabalho realmente colaborativo entre os diversos agrupamentos de escolas, ou entre as escolas e restantes instituições da comunidade, para tornar o processo mais célere e significativo para todos, em particular para os alunos.

A diversidade dos alunos que frequenta as nossas escolas coloca não somente um desafio a todos os docentes, no que concerne às pedagogias e metodologias usadas, mas também no que diz respeito aos modelos organizacionais e à gestão dessas mesmas escolas, necessitando a instituição, neste caso específico a escola secundária, de se adaptar às novas exigências e realidades e de adequar respostas individualizadas aos seus alunos.

Na verdade, o processo de transição não pode ser atribuído exclusivamente ao aluno, à sua família, aos professores ou outros profissionais que o acompanham, mas é também da responsabilidade das escolas, das instituições ou seja, das políticas educativas, sociais e laborais que devem dar resposta às necessidades de todos os cidadãos, com ou sem necessidades educativas especiais.

Na qualidade de professora de português e de educação especial, sinto necessidade de conhecer melhor como se realiza a transição da escola para o mundo do trabalho, quais são as medidas tomadas, como é planificado todo o processo, como são elaborados os currículos numa perspetiva de adaptação futura numa atividade profissional, como são efetuadas as parcerias com as entidades, como são envolvidos todos os agentes educativos, ou seja, de um modo geral, de que forma os alunos são orientados, nesta fase tão determinante das suas vidas. Creio que o conhecimento de todas estas variáveis será uma mais-valia no desempenho da profissão docente e sobretudo na forma como o professor poderá intervir junto dos alunos, da escola e da comunidade envolvente, promovendo aprendizagens significativas para os jovens, futuros cidadãos ativos e de plenos direitos.

Como tal, no estudo que se pretende efetuar, procurar-se-á conhecer, analisar e refletir acerca do papel desempenhado pela escola no processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar.

Prende-se realizar o estudo num Agrupamento de Escolas do Algarve, onde estão incluídos alunos com Currículo Específico Individual e Plano Individual de Transição (CEI/PIT), em fase de transição para a vida pós-escolar, ou seja, que frequentem o ensino secundário e reúnem condições para um processo de transição efetiva.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo em conta a temática que se pretende pesquisar, definiu-se a pergunta de partida, o objetivo geral, bem como os objetivos específicos da investigação, ainda que à medida que se venha a prosseguir na investigação possa existir a necessidade de serem feitos ligeiros reajustes a estes pressupostos iniciais.

Questão de pesquisa:

- Qual o papel desempenhado pela escola na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar?

Objetivo geral:

- Caracterizar o papel desempenhado pela escola na promoção para a vida pós-escolar, dos alunos com NEE.

Objetivos específicos:

- Identificar as respostas que são dadas pela escola, no sentido de promover a inclusão dos alunos com NEE, em contexto escolar e na sociedade, em geral. - Perceber como é que o processo de transição se realiza concretamente, na escola;

- Identificar os intervenientes e as relações que estabelecem entre si, para facilitarem a transição dos alunos, da escola para a vida pós-escolar;

- Perceber que contextos propiciam ou dificultam a atuação da instituição escola, de professores e técnicos envolvidos e das famílias, no processo de transição dos alunos.

- Identificar fatores que se configuram como adjuvantes ou oponentes à implementação do processo de transição.

METODOLOGIA

Estudo de caso, e enquadra-se no paradigma qualitativo de natureza descritiva, numa lógica da construção do conhecimento.

A opção pelo estudo de caso deve-se ao facto de o objeto de análise estar reunido numa unidade específica, uma escola ou agrupamento de escolas, e nos sujeitos que nela atuam, ou seja o contexto e os seus intervenientes, sem se querer fazer generalizações a outras instituições ou contextos semelhantes. Pretende-se sim, refletir sobre as práticas adotadas ao nível da educação especial, no agrupamento de escolas em questão, no que diz respeito à inclusão dos alunos em contexto escolar, ao processo de transição dos mesmos para a vida pós-escolar e integração na sociedade.

A recolha de dados, já efetuada, teve por base a realização de uma entrevista semiestruturada, com questões abertas, aplicadas individualmente aos professores de educação especial que apoiam alunos com CEI/PIT, num total de três docentes, e ao diretor do agrupamento de escolas.

A realização das entrevistas foi executada pela aluna que está a desenvolver o estudo, deslocando-se a mesma ao agrupamento, após contactos prévios com os entrevistados. As respostas das entrevistas foram registadas por escrito, em grelha própria, não sendo recolhidos quaisquer dados que tornem identificáveis os sujeitos entrevistados.

Foi ainda aplicado um inquérito por questionário aos Encarregados de Educação dos onze alunos com CEI/PIT, que frequentam o agrupamento, com questões fechadas, com o objetivo de perceber o envolvimento na vida escolar dos seus educandos e a colaboração com a escola.

RESULTADOS ESPERADOS

Apesar de os dados para a realização do trabalho já terem sido recolhidos, ainda se está numa fase de análise e interpretação dos mesmos, não sendo possível, de momento, apresentar resultados finais ou conclusões, podendo apenas reportarmo-nos a alguns resultados esperados.

Assim, partindo-se do pressuposto que todas as pessoas têm direito a exercer um trabalho digno que lhes assegure a sua subsistência e autonomia, espera-se encontrar na escola, enquanto instituição de formação por excelência, recursos materiais e humanos que assegurem aos referidos alunos um encaminhamento progressivo e sólido no processo de transição entre a escola e o mundo do trabalho.

Espera-se que os vários intervenientes, alunos, professores, famílias e toda a escola, atuem em conjunto com os mesmos objetivos, diversificando metodologias e estratégias, investindo determinantemente na aquisição de certas competências de carácter funcional, garantindo a cada aluno o apoio necessário no percurso que o conduz desde a escola ao exterior.

Ainda que a escola possa liderar todo o processo, o trabalho colaborativo é imprescindível, pelo que a mesma deverá manter uma intervenção partilhada, uma colaboração efetiva e permanente com toda a comunidade, trazendo as instituições até ela e deslocando-se às instituições, promovendo parcerias com o setor privado ou o setor público, no âmbito do comércio, da prestação de serviços, da saúde, da solidariedade social, da administração local, ou outros, onde os alunos possam ser incluídos, de forma a experienciar contextos e vivências de trabalho, em situação real.

Espera-se ainda que a escola, através da mobilização dos seus recursos e de uma atuação concertada de parcerias, consiga ajudar os alunos a construir projetos de vida pessoais, tendo em conta não só a dimensão laboral, mas todas as dimensões de vida da pessoa, sociais ou relacionais. Dependendo das especificidades de cada aluno, a inserção na comunidade poderá ser laboral ou ocupacional, sendo ambas fundamentais para a pessoa a quem se dirige.

INTERAÇÕES COMUNICATIVAS ENTRE UMA EDUCADORA E CRIANÇAS ABRANGIDAS PELA INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA (IPI): UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

Paula Carvalho¹, António Guerreiro²

Resumo

Partindo da experiência como docente da Intervenção Precoce na Infância, procuro compreender as interações comunicativas entre uma educadora e crianças abrangidas pela IPI do ponto de vista da intervenção educacional, no contexto natural da criança. Surge, assim, este estudo de natureza descritiva e interpretativa incidindo sobre esta realidade educativa. Neste âmbito surgiu a pergunta de partida: **como se processa a interação comunicativa entre uma educadora e crianças abrangidas pela IPI em contexto individualizado?**

Os participantes no estudo são 5 crianças em idade pré-escolar abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância sendo as observações realizadas no seu contexto educativo como no jardim de infância e em domicílio. A recolha de dados contempla a gravação em vídeo de sessões de aproximadamente 50 minutos a gravação áudio das sessões entre a educadora e o professor orientador da tese que em processo de colaboração irão analisar essas mesmas gravações. O tratamento dos dados será através da análise de conteúdo.

A Intervenção Precoce na Infância tem um enquadramento filosófico baseado nos direitos que todos os seres humanos têm a uma plena participação na sociedade e a European Agency for Development in Special Needs Education (2005, p.17) define como

um conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer acção realizada quando a criança necessita de apoio especializado para: i) assegurar e incrementar o seu desenvolvimento; ii) fortalecer as auto competências da família, e; iii) promover a sua inclusão social.

Bitti e Zani (1997) enfatizam o papel importante do adulto no estímulo à criança e na interpretação dos seus comportamentos. “O adulto «constrói» a comunicação tratando a criança como se esta comunicasse intencionalmente logo nas primeiras fases do seu desenvolvimento (Bitti e Zani, 1997, p. 209)”. Entre o adulto e a criança observa-se uma relação circular permitindo uma adaptação e influências graduais e mútuas, salientando o carácter evolutivo e particular desta relação. De acordo com estes autores, poderemos elencar as características elementares do comportamento interpessoal: i) **reciprocidade**; ii) **troca de estímulos**; iii) **construção de sequências** de interação, de

¹ Mestranda em Educação Especial, domínios cognitivo e motor, ESEC, UAIG. pcscarvalho@sapo.pt

² ESEC, UAIG, aguerrei@ualg.pt

modo coordenado. Assim, há uma alternância de papéis entre o adulto e a criança, pois ambos podem assumir o papel mais ativo (aquele que envia a mensagem) ou passivo (aquele que recebe a mensagem). Esta alternância de papéis, nas relações interpessoais, que se assume como intencional e bilateral, é essencial na comunicação humana.

Por outro lado, para Brickman e Taylor (1991) diálogo verbal e não verbal definem o conceito de interação. Este diálogo emerge das brincadeiras e comunicações entre adultos e crianças. Numa brincadeira ou simplesmente numa conversa, tanto uns como outros contribuem para o diálogo que é um dos modos privilegiados para estimular o desenvolvimento da criança.

Efetivamente, também Salvador (1994) refere o papel que o professor pode ter na aprendizagem do aluno. Influenciada por correntes cognitivas, a perspectiva de que o conhecimento se constrói por influências exteriores, foi sendo substituída por uma construção individual do conhecimento, ou seja, o indivíduo é o elemento essencial em que o conhecimento se constrói através da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento; nesta perspectiva, a influencia de outras pessoas não é considerada. O autor defende que, apesar da perspectiva cognitivista seja fundamental no sentido de considerar a perspectiva auto estruturante da construção do conhecimento, o papel do professor é determinante podendo influenciar a atitude do aluno na sua construção do conhecimento.

Palavras-chave: Intervenção Precoce na Infância; interação educadora/criança; comunicação e intervenção educacional,

Referências

- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Caloust Goulbenkian.
- Bitti, P. R., & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Intervenção Precoce na Infância. Análise das Situações na Europa. Aspectos-Chave e Recomendações*. Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Salvador, C. C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NEE NUMA ESCOLA DO 2º CEB NO ALGARVE

João Manuel Fava¹, Aurizia Anica², Rute Monteiro³

O atual paradigma de sistema educativo preconiza a sua adaptação a todas as crianças que o frequentam, tendo como principal objetivo a sua inclusão, quaisquer que sejam as suas diferenças. Porém, nem sempre este objetivo é atingido da forma esperada. Deste modo, a investigação reportada neste trabalho integrado no projeto “Participação Social de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Escolas Regulares”, de âmbito Nacional e financiado pela FCT, pretende a compreensão de alguns fatores da não consecução da plena inclusão social de alunos com Necessidades Educativas Especiais, em particular, nos domínios que respeitam à interação e representações sociais dos alunos em relação aos seus pares, procurando concomitantemente identificar e analisar os fatores que condicionam a sua inclusão.

Diversos estudos sugerem que a forma como nos vemos a nós e aos outros, assim como a forma como os outros nos veem, são condicionantes do nosso sucesso em sociedade, apontando como fatores determinantes da experiência social as características individuais, interpessoais e do contexto educativo.

Para melhor tentar compreender esta problemática, este trabalho, assume a forma de um estudo de caso, no qual estão envolvidas três turmas de segundo ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas do Distrito de Faro. Durante o processo de recolha de dados recorre-se à análise documental e à aplicação de questionários a alunos, professores do ensino especial e diretores das turmas envolvidas. Estes questionários são aplicados aos alunos em dois momentos distintos do ano letivo, pelo que este é um estudo longitudinal de metodologia mista, uma vez que os dados obtidos desta forma englobam questões de carácter qualitativo e quantitativo.

Palavras chave: Educação Especial; Inclusão; Interações Sociais; Necessidades Educativas Especiais; Representações Sociais.

¹ Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, jf.evt.dppc@gmail.com.

² ESEC, Universidade do Algarve, aanica@ualg.pt.

³ ESEC, Universidade do Algarve, rutemonteiro@ualg.pt

CONTATOS DOS PARTICIPANTES

Participante	Mail
Adélia Carneiro da Silva Rosado	adeliarosado@hotmail.com
Adilson Pereira	adilsonfaetec@gmail.com
Aline Beatriz Germano Silveira	aline.silveira@iffarroupilha.edu.br
Ana Cláudia Rodrigues Camões	acrcamoes@gmail.com
Ana M ^a Pinto-Llorente	ampintoll@upsa.es
Ana Maria Palmilha da Silva Ramos	anamaria0301@gmail.com
Ana Sofia Fernandes Cansado	sofiacansado7@gmail.com
Ana Teresa Azevedo da Luz	anateresaluz@gmail.com
André de Oliveira Murta	andremurta31@gmail.com
Andreia Santos	a02santos@hotmail.com
Angela Maria dos Santos	mscangela@gmail.com
António José Mendes Rodrigues	arodrigues@fmh.ulisboa.pt
Bruna Lisa Brás Ramos Faria Nunes	brunalisanunes@gmail.com
Carla Maria Santos Carvahô da Silva	cspsiedu@gmail.com
Carlos Eduardo Bozzeda Meira	carlooseduardomeira@gmail.com
Catarina isabel neiva marques	catneiva@hotmail.com
Catia Lemos	mclemos85@hotmail.com
Claudenilson pereira batista	batista.claudio@outlook.com
Daiana Ferreira	kokua@outlook.pt
Daniela Diesel	danieladiesel@universo.univates.br
Dario Aragão Neto	dan.foa@gmail.com
Débora da Silva Gomes	deboragomes1992@hotmail.com
Deolinda Angela Baca Ndala	deolindandala@gmail.com
Deolinda Angela Baca Ndala	deolindandala@gmail.com
Edgar Jaques de Campos André	edgarandre1@hotmail.com
Elisabete da Conceição Rodrigues Flosa	elisabeteflosa@aegileanes.pt
Fernando Fontes	fer.fontes@gmail.com
Fernando Machado	famachado@aepresa.pt
Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges	fseabra@uab.pt
Filomena Pereira (DGE)	filomena.pereira@dge.mec.pt
Francisco Javier García Prieto	fjavier.garcia@dedu.uhu.es
Helena Natália Pereira Inês	helenaines@sapo.pt
Humberto Cecílio Pereira Viegas	viegas.humberto@gmail.com
Inmaculada Gómez Hurtado	inmaculada.gomez@dedu.uhu.es
Joaquim Coloa	joaquim.coloa@gmail.com
Joaquim Melro	joaquimmelro@gmail.com
Jorge Miguel Cavaco Guerreiro	jmguerreiro@avalmancil.pt
Juan Carlos Sánchez Huete	jcshuete@cesdonbosco.com
Karina Facina da Costa dos Santos	karina.csantos@sp.senac.br
Katiuscia de Paula	katusciadepaula@gmail.com
Laura de Witte	laredw@yahoo.fr
Lília Maria Afonso Magalhães Rodrigues	liliamagalhaesrodrigues@gmail.com
Lisiane Goettems	lisiane.goettems@iffarroupilha.edu.br
Livia da Conceição Costa Zaqueu	liviazaqueu@ig.com.br
Luan Rosestolato de Almeida Costa	luanrosetolato@yahoo.com.br
Luis Figueiredo	luis.figueiredo@ipg.pt
Luísa Cristina Graça Carreira	luisacarreira@aedpacheco.edu.pt
Luzia Mara dos Santos	mara.cedam@hotmail.com
M ^a Carmen Azaustre Lorenzo	carmen.azaustre@dedu.uhu.es
Madalena Maria dos Santos pacheco	madalenapacheco64@gmail.com
Manuel Delgado García	mdelgado25@us.es
Manuel Delgado García	manuel.delgado@dedu.uhu.es
Manuela Esteves	mesteves@ie.ulisboa.pt
Marcia Leite Borges	marcia.borges.bb@hotmail.com
Marco Jorge António Corriente Rosa	marcorosa@estavira.com

Marcos Cabezas González	mcabezasgo@usal.es
Margarida Maria Simões Lopes Loureiro	margarida.l.loureiro@gmail.com
Margarida Maria Simões Lopes Loureiro	margarida.loureiro@sapo.pt
Maria Almerinda de Souza Matos	profalmerinda@hotmail.com
Maria Brites Glória Mariano	britesmariano@sapo.pt
Maria Cristina Tommaso	maria.tommaso@foa.org.br
Maria da Graça Dias Luísa Viegas	gracaluisa-ed@hotmail.com
Maria da Graça Domingues Custódio Veríssimo	gracaverissimo@hotmail.com
Maria de Fátima Lopes Borralho	mfborralho@gmail.com
Maria de Fátima M.B. Oliveira	fatimamorgado@gmail.com
Maria de La o Toscano Cruz	maria.toscano@dedu.uhu.es
Maria Goreti Moura Mendes Pereira Portela	goriportela@gmail.com
Maria Herminia Mendes Aleluia	herminia-aleluia@hotmail.com
Maria José Maciel Pires Araújo Ferreira	mariajosempaf57@gmail.com
Maria Judite Penas Ramos Marques	judima@sapo.pt
Maria Leonor Borges	mlborges@ualg.pt
Maria Luisa García Rodríguez	malugaro@usal.es
Maria Manuela Pires Rosa	mmrosa@ualg.pt
Marta Filipa Guerreiro Jóia	martajoia88@hotmail.com
Nidia de São José Correia Amaro	nidia.amaro@aejbv.pt
Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico	olga.ludovico@aejbv.pt
Paula Campos Pinto ODDH	oddh@iscsp.ulisboa.pt
Paula Cristina Dias Mestre	paula.mestre@aejbv.pt
Paula Maria Santos Frazao	frazao.paula@hotmail.com
Paulo César Azevedo Dias	pcdias@braga.ucp.pt
Pedro Miguel Barros da Silva	pedrobarrossilva@gmail.com
Rafaela Dias Matavelli Faleiro	rdmpsiche@hotmail.com
Raieli Ciscato Bressan	raieli_bressan@hotmail.com
Ricardo Valente	valentericardo1980@sapo.pt
Rita Maria Balsa Carvalho Pinho	pinho.balsa.rita@gmail.com
Rui Miguel Barbosa Macário	rui.macario@gmail.com
Rui Penha Pereira	rpper@ualg.pt
Rute Pereira Martinho	rutepm@hotmail.com
Sandra Frederica Leal da Silva Cristina	sand.frederica@gmail.com
Sandra Isabel Correia Diogo Rodrigues	sandra.diogo@cm-lagoa.pt
Sandra Maria Domingues Gonçalves Correia	sandracorreia@aedpacheco.edu.pt
Sara Baptista	sara_b@aeiou.pt
Sara Conde Vélez	sara.conde@dedu.uhu.es
Sara Maximiano	clnicaptris21@gmail.com
Sofia Alexandra Cravo de Albuquerque	sofiabukerke@iol.pt
Sofia Manuela Romão Martins de Sousa Quintas	1303089@estudante.uab.pt
Sofia Margarida Tomé Duarte 198909195	smtduarte@gmail.com
Sonia Casillas Martín	scasillasma@usal.es
Sónia Cristina Afonso Silva Fernandes	scristinafer22@gmail.com
Sónia Maria Custódio Evaristo	smevaristo@gmail.com
Sónia Raquel Pereira Malta Marruaz Seixas	sonia.seixas@ese.ipsantarem.pt
Teresa Jesus Ramos Bilé Venâncio	tbvenancio@gmail.com
Vera Alexandra Gomes Pereira	veragomespereira@gmail.com
Viviane Almeida	viviane0101@hotmail.com

APOIOS:



